

۴۹

رشد  
آموزش زبان

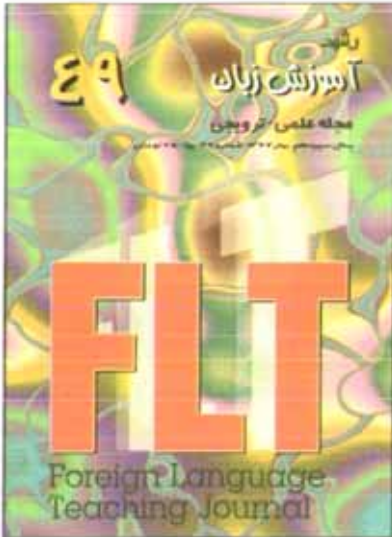
مجله علمی-ترویجی

سال سیزدهم بهار ۱۳۷۷ - شماره ۴۹ - بها ۲۰۰ تومان

**FLLT**

Foreign Language  
Teaching Journal

# مقاله‌ها و حمایان



رشد آموزش زبان

Roshd Foreign Language Teaching Journal

وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات کمک آموزشی  
مدیر مسئول: سید محسن گلداناژ  
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی  
مدیر داخلی: شهلا زارع نستانک  
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)  
نشانی مجله: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵  
تلفن امور مشترکین: ۹-۸۸۳۱۱۶ داخلی ۲۲۲  
تلفن دفتر مجله: ۸۳۵۲۷۹

در شماره پیشین مجله رشد آموزش زبان نام نویسنده مقاله ارزشیابی کتاب انگلیسی سوم نظام جدید آقای دکتر پروردگار حسینی نشان داده شد. عذرخواهی می‌کنم و در شماره بعدی اصلاح می‌گردد.

به علت ناقص بودن نشانی باره ای از مشترک ها، تعدادی از مجلات ارسالی از پست به مرکز توزیع برگشت داده شده است. مشترک هایی که تاکنون مجلات شماره پاییز و زمستان ۷۶ بجز ریست شناسی را دریافت نکرده اند، نشانی دقیق خود را به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱ ارسال کنند و یا با تلفن ۷۳۳۵۱۱۰ تماس بگیرند.

## فهرست

- Einleitung / Seyyed M.Haddadi / 27
- La grammaire narrative dans l'enseignement des texts / H.R.SHIRI / 31
- Parlons Français! / CH.CHAHINE / 36
- Constructing Reading Comprehension Tests / Hossein Farhady / 48
- Some Techniques in Teaching Listening Comprehension/ Ali Reza Jallifar / 51
- The Effect of Critical Reading on the Improvement of the Reading... / Parviz Birjandi & Seyyed M.Mostafavi Nia / 56
- The Effect of the Error Correction Strategy on the Iranian High School Students' Pronunciation / Akbar Mirhassani and M.R.Khoda Virdilou / 64

- مصاحبه / ۱
- فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۴
- نقش انگیزش در فرآیند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی / بهمن گرجیان / ۱۱
- واژه های آمیخته مرکب / دکتر حسین وثوقی / ۱۷

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

رشد کودک (برای دانش آموزان دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزش، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش ادب فارسی، آموزش راهنمایی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش جغرافیا (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

● مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه آموزگاران، دبیران و مدیران مدارس است. در صورتی که در نشریات عمومی درج شده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان نایب شود. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب بر مشخص شود. ● اثر 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 متنها از سالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، تاریخ، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول و ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مترجم در مقاله ها، ضرورتاً متن نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ نامناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

# مصاحبه

## مقدمه

در پی درج دیدگاهها و نظرات اعضای هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان که از چند شماره قبل آغاز شده است اینک با استاد محترم جناب آقای دکتر پرویز بیرجندی عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی گفتگویی ترتیب داده ایم که شرح آن در این شماره به نظر خوانندگان محترم می رسد. امید است نظرات ایشان در مورد زبان آموزی و نقش و تأثیری که در جامعه دارد مورد توجه قرار گیرد.



یک نشریه علمی با ویژگیهای رشد زبان نباید صرفاً گروه خاصی را مدنظر قرار دهد. مخاطبین این مجله شامل دبیران راهنمایی، دبیرستان، دانشجویان رشته های زبان در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری می باشند. بنابراین مطالب مجله باید به گونه ای انتخاب و ارائه شوند که مجله برای هریک از گروههای فوق جذابیت لازم را داشته باشد.

در سطح پیشرفته (مثلاً دانشگاه) شما برای تدریس زبان یا یکی از مهارتهای آن معمولاً از چه شیوه ای استفاده می کنید؟ هدف از آموزش زبان در دانشگاه آماده ساختن دانشجویان برای استفاده از منابع خارجی می باشد. در سطح دانشگاه تأکید بیشتر بر روی مهارت خواندن صورت می گیرد. اما صادقانه

آیا شماره های منتشر شده رشد آموزش زبان توانسته است به اهداف مجله رشد جامه عمل بپوشاند؟

مجله رشد زبان تنها فصلنامه ای است که به مسایل آموزش زبان می پردازد. چاپ مرتب این نشریه به نویسندگان و محققان ایران امکان داده است که نظرات، پیشنهادات و نتایج پژوهشهای انجام گرفته را در اختیار علاقمندان و مدرسین زبان در سطوح مختلف قرار دهند. بدون تردید این نشریه سهم مؤثری در ارتقاء کیفی آموزش زبان در مدارس کشور داشته است.

با توجه به این که دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می شود باید چه ویژگیهایی داشته باشد؟

باید گفت که بجهت گستردگی کار و عدم وجود نظارت لازم و مهمتر از همه محدودیت ساعات تدریس زبان عمومی بندرت نتیجه مطلوب بدست می‌آید. آموزش زبان تنها در دانشگاههایی موفق بوده است که مسئولین مربوط و اساتید به اهمیت نقش زبان در دستیابی به منابع به روز و متنوع خارجی تأکید داشته‌اند. چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و دبیرستان) مؤثر است.

موفقیت آموزش زبان در ایران بستگی به عوامل متعدّد دارد. بدیهی است تا زمانی که تأکید و توجه به یک یا دو متغیر باشد، نتیجه مطلوب بدست نخواهد آمد. از عوامل مهم در موفقیت برنامه نقش معلم، دانش و مهارت وی و آگاهی به مسایل در زمینه آموزش زبان می‌باشد. تا زمانی که معلم دانش و مهارت کافی را کسب نکرده باشد، تغییر دادن کتب درسی تأثیر زیادی در موفقیت برنامه‌های آموزشی نخواهد داشت. بنظر من قبل از اقدام به تغییری باید برنامه‌های منسجم و تعریف شده‌ای برای ارتقاء سطح دانش و کارآئی دبیران زبان تهیه و با دقت و وسواس خاصی دنبال گردد.

به نظر شما به کدامیک از مهارت‌های زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟

بنظر من با طرح سؤالی به این شکل نباید انتظار پاسخ مشخص و دقیقی داشت. آموزش رسمی زبان در ایران هدف مشخصی را دنبال می‌کند، یعنی تا رسیدن به سطحی که بتوان از متون و منابع خارجی استفاده کرد. اما برای رسیدن به چنین مهارتی نباید از همان آغاز کار به تفکیک مهارت‌ها و تأکید بر روی یک یا دو مهارت کرد. در سطوح راهنمایی و دبیرستان باید تأکید روی آموزش زبان عمومی شود و توجه لازم به تمامی مهارت‌ها در حد لزوم نیز داشته باشیم. در سطوح دانشگاهی باید تأکید بیشتر بر متن خواندنی باشد.

زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارت‌های

زبان آموزی « گوش دادن » است. برای دستیابی به این امر چه توصیه‌هایی برای محصلان ایرانی دارید؟

به جرأت می‌توان گفت که در روند آموزش زبان استفاده از مطالب شنیداری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. آموزش زبان هنگامی موفق خواهد شد که تمرین‌های شنیداری جزء لاینفک برنامه‌ها گردد. لذا به زبان‌آموزان توصیه می‌شود تا حد امکان از نوارهای آموزشی زبان استفاده کنند.

نظر شما در مورد تشکیل گروه‌های آموزشی چیست و به نظر شما گروه‌های آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته‌اند؟

تشکیل گروه‌های آموزشی پدیده‌ای است که بعد از پیروزی انقلاب اسلامی صورت گرفته و صادقانه باید گفت که نقش بسیار مفیدی در تشویق دبیران به همکاری گروهی و آگاهی از یافته‌های علمی داشته است. بنظر من گروه‌های آموزشی می‌توانند باز هم فعالیت خود را گسترش داده و نقش بسیار سازنده‌ای در ارتقاء سطح کیفی آموزش زبان داشته باشند.

به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می‌تواند ضرورت داشته باشد و آموزش‌های رسمی در مدارس می‌تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

فراگیری حداقل یک زبان خارجی برای هر فردی ضرورت دارد. در جهان امروز دیگر نباید از ضرورت فراگیری زبان خارجی صحبت کرد. امروزه به اشکال مختلف مردم جهان با یکدیگر در ارتباط هستند و حضور رایانه نیز در همه ابعاد زندگی بشر امروز ضرورت فراگیری زبان خارجی را نشان می‌دهد. برنامه‌های فعلی آموزش زبان در مدارس صرفاً جنبه آماده‌سازی زبان‌آموزان را دارد و اگر قرار باشد اهداف تغییر کند، باید بدون تردید تغییرات زیادی در برنامه‌ها اعمال گردد.

شما چگونه زبان را یاد گرفته‌اید و کدامیک از مهارت‌های زبان در عمل بیشتر به کار شما می‌آید؟

من هم مثل اکثر زبان آموزان فراگیری زبان را از دبیرستان شروع کردم. باید عرض کنم که در گذشته دوره راهنمایی وجود نداشت. در ابتدا فراگیری زبان برای من بسیار دشوار و دلهره آور بود. اکنون که خاطرات روزهای گذشته را مرور می‌کنم، احساس می‌کنم که علت عدم موفقیت من در آن روزها نحوه آموزش و بکارگیری روشهای نامناسب بوده است. مجسم کنید که در اولین روز کلاس درس زبان ۲۶ حرف الفبای انگلیسی را روی تخته بنویسند و از شما بخواهند که برای جلسه بعد ۵۰ بار از روی آن رونویسی کنید. حتی ترسیم اشکال حروف برای یک دانش آموز مبتدی دشوار و غیر قابل تحمل است تا بماند شناسایی حروف و فراموشی هر یک از آنها. خوشبختانه امروزه دبیران زبان با شیوه‌های نوین آموزش آشنا بوده و گروه کثیری از آنها از این شیوه‌ها به نحو بسیار شایسته‌ای استفاده می‌کنند. در آنروزها در طول دوران تحصیل دبیرستان تأکید صرفاً به روش دستور-ترجمه بود. البته دانش آموزان در آن روزها باید در امتحانات نهائی سال چهارم انشاء انگلیسی می‌نوشتند که این هم خود داستان جالبی دارد. با حفظ کردن چند مقدمه به هر ترتیبی که بود از عهده امتحان برمی‌آمدند. در دانشگاه آن روزها هم (سالهای ۴۲-۳۸) آموزش زبان تعریف چندانی نداشت. هر چند مطالب بسیار سنگینی بود، اما روش‌های آموزش و آماده‌سازی دانشجویان در پایین‌ترین سطح ممکن بود. هیچگونه امکانات صوتی-تصویری وجود نداشت. همیشه این سؤال برای من مطرح بوده که من چگونه توانستم زبان را تا حدی فرا بگیرم. شاید پاسخ آن مقاومت و تلاش بسیار زیاد و خسته نشدن از پیگیری مستمر بوده است. امروز روشهای آموزش زبان متحول شده‌اند. امکانات بسیار متنوعی در اختیار زبان آموزان قرار دارد. اما کلید موفقیت تلاش زیاد، تکرار و تمرین و استمرار در امر فراگیری زبان می‌باشد. بخش پایانی سؤال شما این است که چه مهارت‌هایی در

عمل بیشتر به کار من می‌آید. به عنوان یک معلم دانشگاه، احساس می‌کنم که همه مهارت‌ها مورد نیاز بوده و در سطوح دانشگاهی باید تأکید بر روی تمامی مهارت‌ها باشد.

به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف مورد نظر دست یابد؟

زمانی می‌توان به این سؤال پاسخ داد که اهداف آموزش زبان در سطوح پیش دانشگاهی دقیقاً تعریف شده باشند. تنها به ذکر این نکته بسنده می‌کنم که برای تصمیم‌گیری در یک امر کشوری باید ضمن انجام پژوهشهای متعدد از نظر متخصصین نیز آگاهی داشت.

چگونه می‌توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟ با برنامه‌ریزی دقیق و تعریف شده، آموزش دبیران، ایجاد امکانات لازم، بررسی آیین‌نامه‌های آموزشی، تجدید نظر در محتوای کتابهای درسی، توزیع ساعات زبان در طول هفته و ...

به نظر شما اگر زبان خارجه در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد، کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثر نمی‌سازد؟

در شرایط فعلی محیط مدارس ما جذابیت لازم را برای آموزش زبان ندارد. باید برای ایجاد محیط مناسب تلاش کرد. با وضعیت کنونی اگر زبان اختیاری هم بشود، تغییر محسوسی را نباید انتظار داشت. آنچه اهمیت دارد، کنترل و نظارت است که بسیار رقیق انجام می‌گیرد. اگر بخواهیم در نظام آموزشی ما ارتقاء کیفی صورت بگیرد، باید به خیلی نکات توجه شود. هر برنامه‌ای که تنظیم می‌شود، باید ابتدا در سطح محدودی اجراء شود و اگر از موفقیت آن اطمینان پیدا کردیم آنگاه در سطح ملی قابل اجراء خواهد بود.

# غنیان شناسی در تدریس زبان خارجی

ترجمه و نگارش : دکتر سیداکبر میرحسینی  
عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

## مقدمه

فنون تعاملی برای معلمان زبان و کارآموزانی که می‌خواهند در آینده به شغل تدریس زبان بپردازند بسیار مفید است. در این مقاله، ما انواع فعالیتهای مختلف مانند بازی، ایفای نقش و امثال آن را معرفی می‌کنیم که برای زبان‌آموزان مبتدی تا پیشرفته کاربرد دارد. استفاده از این فنون، مطالب آموزشی را غنی‌تر کرده و شوق و علاقه خاصی در زبان‌آموزان بوجود می‌آورد. البته استفاده از فنون تعاملی مختلف باید با توجه به اهداف، انگیزشها، سطح زبان، تعداد زبان‌آموزان و نیاز آنها صورت پذیرد و تمرینهای لازم برای هر قسمت با استفاده از فنون مختلف پیش‌بینی و تهیه شود تا مفید واقع گردد و نتیجه مطلوب بدست آید. انتخاب و اقتباس بعضی فنون از کتابهای مختلف باید خمیرمایه تهیه و خلق تمرینهای بیشتر از سوی معلم یا حداقل اصلاح و تعمیم بعضی دیگر باشد. امید و تلاش معلم برای ایجاد انگیزش بیشتر و غنی‌سازی محتوا و جو کلاسی از عوامل مهمی است که می‌تواند نتایج خوبی ببار آورد.

## فن آموزشی در تدریس زبان

آموزش بزرگسالان را که رویکردی انسان‌گرایانه و محصل‌محوری در فرآیند تدریس است، اکثر سازمانهای آموزشی و ادارات به عنوان راهی به سوی موفقیت شناخته‌اند. این سازمانها برای رشد دانش و بسط مهارت کارمندان خود و نیز برای ایجاد روحیه گروهی و برای بهبود ارتباطات و تسهیل عملکرد گروهی سالم از شیوه‌های آموزشی بزرگسالان استفاده می‌کنند.

آموزش بزرگسالان به عنوان یک حرفه، طی دهه ۱۹۶۰ نضج گرفت، زمانی که تحقیق و تجزیه و تحلیل تجربیات نشان داد که نظرات مربوط به یادگیری کودکان ممکن است برای

بزرگسالان مناسب نباشد. در دو دهه گذشته الگویی از یادگیری انسان و فنونی لازم برای تسهیل آن به نام بزرگ‌آموزی (آموزش بزرگسالان) بوجود آمده است. امروزه، آموزش بزرگسالان مفاهیم، روشها و فنون کاملاً توصیف شده خود را دارد. اگرچه اثر مفاهیم «بزرگ‌آموزی» در نظریه‌های زبان‌آموزی نیز یافت می‌شود، برای معلم زبان بررسی این زمینه جدید و در عین حال مربوط و مناسب، دلگرم‌کننده است. چون این نوع آموزش بر ارتباط بین دنیای داخل و خارج کلاس درس تأکید دارد و معیارها و روشها و فنون آن برای اجرا و استفاده در کلاس زبان بسیار آسان است.

## چهار معیار آموزش بزرگسالان

پروفسور مالکم نولز (Malcolm Knowles) در دانشگاه بوستون چهار معیار را مشخص کرده است که بر فرآیند یادگیری بزرگسالان تأثیر می‌گذارد.<sup>۱</sup>

### ۱ - برداشت نقش یادگیرنده

کودکان خود را افرادی وابسته می‌دانند و همان‌گونه که رشد می‌کنند و بزرگ می‌شوند، درک و پذیرش دیگران را در امکان هدایت نقش خود تجربه می‌نمایند. این نوع تغییر برداشت نقش را از وابستگی به استقلال بلوغ روانشناختی یا بزرگسالی گویند. بزرگسالان به علت این نوع برداشت نقش از قرار گرفتن در شرایطی که احساسات بلوغ آنها را خدشه دار نماید مانند تحقیر شدن، مورد قضاوت قرار گرفتن، با بی‌احترامی مواجه شدن یا همچون کودکان با آنها رفتار کردن، ناراحت می‌شوند.

وقتی بزرگسالان با یادگیری زبان جدیدی روبرو می‌شوند، غالباً برداشت نقش رشد یافته آنها با این حقیقت در تضاد است که الزاماً به الگوی زبان کودکان برگشت نمایند. در این حالت بسیار مهم است که معلم زبان با آنها همانند افراد بالغ و بزرگسال رفتار کند. وقتی بزرگسالان دریابند که قادر به هدایت خود در یادگیری هستند، افزایش قابل توجهی در انگیزش آنها برای یادگیری و ادامه دادن فرآیند یادگیری با استفاده از ابداعات شخصی پدید خواهد آمد. این موضوع تفاوت اساسی بین نظرات مربوط به یادگیری کودکان، آموزش و یادگیری بزرگسالان را نشان می‌دهد. چنین تفاوتی در رابطه بین معلم و محصل و برداشت محصل از خود با توجه به قدرت هدایت نقش او وجود دارد (تصویر ۱)

فرآیند یادگیری از طریق ایجاد ارتباط متقابل در فرآیند یاددهی-یادگیری

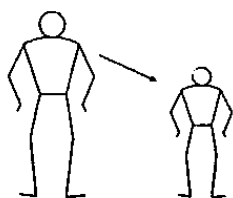


ارتباط معلم محوری

ارتباط دوسویه

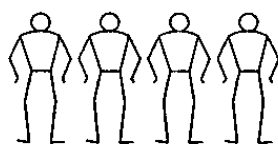
کارهایی است که انجام داده‌ایم یعنی مجموعه‌ای از برداشت‌های زندگی و تعامل با افراد دیگر و دنیای اطراف. «در دیدگاه‌های تربیتی آموزشی بزرگسالان، تجربه آنها به عنوان منبعی غنی برای یادگیری ارزشمند است.»<sup>۲</sup> آموزش بزرگسالان با فنون «تجربی» دوجانبه و چندبعدی مانند بحث‌های گروهی، کلاسهای تمرین مهارت، تقلید، ایفای نقش، کار گروهی و امثال آن ارتباط نزدیک دارد. بدین طریق، تجربیات تمام شرکت کنندگان در کلاس می‌تواند به عنوان منبع یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. وقتی افراد در یک زمان در نقش معلم و محصل عمل می‌کنند و از تجربیات خود برای تسهیل فرآیند یادگیری استفاده می‌نمایند، دومین اصل بین آموزش بزرگسالان و آموزش و پرورش معمولی مشهود می‌گردد (تصویر ۲).

ارتباط یک‌سویه با معلم به شاگرد



اهمیت دادن به تجربه معلم به عنوان منبع اصلی یادگیری

ارتباط چندسویه بین گروه



اهمیت دادن به تجربه همه به عنوان منبع اصلی یادگیری

### آمادگی برای یادگیری

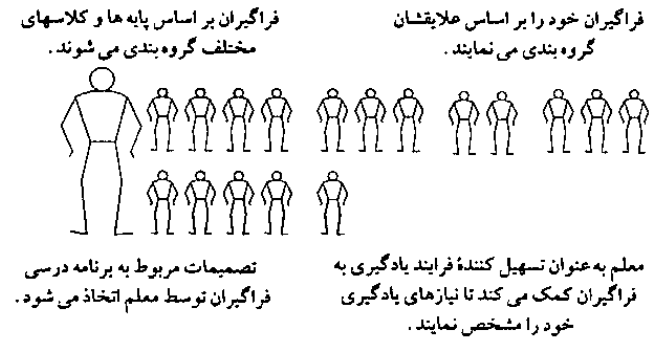
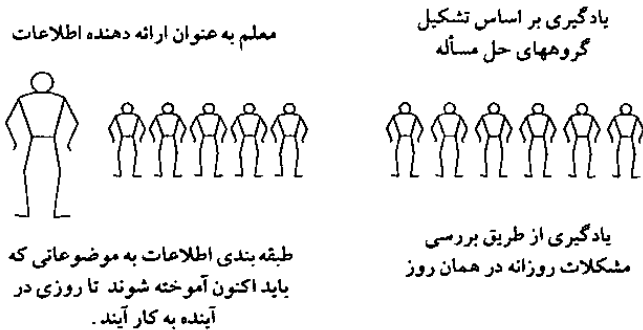
همه متخصصان تعلیم و تربیت با مفهوم «آمادگی برای یادگیری» یا «لحظه آموزش پذیری» آشنا هستند. مشهور است که رشد آموزشی از طریق تنظیم فعالیتهای یادگیری در تلاش و کارهای رشدی بهتر انجام می‌گیرد، و وقتی محصل برای همخوانی و ادغام یا تلفیق مهارت‌ها با موضوعات خاصی «آماده» باشد، در عمل فرصت کافی دارد. در این دیدگاه سستی آموزش و پرورش، تصور می‌شود که معلم باید تمام مسؤولیت طرح برنامه درسی را برای زبان‌آموزان قبول کند. بهر حال، این موضوع در صورتی صحیح است که محصلان هیچ اطلاع و ایده‌ای از مطالب مورد نیاز برای یادگیری نداشته باشند و مشخص شده است که بزرگسالان در شناخت و تشخیص نیازهای خویش برای یادگیری و تنظیم فعالیتهای لازم در حول و حوش خصوصیات شرایط لازم توانا هستند. «تسهیل‌کننده یادگیری در آموزش بزرگسالان بعنوان فردی مفید یا مرجعی برای کمک به محصلان در تشکیل گروه‌های علاقه‌مند و شناخت نیازهای آموزشی آنها عمل می‌کنند.»<sup>۳</sup> در تشکیل این گروه‌ها، معلم می‌تواند ساختارهایی را با پیشنهاد نوع توانش

### استفاده از تجربیات زبان آموز

بزرگسالان در فرآیند زندگی مقدار قابل توجهی از تجربه‌های مختلف را بدست می‌آورند. بطور قطع می‌توان گفت که «ما همان تجربه‌هایمان هستیم.» تجربه‌های ما

لازم برای انجام نقش یا فعالیتهای مختلف فراهم آورد یا حتی معلم می تواند زمینه جالب متعددی را پیشنهاد کند که زبان آموزان خود اقدام به فرآیند تشخیص یا شناخت موارد نمایند (تصویر ۳).

علاقه مندتر باشند. بنابراین، یادگیری در آموزش بزرگسالان بجای «موضوع محوری» «مشکل محوری» است (تصویر ۴).



معنی کامل آموزش بزرگسالان یا یادگیری خودمحموری و مقایسه آن با تدریس یا علم آموزش که معلم محوری است بیشتر روشن می شود. کلمه Pedagogy از لغات یونانی paid (بمعنی کودک) و agogus (یعنی رهبر) ساخته شده است. وقتی معنی pedagogy با andragogy مقابله و مقایسه می شود، به این مفهوم نیست که کودکان باید آموزش ببینند ولی بزرگسالان به آن احتیاج ندارند. بلکه تفاوت این دو اصطلاح صرفاً در دو سری نظرات مربوط به یادگیرنده است و معلمی که به نوع اول توجه داشته باشد کار تدریس یا آموزش را انجام می دهد و این موضوع در مورد کودکان و بزرگسالان برای او تفاوتی ندارد، ولی معلم دیگری که از نظریه دوم بهره می گیرد فعالیت او محصل محوری است و کار کردن با کودکان و بزرگسالان برای او نیز یکسان است (نولز ۱۹۷۵).<sup>۴</sup> در واقع، بسیاری از ابداعات آموزشی مانند کلاسهای باز، مدارس بدون کلاس بندی، آزمایشگاههای یادگیری، مدارس عمومی و مطالعه غیر سنتی بر اساس نظرات مربوط به آموزش بزرگسالان و محصل محوری برای کودکان و جوانان است.

نمونه ای از این مفهوم در مورد کلاس آموزش زبان استفاده از همکلاسیها در نگارش است. زبان آموزان ممکن است برای کمک به هم در زمینه تجدیدنظر و اصلاح، یا به گروهی از زبان آموزان که با ضعف نگارشی مشترکی مانند بیان نظرات یا ساختن فرضیه روبرو هستند گروههایی تشکیل دهند، یا برای کار کردن بر روی شناخت جملات اصلی و مهم همکاری کنند. مثال دیگری از این نوع همکاری در شرایطی برای گفت و شنود است که زبان آموزان یک نوار ویدیویی سخنرانی را که بمدت سه دقیقه برای آنها نمایش داده شده است تماشا می کنند و هنگام تماشای آن سعی دارند با کمک معلم اشتباهات دستوری مهم را مشخص کنند. سپس تمرینهای خاصی را در مورد نکات دستوری با گروهی از زبان آموزان که دارای همان اشتباهات هستند، انجام می دهند.

شاید آنچه باعث تفاوت بین تدریس و یادگیری می شود با نظرات زیربنایی و عملی آنها تفاوت چندانی نداشته باشد ولی با برخورد و نظر زبان آموزان تفاوت دارد. اگر زبان آموزان خویشتن را خود-رهبر بدانند و در طی تحصیل مواقعی پیش می آید که نیاز به آموزش داشته باشند، با نوعی قالب ذهنی جستجوگر و پویا به آن شرایط یادگیری وارد شده و بدون از دست دادن خود رهبری از آن شرایط برای یادگیری استفاده می کنند.

**دیدگاه و گرایش زمانی نسبت به یادگیری**  
مردم عادت کرده اند که آموزش و پرورش را از نظر «آمادگی برای آینده» بجای «تلاش در حال حاضر» تصور نمایند. کودکان در دوران اولیه زندگی درگیر فرآیند آموزشی و انباشتن اطلاعات برای استفاده در روزگاری دوردست و بعد از فراغت از تحصیل هستند. معلمان اطلاعات بسته بندی شده ظریفی را درباره موضوعات مختلف درسی به آنها ارایه می دهند تا به هنگام نیاز در سفر زندگی از آن استفاده کنند و بنظر می رسد که فارغ التحصیلی نوعی «مراسم عبور» از دنیای یادگیری به «دنیای عمل» است. در فلسفه آموزش بزرگسالان تلاش بر این است که فاصله بین یادگیری و عمل پر شود. در حالیکه بزرگسالان علاقه مند به برنامه ریزی و یادگیری برای آینده هستند، بنظر می رسد که به یادگیری برای استفاده آتی

**رابطه فلسفه آموزشی بزرگسالان و نظریه های زبان آموزی**



تقریباً همان زمانی که آموزش بزرگسالان در اوایل دهه ۱۹۶۰ رشد کرد، انتقادهایی نیز بر علیه دیدگاههای آموزشی زبان شروع گردید. این انتقادهای «بر تأکید بیش از حد فرآیندهای خسته کننده و مکانیکی معطوف بود که از زبان آموزان انتظار فعالیت و تلاش شخصی و خودبخودی نمی رفت.»<sup>۵</sup> نوام چامسکی رهبر این انقلاب در نظریه زبانشناختی بود و نظریه های تقویت/ پاداش حاکم بر یادگیری زبان اول را کاملاً رد کرد. چامسکی نظریه ای از خود ارایه نمود که می گفت کودکان با نوعی توانایی یادگیری زبان به دنیا می آیند که بصورت طرح فراگیری زبان (LAD) است و از طریق ساختن و آزمایش فرضیه های مربوط به ساختار دستور زبان عمل می کند.<sup>۶</sup>

### یادگیری طبیعی زبان

نظریه چامسکی به دیدگاه «یادگیری طبیعی زبان» یا زبان آموزی طبیعی منجر شد که اصول بنیانی آن در نظریه بحث برانگیز فراگیری زبان دوم (SLA) که ساخته و پرداخته استیفن کراشن (Stephen Krashen) می باشد تنظیم گردیده است. به عقیده کراشن و دیگر محققان فراگیری زبان دوم، دو روش مختلف جهت گسترش مهارت های زبانی زبان آموزان بزرگسال وجود دارد: یادگیری و فراگیری.<sup>۷</sup> زبان آموزی که یک فرآیند آگاهانه است، حاصل کار در شرایط رسمی زبان آموزی یا برنامه های خودآموزی می باشد و توجه محصل بر شکل (ساختار) زبان است. فراگیری برعکس یادگیری یک فرآیند ناخودآگاهانه یا نیمه آگاهانه است که همانند فراگیری زبان اول در کودکان می باشد. فراگیری طبق نظر کراشن «بنظر می رسد که حداقل نیاز به شرکت یا حضور در شرایط ارتباطی طبیعی دارد...»<sup>۸</sup> این نکته دقیقاً بمعنی «شرایط ارتباطی طبیعی» ایجاد شده از طریق استفاده از فنون آموزش بزرگسالان می باشد.

در گذشته، اکثر کلاسهای آموزش زبان بر یادگیری تأکید داشتند تا فراگیری. محصلینی به سخنرانی معلم گوش می دادند، یادداشت می نوشتند و موارد ساختاری جدید درس را تجزیه و تحلیل می نمودند. سپس، پاسخهای صحیح لازم را بصورت نوشتاری یا شفاهی ارایه می کردند ولی از عملکرد و کاربرد آنها اطلاع چندانی نداشتند. آنگاه در یک آزمون رسمی دانش دستوری و واژگانی آنها ارزیابی می شود. بهر حال، در شرایط ارتباطی طبیعی که زبان آموزان با اهل زبان تعامل برقرار می کنند، بندرت توجهی به ساختار زبان مورد استفاده دارند. در واقع، بیشتر به مفهوم و معنی آنچه گوینده بیان می دارد و مشخصه های فرازبانی (مانند اشارات و حرکات بدن) توجه می کنند که کیفیت و محتوای پیام را روشن می نماید.

### فرضیه درون داد کراشن

رابطه دیگری از آموزش بزرگسالان و نظریه زبان آموزی در فرضیه درون داد کراشن دیده می شود. کراشن در توضیح این نظریه می گوید که مردم زبان را از طریق درک پیام فرا می گیرند که آنرا دریافت «درون داد قابل درک» می نامد. کراشن معتقد است که مهارت های تولیدی (مانند صحبت کردن و نوشتن) از مهارت های دریافتی (گوش دادن و خواندن) نشأت می گیرد و در نتیجه باید بر آنها تأکید بیشتری نمود. او درون دادهای نسبتاً نامشخص را بر درون دادهای ساخته و پرداخته ترجیح می دهد. درون دادهای نامشخص همان مکالمات روزمره است که معمولاً در زبان مادری استفاده می شود و شامل تمام ساختارهای لازم برای نیازهای ارتباطی است. درون دادهای ساخته و پرداخته شامل مواردی است که در کلاسهای عادی زبان به کار برده می شود و معلم، زبانی را انتخاب و استفاده می کند که نه تنها ساده شده است، بلکه در اکثر موارد شامل ساختارهای بررسی و تحلیل شده در کلاس باشد. مزایای استفاده از درون دادهای نامشخص مشهود است، چون زبان طبیعی تر بنظر می رسد، محصلان در معرض نوع بهتری از درون دادها قرار می گیرند، ساختارها قبل از تمرین پیش مرور می شود، سپس تمرین لازم انجام می گیرد و نهایتاً مرور یا تجدیدنظری در آنها بعمل می آید. درون دادهای انتخاب باید قابل درک، جالب، مناسب، بدون ترتیب دستوری، از نظر کمی کافی و کمی بالاتر از سطح توانش زبان آموز باشد.<sup>۹</sup>

بنظر کراشن درک یک پیام برای فراگیری واقعی زبان کافی نیست، بلکه فرد باید آنقدر تسلط داشته باشد که مطلب در ذهن او جا گرفته و دستگاه فراگیری زبان (LAD) متأثر گردد. البته تمام درون دادها به این دستگاه نمی رسد و در طی راه کنترل و تصفیه می گردد و فقط قسمتی از آن فرا گرفته می شود. این فرآیند تصفیه و کنترل در یک صافی عاطفی مؤثر انجام می گیرد که بعنوان دروازه کنترل میزان درون داد عمل می کند. صافی عاطفی بر اساس حالت روحی افراد «باز» یا «بسته» می شود. اگر آرام و در یک محیط یادگیری مطلوب باشیم مانند آنچه در آموزش بزرگسالان مورد تأکید قرار گرفت، درون داد بیشتری به دستگاه فراگیری زبان می رسد، در حالی که اگر ناراحت یا در محیطی نامطلوب باشیم، تلاش ما برای ارایه درون داد بی نتیجه خواهد ماند. بهمین دلیل، فراهم آوردن یک محیط آموزشی مناسب عاری از نگرانی و تشویق کنند. در کلاس بسیار مهم است، چون زبان آموز احساس می کند که واقعاً می تواند زبان را فرا گیرد. زبان آموزان باید حتی تشویق شوند که قبل از صحبت کردن فقط به زبان گوش دهند. گوش دادن معمولاً

می تواند با نوعی فعالیت مانند پاسخهای جسمی (اشاره ای) به دستورات همراه باشد. <sup>۱۱</sup> وقتی زبان آموز شروع به صحبت کرد، فعالیت های متداول در آموزش بزرگسالان مانند بازی، ایفای نقش، حل مسأله و استفاده از تجربیات دیگران مفید خواهد بود، چون زبان آموزان بجای ساختار (دستور زبان) به معنی و مفهوم زبان توجه می کنند.

### تأکید بر برون داد شفاهی

برای اکثر معلمان زبان، نظریه فراگیری زبان دوم کراشن مفهوم تدریس زبان را تغییر داده و نظرات جدیدی در فنون ارتباطی ارائه نموده است. شناخت فزاینده ای نیز در مورد برون داد شفاهی زبان آموزان در فراگیری زبان بوجود آمده است. ترل (Terrell) چهار دلیل برای اهمیت صحبت کردن و گوش دادن زبان آموزان مبتدی بیان می کند که عبارتند از: ۱- زبان آموزان با صحبت کردن، طرف گفتگوی خود را برای ایجاد درون داد مورد نیاز در عمل فراگیری برمی انگیزند. ۲- زبان آموزان هنگام تلاش در حفظ گفتگو با فردی خوش صحبت اطلاعات لازم برای بررسی و آزمایش سطح درون داد مناسب را فراهم می آورند. این موضوع طرف صحبت آنها را در قابل درک کردن درون داد برای زبان آموزان یاری می دهد. ۳- گفتگو و صحبت به زبان آموزان کمک می کند که فرضیه های ساخته شده خود را درباره ترکیب زبان و دریافت بازخورد پس از استفاده از آن آزمایش کنند. ۴- صحبت با اهل زبان یا افراد خلاق و مسلط به زبان آموزان اجازه می دهد که برون دادهای خود را با دیگران مقایسه کنند و بدین ترتیب به ساختن تصویری واقعی از مهارتهای ارتباطی ایجاد شده در آنها کمک می نماید. <sup>۱۱</sup>

### تأثیر دیدگاههای مبتنی بر احساس

همراه با تغییرات مربوط به مفهوم تدریس زبان در دهه ۱۹۷۰، تأثیر دیدگاههای مبتنی بر احساس و بخصوص روانشناسی انسان گرایی بوجود آمد. دیدگاه انسان گرایی معلمان را به راحت گذاشتن زبان آموزان در کلاس تشویق می نماید، نیاز به استفاده از واژگان و فعالیت های لازم برای مشارکت در ارزشهای اجتماعی و بیان احساسات و عقاید را مورد تأکید قرار می دهد و توجه به ارزشها و تفاوت های فردی را در راهبردهای یادگیری توصیه می کند. علاوه بر آن، مسأله شیوه های یادگیری و فردی را که مسؤول یادگیری است مورد توجه قرار می دهد. اگر انگیزش نتیجه برآوردن نیازهای درونی و رسیدن به اهداف است، در اینصورت یادگیری نوعی فرآیند درون انگیزی می باشد و مسؤولیت یادگیری بعهده یادگیرنده

است.

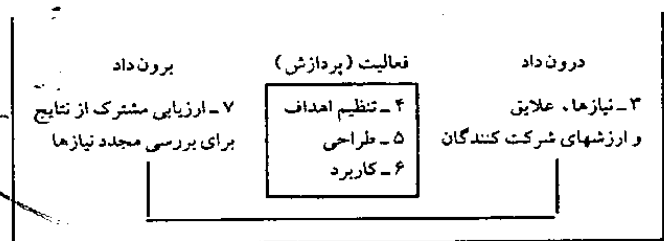
اهمیت کار همزمان بر روی احساسات و ذهنیات در یادگیری گروهی و فردی را جی. آی. براون (G.I. Brown) در کتاب تدریس انسان برای یادگیری انسان: مقدمه ای بر آموزش و پرورش همپا <sup>۱۲</sup> مورد تأکید قرار داده است. نولز (Knowles) هفت مرحله برای فرآیند آموزش بزرگسالان ارائه کرده است که گالین (Galyean) آنها را در چهار قسمت یادگیری همپا بیان نموده و عبارتند از: ۱- یادگیری در حال حاضر از علایق و نیروی فعال کلاسی بهره می گیرد. ۲- مطالب مورد علاقه زبان آموزان پایه و اساس تمرین و یادگیری ساختارهای زبان است. ۳- ارتباط و گفتگو بین زبان آموزان وجود دارد و ۴- خودآگاهی و خودشناسی هدف اصلی یادگیری می باشد. <sup>۱۳</sup> فعالیت های مبتنی بر این نظرات جنبه های شناختی، عاطفی و تعاملی یادگیری را فراهم می آورد. در این دیدگاه، معلم تسهیل کننده یا راهنمای بدون قدرت می باشد که برای رشد خودآگاهی زبان آموزان آماده همکاری و مساعدت است. این نکات را چارلز کارن (Charles Carran) در الگوی یادگیری-مشاوره یا یادگیری جمعی زبان ارائه کرده است. <sup>۱۴</sup>

در این مرور مختصر بر دیدگاه ارتباطی آموزش زبان خارجی می توان ارتباط و وابستگی هایی را با فلسفه آموزش بزرگسالان (ترسیمی نولز) مشاهده نمود. مرحله بعدی استفاده از این نظرات در تمرینهای کلاس درست است.

### استفاده از فلسفه در عمل

مالکوم نولز در کتاب خود بنام آموزش بزرگسالان در عمل (۱۹۸۴) هفت پیشنهاد برای معلم زبان ارائه می دهد که هنگام طرح برنامه آموزش بزرگسالان باید در نظر گرفته شود! کاربرد مداوم و چرخشی این هفت مرحله را می توان بعنوان یک الگوی نظام مند یادگیری در نظر گرفت که از یک «چرخش بازخوردی» <sup>۱۵</sup> استفاده می کند (نمودار ۱). در این هفت مرحله فرآیند آموزش بزرگسالان در کلاسهای زبان خارجی دارای کاربرد مستقیم است.

- ۱- جوی برای یادگیری
- ۲- ساختاری برای طراحی متقابل



نمودار ۱ (منبع: راهنمای معلم برای آموزش بزرگسالان: مفاهیم، تجربه و کاربرد. واشینگتن دی سی، اداره بهداشت، تعلیم و تربیت و رفاه ۱۹۷۳ ص ۱۱)

## فراهم کردن شرایط یادگیری

یکی از مهمترین عوامل فرآیند آموزش بزرگسالان فراهم آوردن شرایط یادگیری است. نولز می گوید که معلمان یا مربیان باید محیطهای روانشناختی و فیزیکی مناسبی برای یادگیری مؤثر بوجود آورند. کلاسها باید طوری ترتیب داده شود که تعامل گروههای کوچک را امکان پذیر نموده و نشاط و شادی زبان آموزان را همراه داشته باشد. نولز می گوید که نظامهای سنتی سخنرانی در کلاس بسیار محدود و کسل کننده است. جو و فضای روانشناختی کلاس درس باید احترام و اعتماد متقابل را برانگیزد. کلاس باید باز و مفید باشد و فضایی مناسب برای همکاری محصل و معلم بوجود آورد. نهایتاً، یادگیری باید شادی آفرین باشد. مردم احساسات، نگرانیها و عدم اعتماد به محیط یادگیری و درس با خود همراه دارند و برای آشنایی با دیگران در آن شرایط، کسب تجربه برای قبول دیگران و مورد قبول واقع شدن نیاز به زمان دارند. بهمین دلیل، کراشن فعالیتهای «آماده سازی» را توصیه می کند که اغلب شکل بازی های کوتاه یا کسب تجربیات شاد برای ایجاد فضای مناسب در بین افراد نا آشنا و غریبه بخود می گیرد. محیط پیشنهادی نولز امکان استفاده از صافی عاطفی را آنگونه که کراشن توصیف نموده فراهم می کند و امکان رسیدن به درون داد مطلوب و مورد نظر را به دستگاه فراگیری زبان می دهد.

## در گیر کردن زبان آموزان در فعالیتهای متقابل

مردم اگر نقشی در تصمیم گیری نداشته باشند خود را متعهد به آن نمی دانند. در دیدگاه آموزش بزرگسالان، مربیان برای فعالیتهای یادگیری چندین راه پیشنهاد می کنند و سپس به شرکت کنندگان اجازه می دهند آنها را انتخاب کنند. زبان آموزان در کلاس زبان می توانند در انتخاب و تعیین فعالیتهای با راهنمایی معلم شرکت نمایند. داشتن منافع در آنچه در کلاس انجام می شود، زبان آموزان را در تمام سنین مشتاق به همکاری و کسب بیشترین امتیاز از فعالیتهای می کند.

## در گیر کردن زبان آموزان در شناخت نیازها

حتی اگر افراد آزمون های ارزیابی را همانند آنچه در برنامه زبان به کار می رود تجربه کرده باشند، برای درک و تفسیر نتایج آزمون خود نیاز به همکاری و مشارکت دارند؛ از آنجا که

یادگیری یک فرآیند درونی است، روشهایی که افراد را در بررسیهای خود رهبری در گیر می کند باعث بیشترین یادگیری می شود. بهترین معلمان معتقدند که اصل مسئولیت برای یادگیری در آموزنده/یادگیرنده است و بنابراین، معلم بنفع زبان آموز و برای تدریس آنچه باید بیاموزد و بداند و بخصوص در جهت یادگیری او فشار خود را افزایش می دهد.

## در گیر کردن زبان آموزان در تعیین اهداف

انتقال یا تبدیل نیازها به اهداف مستلزم حرکت از مشکل یابی به مشکل گشایی است. نولز برای نیل به این هدف تنظیم «قراردادهای یادگیری» را پیشنهاد می کند که یک فرآیند چهار مرحله ای برای تبدیل نیازهای یادگیری به اهداف یادگیری است و منابعی را برای برآوردن این اهداف تعیین می کند. او شواهد لازم را برای قضاوت در مورد خوبی انجام اهداف مشخص می نماید و نشان می دهد که چگونه آن شواهد برای ارزیابی استفاده می شود. پیشنهاد او مشابه محتوای درسی کنشی-ادراکی مورد استفاده در برنامه های آموزش زبان است.

## در گیر کردن زبان آموزان در تهیه و اجرای طرحها

مراحل پنجم و ششم آموزشی بزرگسالان در مرحله اجرا با هم ترکیب می شوند. مراحل تهیه و به کارگیری یک زیرمجموعه از کل نظام آموزشی بزرگسالان است و بدین مفهوم می باشد که تمام هفت مرحله فرآیند باید در این دو مرحله تکرار شود. نولز می گوید که زبان آموزان در برنامه آموزشی و شیوه هایی که این برنامه ها باید به کار برده شود درون دادهایی ارایه می کنند. مربی یا معلم باید از وسوسه استفاده از «محتوای» یادگیری افراد دیگر اجتناب نموده و بجای آن از تجارب خود برای کمک به محصلان در رسیدن به اهداف یادگیری مورد نظر استمداد جوید.

## در گیری زبان آموزان در ارزشیابی

آخرین مرحله فرآیند آموزش بزرگسالان نیاز به مشارکت محصلان در ارزشیابی نه تنها دستیابی به اهداف یادگیری بلکه کیفیت و محتوای برنامه یا تجارب آموزشی است. ارزشیابی باید توصیفی باشد نه قضاوتی، چون ارزشیابی توصیفی بررسی های مشترک (معلم و محصل) را در مورد نیاز به تغییر و گسترش امکان پذیر می کند.

همانگونه که رشد و توسعه فنون آموزش بزرگسالان و ارتباط آن با ابداعات آموزش زبان بررسی گردید، دید جدیدی در مورد کلاس درس و محصلان آن بوجود آمد. معلمان سنتی مقتدر قدیمی که در مقابل ردیف های مستقیم میز و نیمکت قرار

مراجع و یادداشت ها :

## NOTES

1. Malcolm Knowles. The Modern Practice of Adult Education. New York: Association Press, 1970.
2. A Trainer's Guide to Andragogy: Its Concepts, Experience and Application. Washington, DC: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, 1973 (HCFA 73-05301), p. 6.
3. A Trainer's Guide, p. 8.
4. Malcolm Knowles. Self-Directed Learning. Chicago: Follett, 1975, p. 19.
5. Wilga Rivers. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 1983, p. 5.
6. Noam Chomsky. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965, pp. 25-26.
7. Stephen D. Krashen. Second Language Acquisition and Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.
8. Stephen D. Krashen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982, p. 10.
9. Stephen D. Krashen. Principles, p. 32.
10. James J. Asher. The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. Modern Language Journal 50 (1966): 79-84.
11. Tracy D. Terrell. The Natural Approach: An Update. Modern Language Journal 66 (1982): 121-132.
12. George Isaac Brown. Human Learning: An Introduction to Confluent Education. New York: Viking Press, 1971.
13. Beverly Galyean. A Confluent Design for Language Teaching. TESOL Quarterly 11 (1977): 143-156.
14. Charles A. Curran. Counseling-Learning in Second Languages. Apple River, IL: Apple River Press, 1976.
15. Malcolm Knowles. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey Bass, 1984.

می گرفتند، اکنون با معلمانی جایگزین شده اند که با نیازهای محصلان خود کاملاً آشنا هستند: نیازهای جسمی برای بیان و حرکت، نیاز به احساس امنیت در گروهی موافق و مراقب، نیاز به احترام برای خود و آنهایی که برای موفقیت و رفاه کل گروه کار می کنند و بالاخره نیاز به کشف نه تنها اینکه هر فردی چه هست بلکه چه می تواند بشود و در همکاری با دیگران چه می تواند بدست آورد. دیدگاه جدید کلاس درس شامل محصلانی است که در گروههای کوچک با اشتیاق فعالیتهایی را انجام می دهند که خودشان انتخاب و طراحی کرده اند. محصلانی با همدیگر تعامل دارند، احساسات و عواطف خود را ابراز می دارند، تجربیات خویش را بازگو می کنند، اظهار عقیده می نمایند، فعالانه گوش می دهند و در انجام امور به هم کمک می رسانند. در قسمتهای بعدی انواع فعالیتهایی که برای تقویت محصلان در استفاده از زبان خارجی مفید هستند ارایه می شود که مجموعه ای از تمرینهای مبتنی بر روندهای جدید آموزش بزرگسالان و تدریس زبان است. فصل ۲ شامل تمرینهای مربوط به آماده سازی و آشناسازی است که به محصلان کمک می کند با هم آشنایی بیشتری پیدا کنند و احساس ارتباط و دوستی در بین آنها بوجود آید. فصل ۳ شامل مسأله و حل مشکل است. این تمرینها محصلان را در پیدا کردن راه حل برای شرایط یا وضع خاص و بیان آن بزبان خارجی با همکاری، راهنمایی، پرسش و پاسخ به نظرات دیگران تشویق می نماید. فصل ۴ بر بازی های زبانی تأکید دارد که به بحث، ایجاد نوعی شادی، رقابت و انگیزش طبیعی و هدفمند به استفاده از زبان خارجی منجر می گردد. ایفای نقش و روبرو شدن با شرایط حساس در فصل ۵ مورد بررسی و تمرین قرار می گیرد. این تمرینها بر شرایط واقعی تأکید دارد و به درک فرهنگ و استفاده از زبان خارجی نیازمند است. فصل ۶ شامل شبیه سازی واقعی ولی با شرایط تخیلی است که مثلاً گروهی از زبان آموزان در یک واحد اجتماعی با هم کار می کنند. این تمرینها فرصتی برای قبول هویت مردم اهل زبان است که با افراد دیگر جامعه در شرایط خاص تعامل می کنند. فصل ۷ دستور العمل و نظرات مربوط به ابداع فنون تعاملی را بررسی می کند.

# نقش انگیزش در فرآیند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی

بهمن گرجیان - عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی  
واحد آبادان - خرمشهر

*Motivation Plays a great role in English learning and teaching process.*

*The major theme of this paper is to argue that motivation can be considered as an underlying basis for facilitating this process. Teachers, as motivators, as well as text book writers, language syllabus designers, and teacher trainers can take benefits from studying students' motivation.*

*This study provides insights into the nature of different kinds of motivation and tries to delineate a framework through which teachers can help their students to discover their motivation and direct it towards the goals of TEFL.*

*It is hoped that this paper could shed some light on motivation as an influential factor in the process of English teaching in Iran.*

نقش انگیزش در فرآیند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی  
چکیده

تحقیقات نشان می دهد که توجه به نقش انگیزش در فرآیند تدریس و تقویت آن می تواند در یادگیری زبان کمک مؤثری نماید. مقاله حاضر، حاصل مطالعاتی است که نقش کلیدی انگیزش را در زبان آموزی مورد تأکید قرار می دهد. امروزه که حرکت روشهای تدریس بسوی رویکردهای کاربردی و ارتباطی زبان (Pragmatic & Communicative Approaches)

سرعتی حیرت آور داشته است، شاید انگیزش یکی از اصول زیربنایی در بکارگیری این روشهای بوده است. نقش معلم بعنوان یک برانگیزاننده در تقویت تمایل به یادگیری در زبان آموزان قابل تعمق است. آگاهی معلم از انگیزش زبان آموز و رابطه آن با فرآیند تدریس، چارچوبی را فراهم می آورد که توسط آن معلم زبان می تواند روشهای تدریس مؤثرتری را برگزیند. این مقاله، نظری به شکل گیری انگیزش در زبان آموز، انواع انگیزش و رابطه متقابل انگیزش با فرآیند تدریس دارد. در ضمن پیشنهادهایی برای دست اندرکاران

آموزش زبان مطرح گردیده که امکان دارد به بالا رفتن انگیزش در زبان آموز و تسهیل فرآیند تدریس کمک نماید.

### مقدمه

چرا در مدارس و دانشگاهها باید زبان انگلیسی آموخت؟ چرا بعضی از دانش پژوهان بدنبال خرید کتاب و وسایل کمک آموزشی برای تقویت مهارت مکالمه، تکمیل دانش دستور زبان، و یا حصول آمادگی برای ورود به دانشگاه هستند؟ و چرا بعضی از دانش آموزان پس از ۶ سال تحصیل از بیان کردن یک جمله صحیح انگلیسی عاجز هستند؟ به نظر بسیاری از صاحب نظران آموزش زبان انگلیسی، سوالات فوق با میزان انگیزش زبان آموز ارتباط دارد. بر همین اساس، پس از تعریف انگیزش و انواع آن، نقش انگیزش را در یادگیری زبان انگلیسی مورد بحث قرار خواهیم داد.

### انگیزش

به بیان ساده انگیزش داشتن یک نیاز جسمانی یا نیاز روانی و اجتماعی است که شخص را برای نیل به هدف به حرکت وامی دارد تا در پرتو آن به ارضاء نیاز خود پرداخته و در اثر دستیابی به هدف در خویش احساس رضایت نماید. میزان و نوع انگیزش در کیفیت و کمیت فرآیند یادگیری نقش تعیین کننده ای دارد و معلم زبان در دادن انگیزش زبان آموز در یادگیری زبان انگلیسی نقش عمده ای ایفا می کند.

بطور کلی دو نوع انگیزش در زبان آموزان مشاهده می شود. یکی انگیزش بالا که در یادگیری زبان اثر مثبت و دیگری انگیزش کم که باعث رکود و ضعف یادگیری زبان انگلیسی می شود. از لحاظ روانشناسی اجتماعی، صاحب نظرانی مانند گاردنر و لامبرت (۱۹۷۲) انگیزش را حرکت برای دستیابی به موفقیت های کوتاه مدت یا بلندمدت تعریف کرده اند از طرف دیگر از لحاظ روانشناسی شناختی، پیاز (۱۹۷۹) انگیزش را رشد تفکر ذهنی فرد برای انجام دادن موفقیت آمیز کارها تعریف کرده است. گاردنر و لامبرت و اخیراً گاردنر (۱۹۹۲) دو نوع انگیزش ابزاری<sup>۱</sup> و سازگاری<sup>۲</sup> را معرفی کرده اند. در زبان آموزی انگیزش ابزاری به عنوان وسیله ای در یافتن شغل و یا در مرتفع کردن نیازهای روزمره عمل می کند و حال آنکه

انگیزش سازگاری بر سطوح بالاتر زبان آموزی نظیر ایجاد ارتباط و آشنایی با فرهنگ و آداب و رسوم دنیای خارج تأکید دارد. ولی تحقیقات اخیر نشان داده است که هر دو نوع انگیزش در یادگیری زبان مؤثر بوده و با یکدیگر رابطه مستقیم دارند.

براون (۱۹۹۰) و کروکس و اشمیت (۱۹۸۹) و دیگران سه نوع انگیزش را تحت عنوان انگیزش درونی<sup>۳</sup>، برونی<sup>۴</sup> و کامیابی<sup>۵</sup> مطرح کرده اند. انگیزش درونی به لذت روحی در دستیابی به هدفی مانند درک یک قطعه شعر، حل یک مسئله یا کسب تحسین دیگران اطلاق می شود. انگیزش برونی حرکتی است که با عوامل خارجی فعال می گردد نظیر کسب نمره، دریافت جایزه یا پول توجیبی. انگیزش کامیابی که عالیترین نوع انگیزش است به حداکثر تلاش فرد که برای دستیابی به هدف مشخصی بکار بسته است اشاره دارد. آنچه که اهمیت دارد این است که هر یک از انواع انگیزش ها در یادگیری زبان تأثیر مستقیم دارند و به کمک آنها می توان زبان آموز را هدایت کرد تا به موانع درسی و آموزشی غلبه کرده لذت پیروزی را بچشد.

ظاهراً در مراحل اولیه انگیزش های برونی بر انگیزش درونی و کامیابی تقدم دارند. زیرا انگیزش های برونی باعث رشد همزمان انگیزش ابزاری می شود که در مرحله عالیتر رشد انگیزش سازگاری را به دنبال دارد که در نهایت باعث رشد دو انگیزش دیگر یعنی انگیزش درونی و کامیابی خواهد شد. مراحل رشد زبان آموزی در کودک مؤید این ادعا است. در مراحل ابتدایی کودک برای درخواست نیاز خویش (مثلاً تشنگی) باید کلمه یا جمله ای را به زبان آورد تا به هدف خویش (یعنی دریافت آب) برسد. ولی در مراحل بالاتر از همین زبان برای ایجاد ارتباط و تبادل افکار استفاده می کند. در نتیجه می توان گفت انگیزش های برونی به فعال کردن انگیزش های درونی منجر می شود.

بطور کلی آنچه اهمیت دارد این است که معلم بداند سه نوع انگیزش (برونی، درونی و کامیابی) کاملاً در رابطه با یکدیگر بوده و عوامل فردی، روانی و اجتماعی در کاهش یا افزایش هر کدام تأثیر دارد. برای معلم ضرورت دارد که بداند نوع انگیزش چیست و چگونه در زبان آموز شکل می گیرد؟ برای این منظور معلم می تواند در ابتدای هر دوره تحصیلی پرسشنامه هایی تهیه و از زبان آموزان بخواهد انگیزش و هدف

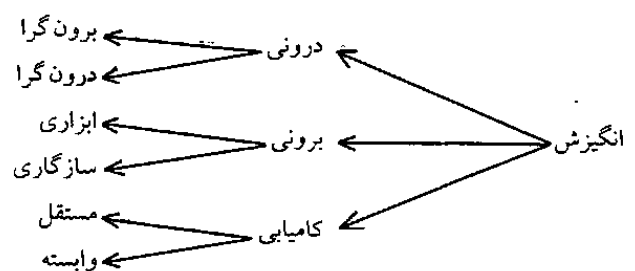
## شکل گیری انگیزش در تدریس زبان انگلیسی و تقویت آن

یکی از اصول اولیه شکل گیری انگیزش، وجود احساس نیاز زبان آموزان است، اینکه بدانند چیزی را که یاد می گیرند ارزش تلاش را دارد، نیاز او را ارضاء می کند و برای او سودآور است. این مسائل تحت مقوله تئوریهای انگیزش<sup>۱۱</sup> قابل بحث است. آکسفورد و شیرین (۱۹۹۴) شکل گیری انگیزشی را بر اساس چهار تئوری روانشناسی مطالعه کرده و اذعان نموده اند که می توان فهمید چرا زبان آموزان بطرف هدفی خاص گرایش دارند و انگیزش آنها از انتخاب آن هدف چیست؟ این تئوریها عبارتند از: تئوریهای نیاز<sup>۱۱</sup>، ابزاری<sup>۱۲</sup>، قضاوت<sup>۱۳</sup> و تقویت<sup>۱۴</sup> که بطور اختصار به تعریف آنها می پردازیم.

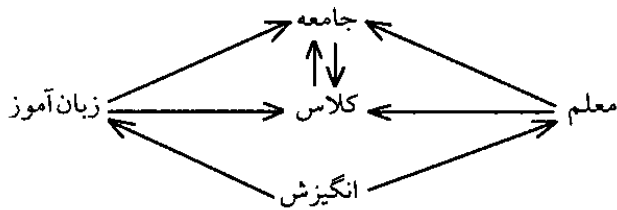
تئوریهای نیاز بر انگیزش برونی و درونی تکیه دارند که هدف آنها ارضاء نیاز جسمانی و سپس تعالی و کامیابی است. معلم برای رشد این انگیزش باید محیط کلاس را آرام و دور از تشویش اداره کند و لذت پیروزی و کامیابی را به زبان آموز بچشانند. تجربه موفقیت برای زبان آموز، افزایش انگیزش را به دنبال دارد. برای این امر معلم باید صحنه هایی را در ابتدای فرآیند تدریس بوجود آورد که زبان آموز بتواند موفقیت هایی هرچند کوچک را بدست آورد. دادن امتیازات درسی، تشویق و طرح سؤالات ساده در ابتدای کلاس، انگیزش یادگیری را افزایش داده و نیاز به پیشرفت و کامیابی را در زبان آموز ارضاء می کند. تئوری ابزاری ریشه در انگیزش ابزاری گاردنر دارد و زبان آموز از زبان انگلیسی بعنوان ابزاری استفاده می کند تا نیاز خویش را برآورده سازد. معلم باید بداند که این ابزار از نظر زبان آموز باید ارزش تلاش را داشته باشد. اهداف درسی باید چنان باشند که زبان آموزان با انگیزش ابزارگرایانه را به حرکت وادارند تا به ارزش زبان آموزی که به عنوان وسیله ای برای رسیدن به هدف (یعنی کسب نمره یا گذراندن امتحان) واقف شوند. تئوری قضاوت که ظاهراً در انگیزش درونی ریشه دارد زبان آموز را به فکر وامی دارد که آیا آنچه را که می آموزد ارزش تلاش را دارد یا نه؟ اگر زبان آموز در قضاوت خویش به این نتیجه برسد که زبان آموزی ارزش کاربردی ندارد، وی دچار یأس شده آن را رها می کند. برای اینکه زبان آموز قضاوت مثبتی

خود را از زبان آموزی توضیح دهند بوسیله این اطلاعات معلم می تواند شیوه های تدریس مناسبی را در جهت رشد این انگیزش ها بکار برد. اگر فرض کنیم که همه زبان آموزان یک کلاس دارای انگیزش مساوی در یادگیری زبان هستند اشتباه بزرگی را مرتکب شده ایم زیرا تفاوتهای فردی می تواند در میزان و تنوع انگیزش تأثیر بگذارد. مثلاً در یک کلاس شبانه دولتی که هدف بیشتر کسب مدرک است ممکن است انگیزش از یادگیری زبان انگیزش ابزاری باشد و فقط هدف گذراندن امتحان و نمره قبولی باشد در حالیکه انگیزش یک فارغ التحصیل دانشگاه از زبان آموزی ممکن است باروری انگیزش سازگاری مثلاً ارتباط یا استفاده از متون انگلیسی باشد. بنابراین معلم ابتدا باید انگیزش زبان آموز را بشناسد و سپس در راستای اهداف آموزش زبان انگلیسی حرکت کند.

انگیزش های درونی، برونی و کامیابی هر کدام می توانند دو زیرگروه داشته باشند که زبان آموز را به حرکت وامی دارد. انگیزش درونی در افراد برون گرا<sup>۱۵</sup> بصورتی است که زبان آموز از زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط با دیگران سود می برد در حالیکه در افراد درون گرا<sup>۱۶</sup> زبان آموز برای تعمق و تفکر شخصی و کارهای فردی از زبان استفاده می کند. انگیزش برونی به دو گروه ابزاری و سازگاری تقسیم می شود که قبلاً توضیح آنها داده شد و انگیزش کامیابی را نیز به دو بخش مستقل<sup>۱۷</sup> و وابسته<sup>۱۸</sup> می توان تقسیم کرد. در انگیزش مستقل زبان آموز مایل است به تنهایی و بدون کمک مستقیم دیگران از زبان استفاده کند در حالیکه در انگیزش وابسته زبان آموز به کمک معلم وابسته است و پیوسته محتاج راهنمایی اوست. تقسیمات فوق چارچوبی را بدست می دهد که معلم می تواند نیروهای بالقوه زبان آموزان را به فعل درآورده و در فرآیند یادگیری زبان از آنها استفاده نماید. شکل (۱) تقسیم بندی انگیزش ها را نمایش می دهد.



مستقیماً روی ترفندهای یادگیری در زبان آموز اثر گذاشته و در چگونگی تماس فرد با افراد انگلیسی زبان، تعیین میزان یادگیری، و افزایش سطح مطلوب در مهارتهای تدریس مانند خواندن و درک مطلب، گفت و شنود و نگارش مؤثر است. بنابراین باید جایگاه انگیزش در فرآیند تدریس زبان انگلیسی و برنامه ریزی طرحهای درس مشخص گردد. در واقع انگیزش زیربنای فرآیند تدریس در کلیه سطوح تحصیلی می باشد. ارتباط مستقیم انگیزش با معلم و دانش آموز از یک طرف و رابطه دوسویه با جامعه و کلاس از طرف دیگر مؤید این ادعا می باشد. شکل (۲) رابطه این فرآیند را نشان می دهد.



با توجه به طرح دوگانه انگیزش ابزاری و سازگاری از نظر گاردنر و لامبرت، در مراحل اولیه یادگیری زبان انگلیسی ممکن است زبان آموزی حالت ابزاری داشته باشد و این معلم است که باید زبان آموز را از مرحله ابزاری گذرانده و به انگیزش سازگاری سوق دهد. بنابراین یادگیری زبان از حالت ابزاری و مکانیکی بصورت خودکار و درونی شده در می آید. انگیزش سازگاری با گسترش علوم و تئوریهای جدید بیشتر بر نقش ارتباطی زبان تأکید دارد. نفوذ تکنولوژی در تمام سطوح زندگی بشر و سبیل ارتباط جمعی در دنیا، استفاده از زبان انگلیسی در سمینارهای جهانی و زبان انگلیسی بعنوان یک ماده درسی در سطوح مدارس و دانشگاهها از مسائلی است که تحریک انگیزش ابزاری یا سازگاری را در زبان آموز تأیید می نماید. دانشجویان رشته های مختلف مجبور به استفاده از کتب و نشریات خارجی و ارتباط با اساتید و دانشجویان دیگر کشورها هستند. مسافرین، بازرگانان و امور سیاسی بین کشورها دانستن زبان انگلیسی بعنوان یک زبان بین المللی<sup>۱۲</sup> را می طلبد.

از تلاش خویش داشته باشد باید به وی پادشاهی نظیر نمره، کسب مدرک، درجه یا تشویقهای کلاسی داده شود. زبان آموز باید بداند که معلم تلاشهای او را ارج می نهد. بنابراین معلمان باید از کوچکترین فعالیت های زبان آموزان آگاه باشند و به موقع در قبال این تلاش ها واکنش مثبت نشان دهند. در اینصورت زبان آموز قضاوتی صحیح از کار خویش خواهد داشت.

تئوری تقویت به دادن پاداش مناسب به رفتارهای زبان آموز می پردازد و اینکه معلم بخوبی رفتارهای مثبت زبان آموز را که ناشی از انگیزش های درونی، برونی و کامیابی است زیر نظر گرفته و آنها را تقویت کند. تقویت رفتارهای مورد انتظار در فرآیند تدریس بوسیله تشویق، برانگیختن حس کنجکاوی در فرهنگ دیگر مردم، نمایش فیلم، و دادن فرصت به زبان آموز صورت می گیرد. بطور کلی تئوریهای انگیزش به معلمان کمک کرده تا به تشخیص نیازهای زبان آموزان پرداخته و آنها را در برآورده کردن این نیازها یاری کنند.

مهمترین نکته در مطالعه تئوریهای فوق این است که باید محیطی را برای تبلور دانش زبانی بوجود آورد. مطالعه انگیزش در یادگیری زبان در کشوری مانند ایران که در آن زبان انگلیسی به عنوان زبان بیگانه<sup>۱۵</sup> مدنظر است و نه به عنوان زبان دوم<sup>۱۶</sup> بسیار مهم است. در یادگیری زبان بعنوان زبان بیگانه زبان آموزان بیشتر بر جنبه ابزار گرایانه تکیه دارند در حالیکه در یادگیری زبان دوم انگیزش سازگاری نقش مهمی دارد.

در مقاطع بالاتر نظیر تحصیلات دانشگاهی انگیزش ابزاری بایستی به انگیزش سازگاری مبدل گردد تا دانشجو بتواند هر چه بهتر از متون علمی روز استفاده کند. لذا بایستی از مراحل ابتدایی انگیزش یادگیری را تقویت کرد و با ترفندهایی نظیر استفاده از کتابهای کمک درسی به زبان انگلیسی، نمایش فیلم و نوارهای ویدئو و کاست، و بوجود آوردن محیطی مناسب برای ظهور تواناییهای زبان آموزان به این امر مهم پرداخت. در نهایت باید چنان به تقویت انگیزش های زبان آموزان پرداخت تا زبان آموز بدون کمک معلم به دنبال زبان آموزی باشد.

### انگیزش زیربنای فرآیند تدریس

مطالعات آکسفورد و شیرین نشان داده است که انگیزش



بنابراین یک زبان آموز ابتدا باید انگیزش ابزاری و سپس سازگاری را گسترش دهد و فقط در این صورت زبان انگلیسی می تواند در زندگی سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جامعه نقش خویش را ایفاء کند و در جهت رشد و آگاهی فرهنگی زبان آموزان حرکت نماید.

### رابطه انگیزش با یادگیری زبان انگلیسی

اولین بررسیهای تأثیر انگیزش در یادگیری زبان انگلیسی ریشه در تحقیقات روانشناسی دارد که نخستین بار توسط پیازه (۱۹۷۹) تحت عنوان رشد شناختی<sup>۱۸</sup> در کودک مورد بررسی قرار گرفت. پیازه عنوان کرد که در یادگیری زبان مادری، کودک تحت تأثیر انگیزش های مختلف نظیر کسب تجربه شخصی، استفاده از تعمیم تجارب و تعامل با محیط است. بنابراین این وظیفه معلم است که حس یادگیری را در زبان آموز تحریک کند و به او بفهماند مطلبی را که یاد می گیرد در آینده برای او ارزشمند است و در نهایت این خود زبان آموز است که باید قدر و منزلت یادگیری زبان را درک کند.

با توجه به اهمیت روانی قضیه انگیزش در یادگیری زبان انگلیسی، لوزانف (۱۹۷۵) روش تدریس تلقینی<sup>۱۹</sup> را ابداع نمود که متکی بر تلقین و دادن احساس پیشرفت برای تحریک انگیزش یادگیری در زبان آموزان است. اصول اولیه این روش تدریس بر اساس اعتماد به نفس بخشیدن و همکاری و هماهنگی با زبان آموز است و از لحاظ روانشناسی دارای اهمیت است. بر اساس این روش تدریس محیط آموزشی باید فارغ از هرگونه تشویش و اضطراب باشد و علاوه بر آن شرایط فیزیکی مطلوب، مواد درسی متنوع و احترام به شخصیت زبان آموز مدنظر است. این روش تدریس نیاز به معلمانی باتجربه دارد که بتوانند به زبان آموزان کمک کرده تا انگیزش های برونی، درونی و کامیابی را در خویش گسترش دهند و به سطح مطلوب یادگیری برسند.

روش تدریس فوق و سایر روشهای تدریس که ریشه در مطالعات روانشناسی تربیتی دارند بر این امر تأکید دارند که اگر بعضی از نیازهای روانی و شناختی زبان آموز برآورده شود باعث برانگیختن انگیزش ابزاری و در نهایت سازگاری شده و

زبان آموز می تواند به تنهایی هدف یادگیری زبان را دنبال کند. به طور کلی باید به زبان آموز فرصت صحبت و اظهار نظر داده شود که بداند که او به تنهایی باید به هدف دست یابد و معلم فقط یک راهنما و تسهیل کننده فرآیند تدریس است. فیناکیارو (۱۹۶۵) در گفتگویی با معلمان زبان انگلیسی به هشت مقوله اشاره می کند که در تحریک انگیزش زبان آموزان می تواند مؤثر باشد.

(۱) نداشتن ترس: زبان آموز نباید بخاطر انجام ندادن تکلیف، اشتباه در تلفظ و یا عدم سرعت در پاسخ به سؤالات ملامت شود. تصحیح اشکالات باید بصورت غیرمستقیم صورت گیرد.

(۲) درک زبان آموز: معلمان باید زمینه های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و عاطفی زبان آموزان را درک کنند تا بتوانند به آنها کمک کنند که از خود تصویر روشنی داشته باشند و به شخصیت خویش احترام بگذارند.

(۳) کسب تجربه: زبان آموزان باید در فعالیت های متنوع شرکت داده شوند تا به کسب تجربه پرداخته و نیازهای زبان آموزی خویش را ارضاء کنند.

(۴) محبت و عشق: معلمان باید به زبان آموزان خود محبت کنند. بخصوص در سطوح اولیه یادگیری که زبان آموزان حساس هستند نیاز به محبت از طرف معلم دارند تا انگیزش یادگیری در آنها سرکوب نشود.

(۵) تعلق و وابستگی به کلاس: زبان آموزان باید احساس کنند که متعلق به کلاس هستند علاوه زبان آموزان باید در تمامی جنبه های تدریس و یادگیری شرکت فعال داشته باشند.

(۶) احساس کامیابی: به زبان آموزان باید کمک شود تا طعم پیروزی را بچشند و از چیزهایی که یاد گرفته اند در بیان واقعیت ها، حالات و عقاید خود سود جویند.

(۷) فعالیت گروهی و انفرادی: معلمان بایستی با توجه به تفاوت های فردی زبان آموزان به آنها اجازه دهند در فعالیت های گروهی و انفرادی شرکت کرده توانائیهای خود را در کلاس به ظهور برسانند.

(۸) کسب موفقیت: در مراحل ابتدایی زبان آموزی باید برای زبان آموزان این امکان را بوجود آورد که موفقیت هایی

هرچند کوچک بدست آورند و از این موفقیت‌ها بعنوان واسطه‌ای برای رسیدن به اهداف بالاتر استفاده کنند.

در فرآیند تدریس، وظیفه اصلی معلم کشف انگیزش، شناخت و تقویت آن با استفاده از مطالعات روانشناسی و آموزشی است. عدم درک صحیح از مسئله انگیزش لطمات جبران‌ناپذیری به فرآیند آموزشی وارد می‌سازد. درک زبان‌آموزی در ایران، مطالعه تئوریهای انگیزش، استفاده از روشهای مناسب تدریس با زیربناهای روانشناسی و جامعه‌شناسی زبان از دیگر وظایف معلمان زبان می‌باشد. این نکات چارچوبی را فراهم می‌آورد که معلم زبان انگلیسی بتواند به کمک آن در فرآیند تدریس نقش فعالی را در آموزش زبان انگلیسی در کشور ما ایفا نماید.

مآخذ:

- Brown, D.H. 1990. M & MS for Language Classrooms: Another look at motivation. In **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**. Washington D.C: GUP. 383-393.
- Crookes, G. & Schmidt, R. 1989. "Motivation: Reopening the Research Agenda." **Uni. of Hawaii working papers in ESL** 8, 217-56.
- Gardner, R.C. 1992. "Second language learning in adults: Correlates of proficiency". **Applied Language Learning** 2, 1-28.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Finocchiaro, M. 1965. "Meeting with teachers". Unpublished lecture in Sacramento, California. In M.Bert, H.Dulay & M.Bert, H.Dulay & M.Finocchiaro (Eds.) **Viewpoints on English as a Second Language**. 194.
- Lozanov, G. 1975. "The Technique of suggestopaedia in second language learning." **Second Language Acquisition and Maintenance**, At ESOL, Dublin.
- Oxford, R. & Shearin, J. 1994. "Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework." **The Modern Language Journal**, 78/i, 12-28.
- Piaget, J. 1979. **The Development of Thought**. New York: Viking.

پاورقی‌ها:

1. Instrumental motivation
2. Integrative motivation
3. Intrinsic motivation
4. Extrinsic motivation
5. Achievement motivation
6. Extrovert
7. Introvert
8. Independent
9. Dedependent
10. Theories of motivation
11. Need theories
12. Instrumentality
13. Equity
14. reinforcement
15. Forign language
16. Second language
17. International language
18. Cognitive development
19. Suggestopaedia

# واژه‌های آمیخته‌مرکب

## Compound Blends

قسمت دوم فصل دوازدهم از کتاب «واژه‌سازی نوین انگلیسی»

ترجمه و نگارش: دکتر حسین وثوقی  
دانشگاه تربیت معلم

"Rolling stones are on a high stage, and below on a low stage are 34 burly bouncers facing a wooden barricade and 400 **screamagers**"

[دیلی اکسپرس، ۱۲ اوت ۱۹۶۴، ۶/۵]

نمونه‌های واژه‌های آمیخته‌verb-object عبارتند از breath-alyser (از breath analyser)، bus-napper (از bus و kidnapper) که کاربرد آن در متن زیر دیده می‌شود.  
"... my daughter concluded that some kind of "bus-nappers" must be hard at work in the district. We should dearly like to know what they do with the kidnapped buses"

[اوپنینگ استاندارد، ۱۶ ژوئن ۱۹۶۹، ۴۱۵]

keytainer (از کلمات container و key ساخته شده و

۳-۱۲ واژه‌های آمیخته‌مرکب اسمی

واژه‌های آمیخته‌مرکب اسمی را می‌توان، نظیر واژه‌های مرکب معمولی، بر اساس روابط بین عناصر سازنده آنها طبقه‌بندی نمود، گرچه ممکن است به علت حذف تعدادی از اجزاء آنها باعث تردید و ابهام بیشتری در آنها گردد، مثلاً معلوم نیست که آیا guestimate یک ترکیب توصیفی از guess و estimate است، یا یک واژه اختصاری «صفت-اسم» از guessed-estimate؟ در این قسمت و مطالب بعدی تعدادی از واژه‌های آمیخته آورده شده است که در بعضی از قسمتهای فصلهای ۵ و ۶ مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

یک نمونه مرکب از واژه آمیخته‌subject-verb screamager (از screaming-teenager) است که در متن زیر بکار رفته است:

واژه‌های آمیخته توصیفی (عطف بیانی) که همپایه، یا از یک قسم کلام نیستند و در آنها جزء نخست، جزء دوم واژه آمیخته را توصیف می‌کند عبارتند از bromidiom (از bromide و idiom و بمعنی یک عقیده، عبارت معمولی یا مبتذل است)، refujews (از refuges-jews) به طوری که در جمله زیر بکار رفته است.

"Rarely had he come into contact with people who could correct... hid delusions about an England brought to decadence and catastrophe by a small group of what he called "Refujews"."

[فرانسیس کینگ در The Window، ۱۹۵۷ پنگوین ۱۹۶۱، ۱۳۶]

مثالهای دیگر عبارتند از shamateur (از slang- language)، squarson (از squire-parson)، یعنی زمینی که متعلق به کشیش است یا کشیشی که خودش در عین حال ملاک هم هست. کاربرد این واژه آمیخته را در متن زیر ملاحظه می‌کنید:

"Round about this time [1700] it was rather a fashion, particularly among the better-off clergy (the squarson, for instance) to bring back cedar saplings form Lebanon"

[تایمز، ۱۰ اکتبر ۱۹۶۴، ۱۰/۶]

واژه‌های آمیخته‌ای که بتوانند به عنوان وسیله یا ابزار طبقه‌بندی شوند عبارتند از automania (از automobile- mania یعنی شیفتگی یا عشق زیاد که به وسیله اتومبیل بوجود آمده) که در جمله زیر به کار برده شده است:

"Marc has what you might call **automania**. He is mad about fast cars"

[اوپنینگ استاندارد، ۸ فوریه ۱۹۶۸، ۱۰/۴]

مثال دیگر bearmare است (از beer nightmare یعنی کابوسی که به وسیله خرس ایجاد می‌شود) مانند:

"so in the morning I wake from the scream of **bearmares**."

[از جک کرداک، در The Subtoiraneans، ۱۹۵۸،

مجله Deatch، ۱۹۶۰، ۲۱]

مثال دیگر contrail (از condensation trail 11.1) که کاربرد آن را در جمله زیر ملاحظه می‌کنید:

"She... was back-almost before her cigarette smoke had eddied away in the air. She breathed

کیف کوچکی برای نگهداری کلیدها است. )، passenvoyor (از ترکیب conveyor و passenger ساخته شده) و در متن زیر کاربرد آن ملاحظه می‌شود.

"The passenvoyor... could carry 60.000 people an hour at a speed of about 11.5 miles per hour... a passenger conveyor which could roll round corners, navigate slopes, all at 18 ft. off the ground.

[اوپنینگ استاندارد، ۲۴ فوریه ۱۹۶۶، ۱۰/۲]، نمونه دیگر این نوع ترکیبها کلمه sexploitation (از exploitation و sex) می‌باشد که در جمله زیر بکار رفته است:

"Mr H.said his movies would be in no sense sexploitation films, any more than..."

[آبزرور، ۷ سپتامبر ۱۹۶۹، ۷/۲]

واژه‌های آمیخته توصیفی (عطف بیانی) همپایه ممکن است که از واژه‌های مرکب غیراختصاری متناظر خود متداولتر باشند. ما قبلاً با واژه‌های آمیخته‌ای مثل ballute (از balloon-parachute)، brunch (از breakfast-lunch)، escalift (از escalator-lift, 12.2)، ruddervator (از rudder-elevator) و دو مثالی که در فصل ۱۱ به آنها اشاره شده است یعنی smog (از smog-fog, 11.1) و smog-tranceiver (از transmitter-receiver, 11.2) آشنا شدیم. مثالهای جدیدتر عبارتند از: compander (از compressor- expander) و elevon (از elevator-aileron)، مثالهایی که دلالت بر حیوانات دورگه و نباتات پیوندی دارند عبارتند از: catalo یا cattalo (از cattle-buffalo)، liger (از lion-tiger) که در متن زیر ملاحظه می‌شود:

"Daisy, a salt lake city zoo tigress, gave birth to the first known liger (offspring of a female tiger, a male lion) even born in the U.S."

[تایم آتلانتیک، ۱۷ می ۱۹۴۸، ۱۳/۲].

مثالهای دیگر عبارتند از zebrule (از zebra-mule)، celtuce (از celery-lettuce)، plumcot (از plum- apricot)، Langemon (از Langerine-lemon). یک تعداد از اسامی آمیخته همپایه از واژه‌های هم معنا ساخته شده‌اند، مانند: needcessity (از need-necessity)، insinuation-innuenclo (از insinuation-innuenclo) که در متن زیر بکار برده شده:

"I hate his nasty insinuenooses".

[ساموئل بوتلر در the Way of All Flesh، ۱۹۰۳،

Methuen ۱۹۶۵ ص. ۲۳۵]

ملاحظه می شود:

"Three years ago, the Rev Mary Webster... distributed copies of what has come to be known as "the bomphlet" "

[آبزرور، ۲۱ نوامبر ۱۹۶۵، ۱۲/۴]

در زیر نقل قول قدیمی تری از کاربرد bomphlet آورده شده است که از قرار معلوم به معنای «خبرنامه ای است که مثل بمب صدا می کند یا مثل بمب منتشر می شود»:

"Bomphlets, coined by Mr A.P.Herbert,... describes the leaflets dropped over Germany by the RAF"

[ا.ج. ال. نمکن، در آمریکن اسپیج، ۱۹۴۶-۸]

Plastinaut (از Plastic-astronaut) یک ترکیب انشائی است، یعنی عنصر نخست ماده ای است که جزء دوم از آن ساخته شده است. این واژه در جمله زیر بکار برده شده است:

"The Air Force is building 3 mansize plastic dummy astronauts-it calls them **plastinauts**-for biological studies of radiation above the atmosphere"

[روزنامه ۱۹۶۱، به نقل از آمریکن اسپیج، ۳۹، ۱۹۴۶، ۱۴۴/۶].

واژه های آمیخته Adjective-noun نیز غیرمتداول نیستند. برای مثال bit (از digit و binary)، permalloy (positive-plectron)، permeable-alloy، privileged (از inelligentsia و spam) و spiced (از privilegentsia) ساخته شده اند. واژه آمیخته gueslimate، ham را می توان به صورت ساختار participle-noun در نظر گرفت. واژه های آمیخته ای که دربرگیرنده صفات مشتق در جایگاه نخستین جزء خود هستند عبارتند از medicare (از medical-care 12.2)، nuplex (از nuclear-complex) که در متن زیر به کار برده شده است:

"The broad idea of the project is to build large nuclear-power industrial complexes-or "**nuplexes**"- to help to feed a hungry world by making the deserts bloom"

[آبزرور، ۵ ژوئن ۱۹۶۹، ۱۶/۵].

نیز submarisle (از submarine-isle) با کاربرد نمونه در جمله زیر:

"... an undersea island which could house a base for submarines or drilling equipment for

out a contrail of it like a shared confidence"

[اِوینینگ استندارد، ۲۳ مارس ۱۹۶۵، ۸/۴-۵]

مثال دیگر stimulight (از stimulation-lighting) یعنی تحریکی که به وسیله نور زدن بوجود می آید:

"Stimuliting" was introduced by the Americans a short while back. This was an increase in hours of lighting to stimulate more activity in the pullet and encourage her to lay more eggs"

[آبزرور، اول مارس ۱۹۶۴، ۲۱/۵-۶]

نمونه های زیر دربرگیرنده یک جزء با مفهوم مکانی (locative) است، مثل: chunnel (از channel-tunnel) که در متن زیر بکار برده شده است:

"A channel tunnel? of course. As quickly as possible. Britain has needed one for a century. My newspaper christened the project of "**the chunnel**". The word has stuck in minds of the British people"

[نیویورک تایمز، ۱۷ نوامبر ۱۹۵۷، مجله ۵۵/۱]

مثالهای دیگر daymare (از day-nightmare) یعنی پریشانی هنگام بیدار شدن در روز مثل کابوسی که در شب دست می دهد. nightscaping (از night-landscaping) نظیر نمونه ای که در متن زیر بکار رفته است:

"**Nightscaping** boots that it creates "by means of light and shadow after dark, as charming a picture of your graden as landscaping by day." Also it discourages prowlers"

[آبزرور، ۲۸ می ۱۹۶۷، ۳۰/۸]

seavacuation (از sea-evacuation)، یعنی تخلیه به وسیله دریا) که کاربرد آن در جمله زیر دیده می شود:

"Parents say "Speed Up Seavacuation" "Parents applaud the seavacuation scheme for their children".

[دیلی اکسپرس، ۲۵ ژوئن ۱۹۴۰، ۵/۱۹۴۰]

telegogue (از television-demagogue) در جمله زیر:

"An Expert views the **telegogues**... the prime burden of winning votes via TV will fall on the eleven politicians shown here"

[آبزرور، ۲۷ سپتامبر ۱۹۶۴، مجله ۱۴/۱-۲]

bomphlet (از bomb-pamphlet) می تواند به عنوان یک واژه آمیخته تشبیهی استفاده گردد و کاربرد آن در جمله زیر

hydraulic- (از) hydramatic ، (حروف و هم ارقام است) ،  
respectable- (از) respectaburban ، (automatic  
suburban) در مثال زیر به کار رفته است :

"Riverside street running off to hide itself in the  
rich **respectaburban** wildhouses of Fraternity  
presidents Texlite"

[جک کرواک، در Doctor sax، ۱۹۵۹، ۵-۶]

مثالهایی که از اجزاء هم معنا مشکلی شده باشند عبارتند از  
attractivating (از attractive-captivating) در جمله زیر:

"Attractive: that's how you'll feel in the newest,  
softest, liveliest fabric made from Coutauld's  
Celaire"

[آگهی ۱۹۶۶]

مثال دیگر **boldacious** (از bold-audacious)، یک واژه

لهجه ای که در عبارت زیر بکار برده شده است :

"... gettin' more boldacious an' ondacent wi' ivery  
step" [Q. Troy Town, 1988, xi: EDD.s.v.  
boldacious].

**fantabulous** (از funtastic-fubulous) که در عبارت زیر

ظاهر شده است :

"Everything about her's so bright, the green of  
her house coat thing and red of her nails, and the  
blond of her hair. **Fantabulous** is the only word"

[گیون لمبرت، در Insid Daisy Clover، ۱۹۶۳،

پنگوئن ۱۹۶۶، ۳۸]

**swelegant** (از swell-elegant) در مثال زیر :

"We've thrown open the **swelegant** Hitlon Roof  
Restaurant."

[اوبینگ استندارد، سوم جولای ۱۹۶۷، ۶-۵/۶، در

یک آگهی]

**solemncholy** (از solemn-melancholy) که در متن

زیر بکار رفته است :

"solemncholy Seventeen in the fresh way"

[سینکلر لویس، در Main Streel، ۱۹۲۰، ۱۵-۱۱۴]

به طوری که برخی از این واژه های آمیخته نشان می دهند،

مترادفهای وصفی اغلب به منظور تأکید با هم تلفیق می شوند،

کاربرد آنها را در متن زیر ملاحظه می شود :

"Robert Benchley's new mirthquake،

offshore wells. The United States Navy, it was  
learned today, has shown considerable interest in  
Buckminster Fuller's stdea. He calls the structure a  
"submarisle"

[دیلی تلگرام، ۱۶ مارس ۱۹۷۲، ۸-۷/۱۳]

واژه های آمیخته ای از نوع جناس که قبلاً در این فصل مطرح  
گردید به راحتی طبقه بندی نمی شوند، چون که ترکیب های  
به دست آمده از آنها هنگام تجزیه مفهوم کامل آنها را ندارد.

غیر از آنهایی که قبلاً ذکر شده اند، یعنی: scrollduggery،  
anecdoteage، balloonate، fakesimile، foolosopher

beerage اکنون مثالهای زیادتری را نیز در اینجا آمده است:  
(از prominent and wealthy brewers=peerage، beer)

در جمله: "The hero, a disenchantd son of the  
beerage"

[اوبینگ استندارد، سوم سپتامبر ۱۹۶۸، ۴/۱۰،

chattere (از satire و chat):

"Variety... coined the word "chattire" for Braden's  
show... It implied a lack of bile... "I prefer to  
persuade rather than shock" he says"

[آبزور، ۷ نوامبر ۱۹۶۵، ۲۳/۵]

**mummerset** (از somerset و mummer، اصطلاحی

توصیفی است stage rustic) که به صورت زیر بکار برده شده  
است:

"Ask a pholographer (sikh) where Nirod  
chaudhuri lives. He pushes his turban for word and  
scratches his head like a **Mummerset** man"

[دون مورائیز در Gone Away، ۱۹۶۰، ۶۷]

مثال دیگر **singspiration** (از sing و inspiration): یعنی

دعای کلیسا که در آن هم خوانی ترین ها یا سرودهای مذهبی  
انجام می گیرد)، کاربرد این واژه را در جمله زیر دیده می شود:

"Churches of east capitol group... held a "sing-  
spiration" Sunday evening... scared music  
choruses made up the evening's program"

[آمریکن نیوزپیپر، ۱۹۴۳، به نقل از آمریکن اسپچ ۱۹،

۱۹۴۴، ۷۷]

۴-۱۲ واژه های آمیخته مرکب توصیفی

این واژه ها از نوع عطف بیان (توصیفی) همپایه هستند،

مثل **clantastic** (از clandestine-fantastical 12-1)،

**alphameric** (از alphabetic-numeric) که هم دربرگیرنده

آب)، astrodemic (از epidemic-astro) که در جمله زیر کاربرد آن ارائه شده است:

"Just possibly some of these bags-if there are any-could be brought back to earth, escape, and come to life again. Given a few mutations while away, they could punch holes in our natural defenses and start an "astrodemic" among men or animals or plants

[آبزرور، ۲۰ جولای ۱۹۶۹، ۷/۳].

electrolier (از electro-chandler)، multiversity (از multi-university) که در جمله زیر بکار رفته:

"Berkley, a campus with 27.000 students and part of a **multiversity**"

[نیواستیزمن، ۱۵ ژانویه ۱۹۶۵، ۶۵/۳]

واژه‌های آمیخته‌ای که در آنها جزء نو کلاسیک در آخر قرار بگیرد عبارتند از: appetat (از appetite و -stat = مرکز عصبی که اشتها را تنظیم می‌کند)، calligraphone (از calligratic و -phone) که در متن زیر نمونه کاربردی آن دیده می‌شود:

"The pictures below may lead to a new aid for teaching deaf children to speak. They are produced by a **calligraphone** a device... to represent the sounds of speech"

[آبزرور، ۱۲ ژانویه ۱۹۶۴، ۱۲/۸].

dictaphone (از dictate و -phone)، oceanaut (از

ocean و -naut) که در متن زیر بکار برده شده است:

"Commander Jacques Yves Cousteau, the French underwater explorer, has caught the imagination of French scientists with his announcement of plans for a few submerged house in wich six **oceanauts** will live next summer"

[آبزرور، اول نوامبر ۱۹۶۴، ۱۲/۸]

travelogue (از travel و -logue).

## ۱۲-۷ آلودگی یا ناخالصی

در بین نمونه‌های همپایه که در این فصل ملاحظه شد، تعدادی واژه آمیخته مثل:

boldacious، baffound، smothercate، needces-، insinuendo هستند که به نظر می‌رسد همه آنها در لهجه یا گفتار افراد غیر تحصیل کرده به کار برده شده‌اند. اینها نوعی

colossapen- dous, stupeticent, magnossal"

[نیویورک تایمز، ۱۳ ژانویه ۱۹۳۸، به نقل از آمریکن

اسپیچ ۱۳، ۱۹۳۸، ۲۳۹]

## ۱۲-۵ واژه‌های آمیخته مرکب از نوع فعل

این نوع واژه‌های آمیخته برخلاف واژه‌های مرکب فعل که در فصل ۷ مطرح شده است نسبتاً کمیاب و از نوع همپایه می‌باشند. نمونه‌هایی از آن عبارتند از: baffound (از boffle- confound) که یک واژه لهجه‌ای است و در متن زیر بکار برده شده است:

"Thou'd baffound a stoop [post]! EDD, S.V.

baffound".

galvanneal (از galvanize-anneal)، meld (از

melt-weld) به طوری که در متن زیر کاربرد آن ملاحظه می‌شود:

"The university is keen to **meld** with the local community"

[آبزرور، ۱۰ اکتبر ۱۹۶۵، ۴/۷]

smothercate (از smother-suffocate)، واژه لهجه‌ای

دیگر: نگاه کنید به EDD, s.v.:

"smother cates ant, "It is hot and I'm smother cating , though I suppose there's worse things at sea. The impression was a coffin with lid on light"

[آلن میلتون، در Key to the Door، ۱۹۶۱، ۲۴۳]

## ۱۲-۶ واژه‌های آمیخته مرکب نو کلاسیک

در این مثالها، عنصر نو کلاسیک به طور کامل وجود دارد و جزء دیگر واژه آمیخته یک جزء کوتاه شده یا جزء کوچکتتر می‌باشد و ممکن است مقداری همپوشی نیز بین آنها وجود داشته باشد. عنصر نو کلاسیک که در شکل کامل خود ظاهر می‌شود در اکثر موارد نخستین عنصر واژه آمیخته است. مثالهایی (که همگی از نوع اسمی هستند) عبارتند از: airobatics (از aero-acrobatics، یعنی شاکارهای تماشایی پرواز). کاربرد آن در متن زیر مشخص است:

"Ability to perform **aerobatics**... gives a pilot confidence"

[OEDS, s.v. aero. 1923] "Bats whirled past me in their crazy areobatics"

[جان وین در Nuncle، ۱۹۶۰، ۲۳۹].

aquacade (از aqua-cavalcade = یک نمایش زیباروی

واژه‌های آمیخته هستند که ظاهراً از اشتباه شدن مترادفها با هم یا واژه‌هایی که دارای ارتباط معنایی می‌باشند بوجود آمده‌اند. بسیاری از اساتید این نوع واژه‌ها را از نوع واژه‌های آمیخته سهوی یا با عنوان‌های دیگری که بعضی اوقات به کار برده می‌شود مانند نادرست یا ناخالص (contamination) نام گذاری می‌کنند. نخستین کسی که این واژه را بکار برد «هرمن پاول» یا مترجمان او بودند. تعریف این واژه در فرهنگ آکسفورد انگلیسی [ذیل contamination] چنین آمده است:

By "contamination" I understand the process by which synonymous noun forms of expression force themselves simultaneously into consciousness, so that neither of the two makes its influence felt simply and purely: a new form arises in which elements of one mingle with elements of the other" (1986,160)

شاید ما باید (از لحاظ نظری) بین واژه‌های آمیخته ناخالص که به علت عدم اطلاع کافی یا عدم آشنایی کامل با واژه‌ها پدید می‌آیند و آنهایی که در اثر اشتباه لپی یا لغزش زبانی حاصل می‌شوند، تمایز قایل شویم. گونه‌های موجود در لهجه‌ها به نظر می‌رسند که از نوع اول باشند؛ ولی نوع دوم واژه‌های ناخالص است که پاول آنها را «ناخالص» می‌نامد. واژه‌های آمیخته متشکل از مترادفها ممکن است بیشتر اوقات در گفتار استفاده شوند، اما به زودی فراموش می‌شوند مگر این که آنها را یک فرد علاقه‌مند یادداشت کند. شماری از آنها را که گاه بیگاه شنیده می‌شود عبارتند از:

subservile (از servile و subservient)، diswrought (از overwrought و distraught)، و aggranoying (از aggravating و annoying). این واژه اخیر لااقل از آغاز قرن حاضر رایج گردیده است، به طوری که در نقل قول زیر ملاحظه می‌شود:

"Pound (1914,52) notes that it was" given diffusion by its employment on the vaudeville stage, 1912".

گاهی نیز نمونه‌های از پیش پرداخته نشده واژه‌های آمیخته در نوشته‌های عجولانه دیده می‌شود. نمونه‌های زیر در پاسخهای امتحان دانشجویان دانشکده کارورزی به کار برده شده است:

baralells (از barrels و parallel)، شاید بخوبی بقیه همپایه‌ها نباشد). جمله‌ای که این واژه را در آن بکار برده شده

چنین است:

"I think this is a very effective image for railway lines do indeed resemble the **barallels** of a shotgun."

climatic (از climactic و dramatic) که در جمله زیر بکار

برده شده است:

"By using this type of setting, the author allows the reder or the playgoer to relax, not really expecting anything of a climatic nature to happen in this serene setting."

clistruption (از destruction و disruption) در جمله

زیر:

"When the **distruption** of his mine seems probable, Charles Gould thinks only of its preservation.:

sombriety (از sobriety و sombreiness) نیز در متن

زیر آمده است:

"A picture of victorian **sombriety** is well laid here, with melancholy streets in a penitential gait of sool".

## ۱۲-۸ برخی از واژه‌های آمیخته رایج

به طوری که قبلاً ملاحظه شد، واژه‌های آمیخته متشکل از همپایه‌های اسمی که به طور آگاهانه ساخته می‌شوند به احتمال زیاد اسامی دورگه یا اختلاطی هستند (مثل escalift، brunch، liger، plumcot و غیره)، و واژه‌های آمیخته از صفت‌های همپایه بیشتر به دلایل تأکیدی ابداع می‌شوند. واژه‌های آمیخته با ساختهای دیگر بکرات در متون علمی و فنی دیده می‌شود چون در این متون اسمهای تازه‌ای برای اشیاء جدید مورد نیاز است. در بین مثالهای مورد استفاده، این واژه‌ها بیشتر به چشم می‌خورند:

compander, elevon, nuplex, simulighting, sumbarisk

چون واژه‌های آمیخته قواعد واژه‌سازی یا ساخت‌واژی را نقض می‌کند، کیفیتی «جالب توجه» یا «جذاب» به خود می‌گیرد و این کیفیت آنها را متناسب با نامهای تجاری و الگوهای آگهی‌های بازرگانی می‌کند.

نمونه‌هایی از نامهای آمیخته در برچسب‌های تجاری



"Bound over to carry three score and den toptysical reading" [Finnegans Wake 1939,20]

واژه‌های آمیخته «جويس» در بردارنده واژه‌هایی با منبع مشخصی هستند، و اغلب دارای بیش از دو واژه اصلی می‌باشند. A. Wolton Lits در این باره می‌گوید:

"In breaking down the structure of words [Joyce] over came... the linear nature of language.

Lits نشان می‌دهد (۹۱) که چگونه «جويس» در واژه‌ای مثل Everscepistic [در Wake Finnegans، 535] موقع توصیف شخصیت اصلی کتاب (HCE) می‌خواهد تلفیقی بین واژه‌های Everest، sceptic، Everest، septic و pistic (= خالص یا اعتقادی) به وجود آورد. واژه‌های آمیخته «جويس» وابسته به همبافت‌ها یا متون خود هستند، انسان بندرت می‌تواند واژه‌های ابداعی او را در جمله‌های دیگری بکار برد. در بسیاری موارد وابستگی معنایی روشنی بین واژه‌های اصلی و اجزائی که با هم تلفیق شده‌اند وجود ندارد. عناصر گرچه به هم آمیخته‌اند. لکن جدا از هم هستند. Everscepistic دارای معنایی به صورت یک واحد یا معنای واحدی ندارد بلکه در واقع فشرده‌ای از چهار ایده یا معنای مختلف است.

این کیفیت جزء به جزء واژه‌های آمیخته «جويس»، واژه‌های ابداعی او را از واژه‌های آمیخته دیگر که در این فصل بررسی شد و نیز از واژه‌های مرکب متداول به طور کلی مجزا می‌سازد. لیچ (Leech) (۱۹۶۹، ۴۴) درباره آنچه که «توان مفهوم سازی» (concept-making) از پردازش جدید واژه‌ها می‌نامد چنین بحث می‌کند:

"If a new word is coined, it implies the wish to recognize a concept or property which the language can so far only express by phrasal or clausal description". And of course, if the word is a blend. novel also in its form, the point is made even more forcibly. Newspaper competitions asking for new words to quote one of them"

[نیواستیزمن، ۱۲ ژوئن ۱۹۶۲، ۳-۲، ۹۱۸]

این یک نمونه از نقل قولهایی است که متناسبترین گونه ابداعات را برای بیان ایده‌ها نشان می‌دهد.

عبارتند از: permalloy، keylainer، dictophone، spam، نیز مقایسه شود با compucessories در متن زیر:

"Compucessories... a new word? Yes!... We've just coined it to describe those Data Processing Accessories we at PCA delight in designing, and without which your computer cannot function with full efficiency"

[آگهی روزنامه، فوریه ۱۹۶۷]

واژه‌های دیگر در آگهی‌ها عبارتند از attractivating (12.4) و stimolotion (stimulating و Lotion) که در جمله زیر به کار برده شده است.

"Stimolotions for refreshing and stimulating"

[آگهی مجله، می ۱۹۶۶]

نویسندگانی که دارای منظورهای ادبی جدی‌تری هستند ممکن است واژه‌های آمیخته را برای شگفت‌انگیز جلوه دادن توانایی ادبی خود بکار برند. دو نمونه ادبی مورد استفاده عبارتند از: D.J.Enright's fakesimile (12.2) و دیگری Jack kerouac's beermare (12.3). تعداد زیادی از واژه‌های آمیخته متون ادبی که در حالت جناس نیستند بخوبی قابل تجزیه نمی‌باشند. توصیف «جک کرواک» را درباره رودخانه می‌خوانیم:

"Old gloor-merrimac figulitating down the dark mark all spread."

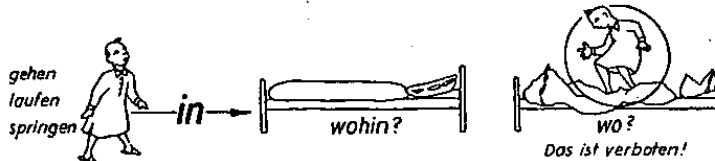
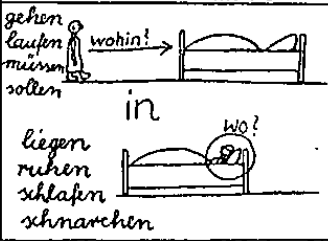
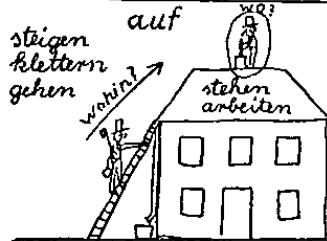
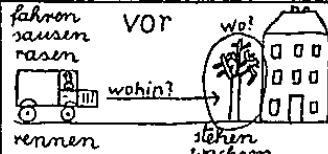
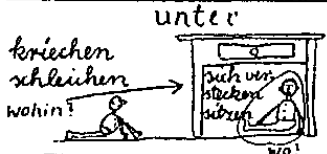
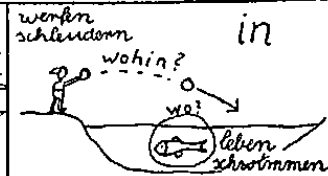
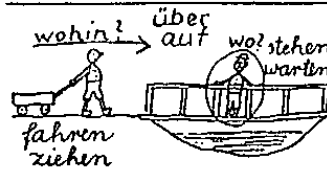
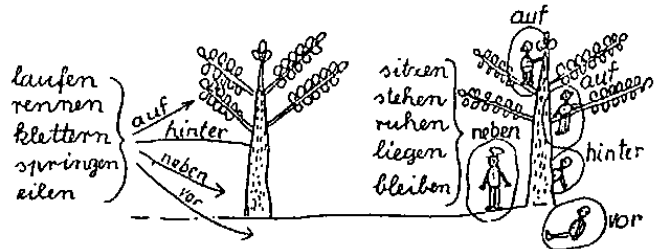
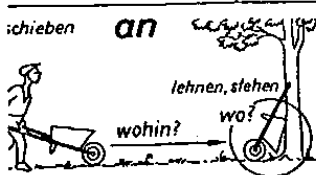
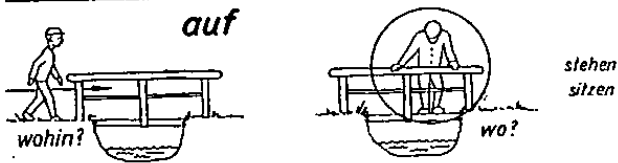
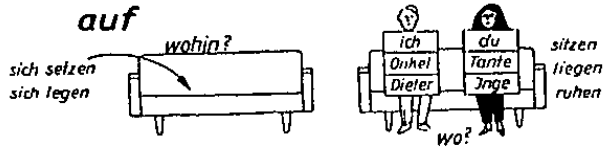
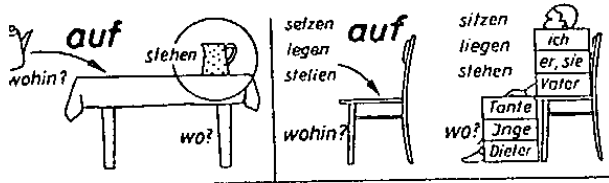
[دکتر ساکس، ۱۹۵۹، ۱۲۷]

یا در همین اثر عبارات زیر را که مطالعه می‌کنیم:

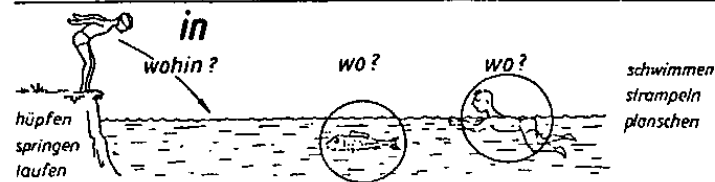
"houndmasters of Francis horn, phantomgrieved, gollupally in their shrouds' (106) of the rawmous clouds' (202)' the smoony snow night (170). "the grown up pulpitude (202)"

بدون شک لازم است که واژه‌های ناشناخته را در پرتو واژه‌های آشنایی که ویژگی‌های مشترکی با آنها دارند تعبیر کنیم به نحوی که با متون مورد نظر نیز همخوانی و سازگاری پیدا کنند. اما همان‌طور که درباره واژه‌های مربوط به آوا/ حرکت مثل flicker، sizzle، squirl در شماره ۱۱-۳ بحث گردید، نمی‌توان با اطمینان به واژه اصلی با مفهوم بنیادی آنها اشاره کرد.

بطور قطع معروفترین ادیبی که واژه‌های آمیخته را در ادبیات بکار می‌گیرد «جیمس جويس» است که در اثر Finnegans Wake، آنها را زیاد به کار برده است و این واژه‌ها به قول خود جويس ابداعی است:



ich	gehen	das Dorf	Die	sein
du	laufen	die Siedlung	Ich du	wohnen
er, sie	wandern	<b>in</b> Die Stadt	er, sie	schlafen
Vater	eilen	wohin?	Vater Mutter	arbeiten
Mutter	fahren	wo?	Jünger Dieter	essen
Jünger			Stadt	trinken
Dieter				



übertriebene oder gar lächerliche Artikulationsbewegungen zu Verfallen. Standort des Lehres vor der Klasse sowie sein Blickfeld sind dabei zu beachten, damit die entsprechende Artikulation visuell erfaßbar wird (**Gestik**).

Die visuelle Lautspracheauffassung beschränkt sich ja nicht nur auf das Absehen spezieller Mundbewegungen, sondern auch auf das gesamte Verhalten des jeweiligen Sprechers. Dabei ist zu beachten, daß jede Nation ihre eigene **Gestik und Mimik** für die verschiedene Ausdrücke besitzt.

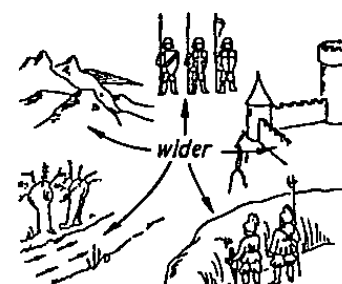
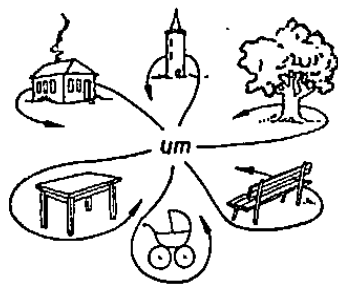
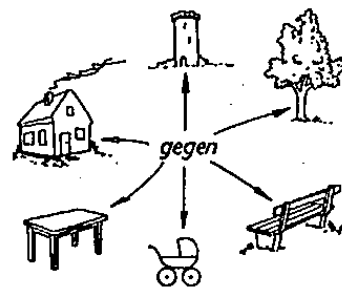
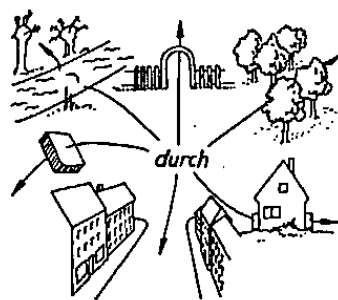
6. Festigen der Schriftzeichen und visuelles Erfassen müssen parallelmäßig ablaufen. Recht- und Gleichzeitigkeit der visuellen Unterrichtsmittels mit Laut- und Schriftbildern müssen immerhin ins Betracht kommen. Damit den Lernstoff von den Lernenden praktisch- und lebensnäher aufgenommen wird. Die visuelle Veranschaulichung muß planmäßig und kontinuierlich (nicht nur um Abwechslungswillen) vom Lehrer dargeboten werden. Vereinzelter und unregelmäßiger Einsatz dieses Mittels führt vielfach zu keinem

furchtbaren Resultet. Bei Gestaltung visueller Unterrichtsmittel sind folgende Kriterien zu beachten:

- Zielgerichtetheit des Bildeinsatzes für vielfältige didaktische bzw. Methodische Funktionen unter besonderer Beachtung der erzieherischen Effektivität,
- Situationsbezogenheit,
- landeskundliche Adäquatheit,
- Motivationssteigerung durch altersgemäße Darstellung der Bildinhalte,
- Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit,
- Bildakzentuierung, vor allem das Beachten der Kontraste, der Farbgebung, der Proportionalität der Darstellungen,
- Informationsminderung durch Konzentration auf Wesentliches,
- Vermeiden muttersprachiger Interferenzen.

#### benutzte Literatur:

1. Grundlagen des Methodik des fremd sprachen unterrichtos H.W. Strauß. 1986



gruppen entspricht. Manchmal aber wird von einer Methode in jenem Land das erwartete Ergebnis nicht gewonnen und wir müssen die Gründe in der Kultur und Sprache des Landes suchen und von Hilfsmaterialien Gebrauch machen.

Gebrauch von Bildern, Dia-Filmen genauer-gesagt visuell-auditive Unterrichtsmittel sollte nicht unberücksichtigt betrachtet werden und wir werden in folgenden Seiten ihre Effektivität ausführlich erklären.

### **Ein Bild sagt mehr als tausende Worte**

**"Schallwellen bereiten sich wesentlich  
langsamer als das Licht."**

Dies bedeutet, daß der Seheindruck schneller als akustische Aufnahme ist. Hiermit läßt sich dieses Prinzip erklären, daß der Übungsdrill und mündliche Aussagen lediglich zu keinem Resultat führen, ohne auf die visuelle Eindrücke Wert zu legen. Genauer-gesagt müssen die visuellen Eindrücke immermehr bei einem Lernablauf ins Spiel kommen. Denn sie wirken schneller und auch noch nachhaltiger.

Diesbezüglich erhebt sich die Frage: "Wie prägt man eine Sprache am Besten ein?" Um unseren Spracherwerb auf dem neuesten, besten Stand zu halten, sind die 6 Prinzipien Alperfs zu beachten:

1. Die wesentliche Funktion der visuellen Komponente wurde schon im Jahre 1958 durch "Comenius" erkannt. Er unterscheidet zwei Begriffe namens (res et verba) d.h. Sachen und Worte bei jedem Lernprozeß und bezeichnete die Jeweiligen als das Wesentliche und das Zufällige als den Leib und die Schale als konkrete Sachvorstellung und

verbale Beziehungen, die sich einander zugleich ergänzen und durch einen sinnvollen Zusammenhang, der zwischen Erscheinung und akustischen Symbol besteht, festigen sich Assoziationen stärker. "Daher ist visuelle Veranschaulichung im Fremdsprachenunterricht zu empfehlen."

2. Um den Gebrauch der Muttersprache bei dem Fremdsprachenunterricht einzuschränken, ist die einsprachige Unterrichtsführung erforderlich. Der Einsatz der Bilder und sonstiger visuellen Komplexe setzen sich zu diesem Ziel.

3. Die visuellen Veranschaulichung wie Videokassetten, Dia-Filmen und Bilder u.a.hinterlassen interessante und lebendige wie aber faszinierende Eindrücke. Monotonie und Langweile und Unaufmerksamkeit fallen von der Klasse weg!

4. Bei manchen Lernenden besteht die Gefahr, daß sie ihre innere Erfahrungen und Gelehrnten sowie muttersprachige Abbilder mit sich im Fremdsprachenunterricht tragen. Das Ergebnis sieht aber anders aus, denn Erfahrungen und Vorstellungen aus dem muttersprachigen Bereich sind jedoch in manchen Fällen nicht identisch mit den entsprechenden fremdsprachigen "Äquivalenten!!"

5. Gestik und Mimik:

Wörtlich bedeuten diese zwei Ausdrücke so:

Gestik= Gesamtheit der Gesten und mit anderen Worten Zeichensprache.

Mimik= Wechsel des Gesichtsausdrucks und der Gebärden

Es ist ganz wichtig, daß der Fremdsprachelehrer nicht nur auf auditive sondern auf die präzise und deutlich erkennbare Mundbewegungen (**Mimik**) beachtet, ohne in

از جمله مهمترین و کارآترین وسایل کمک آموزشی در تدریس زبان خارجی، تصویر است که امروزه به شیوه‌هایی گوناگون به کار گرفته می‌شود، از جمله عکس همراه تفسیر و واژگان برای شرح آن، داستانهای مصور همراه با تمرین‌های مناسب، فیلم آموزشی و یا فیلم اسلاید همراه نوار صوتی که تمرین را به صورت دیداری-شنیداری درمی‌آورد. با توجه به این واقعیت کتابهای آموزشی جدید از تصویر استفاده‌ای هرچه بیشتر و متنوع‌تر می‌کنند. مقاله حاضر-کار بررسی دانشجویان فرامزبور و صفرنژاد، از گروه آلمانی دانشگاه آزاد با راهنمایی سید محمود حدادی-با ذکر لزوم کاربرد تصویر در آموزش زبان، به شرح دلایل آن می‌پردازد.

## Einleitung

Menschliches Zusammenleben ist ohne Sprache kaum denkbar. Sie ermöglicht uns die Verständigung mit anderen, erleichtert gemeinsames Handeln und hilft uns, Gedanken, Gefühle und Wünsche mitzuteilen. Keine Tierart verfügt über ein so umfassendes, vielgestaltiges und anpassungsfähiges Verständigungsmittel.

Wir befinden uns im Moment in einer Welt, die sich stets entwickelt und jeden Tag neue Fortschritte macht. Mit der neuen Entdeckungen und Entwicklungen ist für heutige Welt die zwischen den Ländern bestehende Grenze von geringerer Bedeutung. Wir leben im Informationszeitalter und um uns mit den

anderen leichter in Verbindung zu setzen, benötigen wir Fremdsprachen. Mit anderen Worten: Das Wichtigste Mittel zum Erlangen unserer Ziele.

Die bedeutungsvolle Rolle einer Fremdsprache ist darum zu bedenken, daß in den letzten Jahren die meisten Eltern ihre Kinder sogar ab 6 oder 7 zum Erlernen einer Fremdsprache, bessergesagt einer zweiten Sprache außer der Muttersprache ermutigen. Die Schulsysteme sind diesbezüglich eine gute Zeuge dafür.

Die Sprachwissenschaftler und Linguisten überprüfen daher die verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts und finden daraus die beste Methode, deren Wirkungsweite den Lernenden verschiedener Alters-

étape, on fête la victoire du sujet et on le reconnaît comme un héros. Quelquefois, il arrive que l'actant-sujet échoue et ne passe jamais à la dernière épreuve. C'est le cas du frère d'Ali Baba, Cassim qui va jusqu'à "l'épreuve principale" (réussit à mettre la main sur les sacs d'or), sans atteindre cependant la phase "glorifiante" qui l'aurait situé, concernant le plan de la sanction, dans le rôle d'un héros aussi heureux que son frère. Cassim n'en entre pas, vu qu'il est surpris et tué par les voleurs. L'échec fait de lui un actant narratif dont le parcours reste inachevé. Le conte d'Ali Baba comprend sans aucun doute beaucoup d'événements. Nous nous abstenons de les énumérer tous et d'en faire une analyse complète. Nous tenons cependant à préciser que chez Ali Baba la fin d'un parcours narratif équivaut au début d'un autre parcours. Ainsi, le héros recommence les épreuves et à chaque fois il s'en sort "glorifié".

Récapitulons tout dès le début. Les textes nous mettent souvent en présence d'un monde instable et dynamique. En voulant dire non à leur situation, les actants-sujets s'initient dans les parcours qui transforment leur état, l'améliorent ou le dégradent. Il en résulte que les discours, dans la plupart des cas, s'inscrivent dans une sorte de programme qui va d'une situation du manque vers une liquidation du manque. Comme nous l'avons montré plus haut, ce programme peut s'effectuer par la succession de trois épreuves: "l'épreuve qualifiante", "l'épreuve principale ou décisive" et "l'épreuve glorifiante".

### Bibliographie

- Adam J.M., **Le texte narratif**, Paris, Nathan, 1985.
- Courtés J., **Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation**, Paris, Hachette, 1991.
- Greimas A.J. et Courtés J., **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris, Hachette, 1993.
- Greimas A.J., **Du sens II**, Paris, Seuil, 1983.

### Foot-Article:

1. Courtés J., **Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation**, Paris, Hachette, 1991, p.69.
2. Voir Greimas A.J. et Courtés J., **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**, Paris, Hachette, 1993.
3. Courtés J., op. cit., p.70.
4. "Le concept d'actant remplace avantageusement, surtout en sémiotique littéraire, le terme de personnage, (...), car il recouvre non seulement les êtres humains, mais aussi les animaux les objets ou les concepts", Greimas A.J. et Courtés J., op. cit., p.3.
5. Pour plus de renseignement au sujet du parcours narratif et ses étapes, nous demandons au lecteur de se reporter à Courtés J., **Analyse sémiotique du discours**, Paris, Hachette, 1991, Greimas A.J., **Du sens II**, Paris, Seuil, 1983, et Adam J.M., **Le texte narratif**, Paris, Nathan, 1985.

point essentiel pour la compréhension des textes narratifs. En effet, le postulat d'un changement pour un monde représenté dans un texte, présuppose la mise en place de trois éléments: un "actant"<sup>4</sup>, une "fonction" et une "relation". Par exemple, si quelqu'un dit: "Ali a acheté une voiture", Ali apparaît ici dans le rôle d'un actant-sujet qui accomplit une fonction (acheter) le mettant en relation avec un objet de valeur (la voiture). Il est clair que la réalisation d'une affaire comme celle-ci demande toute une préparation. Ali doit choisir une voiture, puis avoir assez d'argent pour passer à l'acte d'achat et signer à la fin un contrat qui le rendra propriétaire de cette voiture. l'ensemble de ces opérations peut être intitulé le "parcours narratif" (le passage d'une étape à l'autre). Deux programmes narratifs permettent ici à Ali de réaliser son projet: I) le "programme narratif d'usage" qui correspond grosso modo au moyen (de l'argent) favorisant l'acte d'achat; II) le "programme narratif de base" que l'on peut homologuer à l'obtention de la voiture. Autrement dit, le premier programme offre à l'actant-sujet la "compétence" nécessaire pour agir (il devient un sujet compétent) et le deuxième le situe au niveau de la "performance" identifiable à la réalisation d'un acte (il sera reconnu à ce moment-là comme un sujet performant).

Etant donné les propos qui précèdent, nous sommes maintenant en mesure d'élaborer les différentes étapes du parcours narratif constitutif de la grammaire narrative. Nous allons clarifier celle-ci au travers d'un conte populaire.

Tout le monde se souvient d'**Ali Baba et**

**les quarante voleurs.** On sait bien qu'Ali Baba passe d'un état de pauvreté à un état de richesse. Ce qui porte une approbation à l'hypothèse du départ, à savoir que la plupart des textes contiennent un état dynamique et se présentent comme un lieu d'exercices pour les sujets humains ou non humains qui se lancent dans une quête afin de transformer leur situation. Pour pénétrer à l'intérieur de la grotte, Ali Baba se dote d'une compétence: il apprend à répéter les paroles secrètes du chef des voleurs. En d'autres termes, il se munit d'un instrument, ici non matériel, qui le qualifie pour la poursuite de sa quête, c'est-à-dire la visite de la grotte. Cette première épreuve dans laquelle réussit notre actant-sujet prend dans la terminologie sémiotique de Courtés et Greimas la dénomination de "l'épreuve qualifiante". Durant sa vie, Ali Baba souffre du manque d'argent. Une fois à l'intérieur de la grotte, il peut passer à l'acte (s'emparer de la fortune) et combler cette lacune. Ce passage à l'action qui transmue la situation d'Ali Baba est nommé "l'épreuve principale ou décisive". Après avoir pris les sacs d'or, celui-ci décide de rentrer chez lui. L'accès à la fortune change aussi ses états d'âme. Il se sent maintenant un homme heureux et riche. Il va certainement partager ce bonheur avec sa femme. D'abord, en voyant tous ces sacs d'or, celle-ci le prend pour un voleur et commence à lui faire des reproches. Mais, après avoir entendu la vérité de la bouche d'Ali Baba, elle devient joyeuse et juge leur situation comme "glorifiante". De cette manière, la troisième et dernière étape de la grammaire narrative, c'est-à-dire "l'épreuve glorifiante" prend forme. Dans cette

Selon les nouvelles théories sémiolinguistiques, le texte signifie ce qui se passe entre deux états: un état initial et un état final. Entre ces deux états se déroulent des actes et des événements que l'on peut appeler dans un langage très simple: les étapes d'un texte narratif. Qui dit étape dit le passage de quelque chose à autre chose. Ce qui nous amène par la suite à évoquer l'idée du "changement" auquel beaucoup de textes se trouvent soumis. Définissable ici comme une sorte d'évolution ou de transformation, ce changement est à la base même de la théorie de la grammaire narrative. "C'est grâce à cette distinction fondamentale, remarque J. Courtés, entre ce qui est stable et ce qui est modifié ou transformé, que déjà nous donnons sens à tout ce qui constitue notre univers sémantique, à ce que nous avons dénommé à la suite de L.Hjelmslev, le plan du contenu."<sup>1</sup>

Ce qui ne change pas et est stable relève du monde de la "permanence". Dans un texte, nous sommes souvent confrontés à un monde qui subit des changements et suit le chemin de la transformation jusqu'à ce que le sens apparaisse. Rappelons que cette théorie de la transformation s'avère à l'origine même de la "sémiotique"<sup>2</sup> (science du sens) d'A.J. Greimas, qui est considérée aujourd'hui, en Europe, comme l'outil le plus performant en matière d'analyse textuelle.

En admettant l'idée du "changement", nous serons naturellement conduit à reconnaître pour chaque texte un état dynamique homologable au "passage d'un état à un autre

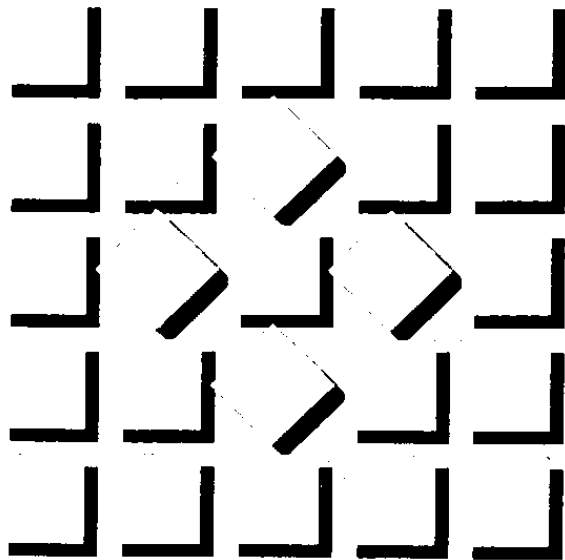
état"<sup>3</sup>. Par exemple, si nous rencontrons dans un texte un personnage qui souffre d'un manque d'argent pour réaliser ses projets et qui, à la suite de ses efforts, réussit à liquider ce manque, nous passons d'un état de pauvreté à un état de richesse. Il est de même lorsque dans un spot publicitaire, pour montrer l'efficacité d'un produit qui permet de nettoyer les taches, on nous propose la transformation d'un état de saleté en un état de propreté.

Dans cette optique, le texte souligne non seulement le changement, la transformation et par définition le dynamisme, mais il révèle en plus des relations d'opposition qui aident à comprendre la signification d'un monde. De cette façon, nous pouvons remarquer que le récit de Cendrillon oppose une situation d' "humiliation" à une situation d' "élévation" et que tout le texte peut être défini comme le passage d'un état de malheur à un état de bonheur ou d'un état "humilié" à un état "élevé".

Il est pourtant à préciser que certains types de discours n'entrent pas dans cette définition du texte en tant que lieu du changement, et manquent donc du dynamisme. C'est le cas des textes descriptifs où nous nous trouvons face à un univers "statique". De ce point de vue, rien que par leur caractère, les textes ont la capacité de créer une relation oppositive de type "dynamique vs statique". La grammaire narrative s'applique alors plutôt aux discours qui deviennent un lieu approprié du changement ou de transformation et qui contiennent des traits d'évolution.

La théorie de la transformation dans la grammaire narrative débouche sur un autre





# La grammaire narrative dans l'enseignement des textes

Hamid-Reza SHAIRI Université Tarbiat Modarres

## مقدمه

بر اساس نظریه‌های جدید معناشناسی، متن، یعنی آنچه که بین یک آغاز و یک انتها می‌گذرد. و آنچه که «معناساز» است دگرگونی و تحولی است که در انتهای متن رخ می‌دهد. جهت رسیدن به این تحول، متن مراحل مختلفی را در خود می‌پروراند. چنین نگرشی، نظریه پردازان معناشناسی، و در رأس آنها گِرمَس (Greimas) را بر این داشت تا برای مطالعه و تدوین متون، یک نوع «دستور زبان پویا» را تدارک ببینند. این دستور زبان که ارتباط تنگاتنگی با چگونگی تولید، دریافت و استخراج معنا دارد، برای متن حالتی کاملاً پویا و تحولی قائل است. این بدین معناست که در متن تغییر از حالتی به حالت دیگر رخ می‌دهد. این تغییر حالت به خاطر احساس وجود نقصان در نزد شخصیت‌های متن بروز می‌کند. شخصیت‌های مطرح شده در متن، به ویژه فاعل (قهرمان)، در پی رفع نقصان و تغییر وضعیت خود می‌باشند. به عنوان مثال اگر در متنی قهرمان آن دچار «کهنتری» شده باشد، برای جبران این مسئله و دستیابی به نقطه متضاد آن یعنی «مهرتری» تلاش می‌کند. چنین تغییر وضعیتی، مدیون یک نوعی فرآیند تحولی است که در سه مرحله انجام می‌پذیرد.

در مرحله نخست، متن خواننده را با قهرمانی مواجه می‌سازد که جهت هرگونه دگرگونی در وضعیت خود بایستی یک نوع «آزمون قابلیت‌سازی» را پشت سر بگذارد. یعنی شایستگی لازم برای اجرای عملیات را کسب کند. به عبارت دیگر می‌توانیم این مرحله را به کلیه تجهیزات و امکاناتی که فاعل برای پرداختن به عملیات اصلی بدان نیاز دارد، تعبیر نماییم. به عنوان مثال اگر فردی بخواهد اتومبیلی بخرد، در مرحله نخست، باید امکانات خرید ماشین (پول) را تدارک ببیند.

در مرحله دوم فاعل قهرمان وارد عملیات اصلی می‌شود. معناشناسان این مرحله را «آزمون اصلی یا سرنوشت‌ساز» می‌نامند. خریدار ماشین در این مرحله پول را پرداخته، سند امضا شده را تحویل می‌گیرد. مرحله آخر «آزمون سرافرازی» نامیده می‌شود. اگر قهرمان عملیات اصلی را پیروزمندانه و با موفقیت پشت سر بگذارد وارد این مرحله می‌شود، یعنی پیروزی او جشن گرفته می‌شود. اگر خریدار ماشین عملیات یاد شده را با موفقیت طی کند، یعنی کلاهبرداری در کار نبوده، سند جعلی نباشد و ماشینی را که خریده بدون ایراد، سالم و سر حال باشد، می‌توان گفت که عملیات خرید موفق بوده، و تنها در این حالت است که قهرمان وارد مرحله «آزمون سرافرازی» می‌گردد.

لازم به توضیح است که «دستور زبان پویا» شامل بخش‌های متعددی است که به تدریج و طی یک سلسله مقالات ارائه خواهند شد.

accentués.

Prends-le.

Ce matin!

**3- La prononciation de [ð] à l'intérieur du groupe peut être obligatoire ou interdite. Il dépend de la loi des trois consonnes.**

**Obligatoire**

il me dit

avec le boucher

**Interdit**

boucherie

lentement

**a. Les verbes en "er" au futur:**

**Écouter et répéter**

**Interdit**

Il demandera

Il trouvera

Il annoncera

Il habitera

Il écouterà

Il répètera

**Obligatoire**

elle parlera

elle montrera

elle regardera

elle restera

elle acceptera

elle fermera

**b. Prononciation de le ou lè:**

**Écouter et répondre:**

Il est avec le boucher? → Oui, il est chez le boucher.

le pharmacien?

le dentiste?

le coiffeur?

**c. Prononciation de que ou què.**

**Écouter et répondre.**

Est-ce que nous partons? → Oui, il faut què nous partions.

nous travaillons?

nous commençons?

nous rentrons?

**d. Prononciation de ne ou nè.**

**Écouter et dire**

Elle ne dit rien. → Nous non plus, nous nè disons rien.

Elle ne sait rien.

Elle ne fait plus rien.

Elle ne travaille pas beaucoup.

**e. Prononciation de: de ou dè**

**Écouter et dire.**

Ils viennent de partir. → Elle aussi, elle vient de partir.

de sortir.

de terminer.

de manger.

\*\*

A la fin, disons- le encore que ces exercices de phonétique s'adressent particulièrement aux apprenants qui ressentent le besoin de perfectionner leur pratique du français à l'oral, et les professeurs pourraient bien s'en servir en classe de langue. Quant à la lecture des poèmes et des textes littéraires, la prononciation de l'e muet suit d'autres règles qui devraient être vues à part.<sup>2</sup>

**Références:**

1. Clab: Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.
2. Voir par ex. **Versification française et Genres poétiques**, Ch. Chahine, M.Ghavimi, éd. Samt", 1373

**Bibliographie**

1. **Grammaire méthodique du français**, Martin Riegel,... P.U.F.,1996
  2. **Cahier de stage**: éd. Clab, 1990
- Méthode Vietnam: éd. Clab, 1986
- Les z'har icots n'passeront pas: éd. Clab 1987

Ainsi le maintien ou la chute de [ə] dépend de cette loi.

### a. 1. Écouter et répéter

Des pommes de terre

Sur le toit

Au bord de la mer

Ils viennent de partir

Derrière ce mur

Qu'est-ce-que vous voulez?

Il le sait

Est-ce que vous comprenez?

Elle te plaît

Ils se promènent

### a.2. Écouter et répéter

**Interdit**

samødi

vêtement

complètement

certainement

appeler

acheter

**obligatoire**

mercredi

vendredi

gouvernement

probablement

apercevoir

entreprendre

### b. Exercices de production

#### b.1. Écouter et répondre

Elle est belle? → Oui, elle est plus belle que moi

Elle est douce?

Elle est curieuse?

Elle est intelligente?

#### b.2. Écouter et transformer

la demande → une demande

la fenêtre

la semaine

la recette

### C. Mécanisme du [ə] muet dans un groupe.

Le maintien ou la chute de [ə] dans un groupe dépend d'abord de sa position dans le groupe.

Ensuite, il suit la loi des trois consonnes.

Il y a donc trois possibilités:

1- [ə] à l'initial: j(e) vois

2- [ə] en final: il aime

3- [ə] à l'intérieur: la petite fille  
une petite

#### 1- La prononciation de [ə] au début du groupe est facultatif dans j(e).

##### a. Écouter et dire

J(e) vois bien. → moi aussi, j(e) vois bien

J(e) vous entendez bien

J(e) vous admire beaucoup

**et n(e)**

N(e) t'inquiète pas. → toi, non plus, n(e) t'inquiète pas.

N(e) touche rien.

N(e) mange pas trop.

##### b. La prononciation de [ə] dans l'interrogatif "que" est obligatoire: Que voulez-vous?

**Écouter et demander.**

Il cherche quelque chose. → Que cherche-t-il?

Elle demande quelque chose.

Nous préparons quelque chose.

Je veux quelque chose.

**Remarque:** La prononciation de [ə] dans le mot "dehors" est **obligatoire**: dehors.

#### 2- [ə] final ne se prononce jamais:

il parle, elle reste, je marche

sauf dans les mots: le, ce, quand ils sont

## 2. Écouter et répondre:

Je leur explique? —> Oui, explique-leur.

Je leur dis?

Je leur demande?

Je leur écris?

## 3. Écouter et dire:

C'est un bon docteur. —> Mais il est jeune, ce docteur.

C'est un bon directeur.

C'est un bon auteur.

C'est un bon professeur.

**Remarque:** Le son [œ] est toujours suivi d'une consonne ou d'une semi-consonne. Ex:

La fleur, meilleure, la soeur, l'écureuil, la feuille, l'oeil, veuf, neuve, oeuvre, peuple, meuble, etc.

III- **Le son [ə] muet ou caduc** que l'on trouve principalement dans les mots: je, me, te, se, ce, de, ne, que.

A. Il se prononce ou non, suivant des règles précises que nous étudions dans les parties suivantes (B. **Règles**, C. **Maintien**)

### a. écouter et répéter:

la petite fille. —> une petite fille

Je demande il demande aussi

Tu me connais il me connaît aussi

Je ne sais pas il ne sait pas non plus

### b. Exercices de production

#### 1. Écouter et dire:

Je me lève —> elle se lève aussi

Je me prépare

Je me promène

Je me couche

#### 2. Écouter et dire:

Je le donne —> Moi, Je ne le donne pas.

Je le prends

Je le coupe

Je le dis

## B. Règle:

Dans quel cas peut-on supprimer un [ə] muet, dans quel cas faut-il le prononcer?

1- Il est **interdit** de prononcer un e muet quand il est précédé **d'une seule consonne prononcée:**

samədi: (une seule consonne prononcée [m])

médəcin: (une seule consonne prononcée [d])

### a. Écouter et répéter

Il y a **də** la viande —> chez le boucher

Il y a beaucoup **də** viande

Il y a peu **də** viande

Il n'y a plus **də** viande

### b. Exercices de production

Il est grand? —> Oui, il est plus grand que moi

Il est vieux?

Il est gros?

Il est beau?

**2. Il est obligatoire de prononcer l'e muet quand il est précédé de deux consonnes prononcées.**

justement: (deux consonnes prononcées [st])

appartement: (deux consonnes prononcées [Rt])

**Remarque:** Les Français évitent de prononcer 3 consonnes successives: C'est ce qu'on appelle **la loi des trois consonnes.**

et des textes composés pour les situations qui nous sont plus familières. C'est pourquoi la méthode semi-audiovisuelle appelée **Karim et Mina** est née.

Loin d'être parfaite, disons-le tout de suite, cette méthode vise tout d'abord à faire parler les apprenants -les encourageant à saisir le sens des phrases par l'intermédiaire des images et des gestes présentés par le professeur-, puis leur apprendre à lire et répondre aux questions de compréhension, pour arriver ensuite à la grammaire et aux exercices. Les auteurs des 6 livres de cette méthode, pour les deux dernières années du cycle d'orientation et les quatre années du lycée, ont voulu commencer l'enseignement par l'acquisition de l'expression orale (par exemple les trois premières leçons du premier livre, intitulées: "parlons français" sont entièrement des professeurs, nous avons trouvé opportun de répondre plus en détail dans le présent article, nous fondant sur une approche à la fois théorique et pratique.

A titre d'exemple, nous proposons quelques exercices de phonétique souvent extraits du Cahier de formation de professeurs du "Clab".<sup>1</sup>

Il est à rappeler qu'une des difficultés phonétiques des apprenants iraniens consiste dans la distinction entre la prononciation de "eu fermé" comme dans:

un peu, heureux, ou "eu ouvert" comme dans:

le coeur, le professeur;

ainsi que la prononciation de l'"e muet"

comme dans:

je, ne, que.

C'est pourquoi nous insisterons surtout sur ces trois sons.

### **I- Le son [ø] eu fermé.**

#### **a. Ecouter et répéter:**

Ce vieux monsieur est malheureux.

Il a des yeux bleus merveilleux.

Il veut du feu.

Ce jeu est dangereux.

#### **b. Exercices de production.**

##### **1. Écouter et dire:**

Elle coiffe bien —→ C'est une coiffeuse

Elle sert bien

Elle cherche beaucoup

Elle voyage beaucoup

##### **2. Écouter et répondre:**

Tu veux deux oeufs? —→ Oui, je veux deux oeufs.

Tu veux du feu?

Tu vas un peu mieux?

Tu es heureux?

### **II- Le son [œ] eu ouvert.**

#### **a. Écouter et répéter:**

Tu as peur?

Tu as mal au coeur?

Tu aimes le beurre?

Ce fauteuil est neuf?

#### **b. Exercices de production.**

##### **1. Écouter et répondre:**

Ils n'attendent pas? —→ Non. ils ne peuvent pas attendre.

Ils ne répondent pas?

Ils ne répètent pas?

Ils ne participent pas?



# "Parlons Français!"

Dr. CH. CHAHINE  
Université de Téhéran

## مقدمه

دوره بازآموزی دبیران فرانسه از ۷ تا ۱۴ تیر ۱۳۷۶ در تهران در مجتمع شهید رجائی در لویزان با شرکت مؤلفان شش کتاب فرانسه وزارت آموزش و پرورش تشکیل شد. دبیران فرانسه شرکت کننده در این بازآموزی غالباً بسیار مجرب و باصلاحیت بودند و سالها دانش آموزان را با ظرائف زبان فرانسه آشنا کرده بودند.

از آنجا که در حین برگزاری جلسات مسائل مربوط به آواشناسی مطرح گردید بر آن شدم که به طور مفصل تری طی یک مقاله جداگانه به این نکته پردازم و تمریناتی را در این زمینه پیشنهاد نمایم تا دبیران محترم چنانکه لازم بدانند در کلاسهای درس از آنها استفاده نمایند.

Du 7 au 14 Tir 1376 le stage de formation des professeurs de lycées a eu lieu à Téhéran dans le vase complexe de chahid Radjaï de Lavizan, avec la participation des auteurs des six livres de français récemment publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Parmi les seize participants qui avaient reçu à temps les invitations et ont assisté aux séances de cours, 50% venaient des provinces. un bon nombre de ces professeurs étaient très compétents et pleins d'expériences: Ils

avaient déjà formé de nombreux lycéens et les avaient sensibilisés aux beautés de la langue française.

\*\*\*

Parmi les méthodes d'enseignement de français en Iran, quel enseignant ou apprenant ne connait-il pas la méthode traditionnelle appliquée dans **Mauger**? Méthode qui s'appuyait particulièrement sur l'apprentissage des règles de grammaire et l'emploi d'un vocabulaire assez riche mais pas toujours très adéquat aux besoins de mener une conversation quotidienne. Voulant combler cette lacune, certaines universités iraniennes abandonnant **Mauger**, se sont ensuite servies d'une méthode directe et audio-visuelle, **La France en direct**. Mais elle interdisait de parler de grammaire dans une classe de langue. Alors elle fut remplacée par d'autres méthodes plus récentes telles que **Sans Frontière** ou **Le Nouveau Sans Frontière**.

Cependant pour les lycées, le Ministère de l'Éducation Nationale désirait l'élaboration d'une méthode iranienne avec des dialogues

comprising many subskills and others consider it as a mental holistic process. From the testing perspective, however, the position taken here was a compromise between the two extreme theoretical positions. That is, for testing reading comprehension, the principles of both views should be taken into account.

It was also discussed that factors such as level of proficiency, type of information intended to be elicited, etc., influence the nature of reading comprehension tests. The recommendation was that all these factors should be taken into consideration in developing reading comprehension tests.

From the arguments made and explanations offered, certain implications can be drawn. First, reading comprehension tests should not be limited to one form of items or texts, whatever that might be. That is, only open-ended form or MC form items would not satisfy the requirements of good reading comprehension tests. Second, in developing reading comprehension tests, the nature of the passage and the proficiency level of the testees should be considered important determiners. Third, innovative approaches to testing reading comprehension such as cloze, short context and graphic forms should be included and utilized. Finally, reading comprehension tests, like any other test, should follow the principles of testing and measurement in general, and those of language testing, in particular. All necessary steps including planning, writing, reviewing, pretesting, and validating should be followed

carefully. It is hoped that explanations and guidelines offered in this article will help test developers in constructing reasonably acceptable, reliable, and valid tests.

#### **BIBLIOGRAPHY**

- Alderson, C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In Alderson, C. and A.H. Urquhart (1984). *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Barnette, M.A. (1989) *More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading*. Englewood Cliffs: Nj. Prentice Hall Regents.
- Carrell, P. (1991) Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12:159-170.
- Davanloo, M. (1995). Background knowledge, language proficiency, and reading comprehension. Unpublished MA thesis. University for Teacher Education, Tehran, Iran.
- Farhady, H. (1977). Cloze procedure as a teaching and testing device. *Roshd FLTJ*. Spring issue.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading. *TESOL Quarterly*, 25. 375-396.
- Grabe, W. (Forthcoming). Reading research and its implications for reading assessment. Paper presented at the LTRC conference in Orlando, Florida, March 1997.
- Jafarpur A. (1995) Is c-test superior to cloze. *Language Testing* 12:2.

**T/F items:**

1. The population growth was greater between 3000-2000 BC than it was between 2000-1000 BC.

2. World population has increased steadily and at the same rate through different ages.

MC item:

There is a sharp population growth between .....

- a. 1000 BC and 1000 AD
- b. 1000 AD and 2000 AD
- c. 2000 BC and 3000 BC
- d. 3000 BC and 4000 BC

It should be mentioned that using any one of these items requires great care and caution. Therefore, some guidelines in preparing reading comprehension items are offered below to help test developers in their test construction task. First and foremost is the selection of the passage. The passage must be **unseen** and as realistic as possible. Further, the passage should have enough context to allow certain logical comprehension items. Second, the stems should clearly state the problem. For instance, the following stem is not appropriate because it does not state the problem:

According to the passage .....

Third, the choices should be plausible and should not contradict the stem. For instance, in the following item, distractors b and c are inappropriate:

We can infer from the paragraph that exams should .....

- a. be just based on syllabuses
- b. train you to drive carefully
- c. show teachers
- d. make pupils learn the contents of syllabuses

Fourth and most important of all, the items should require testees to read the passage before they can answer the items correctly. Otherwise, the testees would be using their general knowledge to get the correct choice. In short, the items should test students' ability to read and understand the passage not merely their general information. Consider the following inappropriate item in which the testee can easily eliminate choices a, b, and d without reading the passage.

One can infer from the passage that examinations should .....

- a. test what the students have memorized hastily
- b. be important to both teachers and students
- c. motivate students to study extensively
- d. contain only difficult questions.

### **CONCLUSIONS, IMPLICATIONS AND APPLICATIONS**

In this article the concept of reading comprehension was explained. It was mentioned that some scholars believe that reading comprehension is an atomistic skill



context tests assume that the reader should understand the text holistically. In fact, such tests are in line with the holistic approach to reading comprehension. An example follows:

*246 Evaluation of language ability (2)*

*Either semester. Two class periods.*

*Prerequisite: measurement 219 which may be taken concurrently.*

*Review of present day theory. Intended to increase seniors' skill in preparing and assessing classroom tests.*

*Dr. Jones and Allen Black.*

According to this description, the students who want to take this course, .....

- a. should take course 219 in the following semester
- b. ought to be skillful in preparing classroom tests
- c. must ask professors for permission
- d. have to be in their third year of studies in college

Thus, short context technique allows the testee to concentrate on the total comprehension of the stimulus rather than on the comprehension of detailed elements of the passage. It also removes, to some extent, the effect of the test takers intelligence and aptitude from their reading comprehension ability.

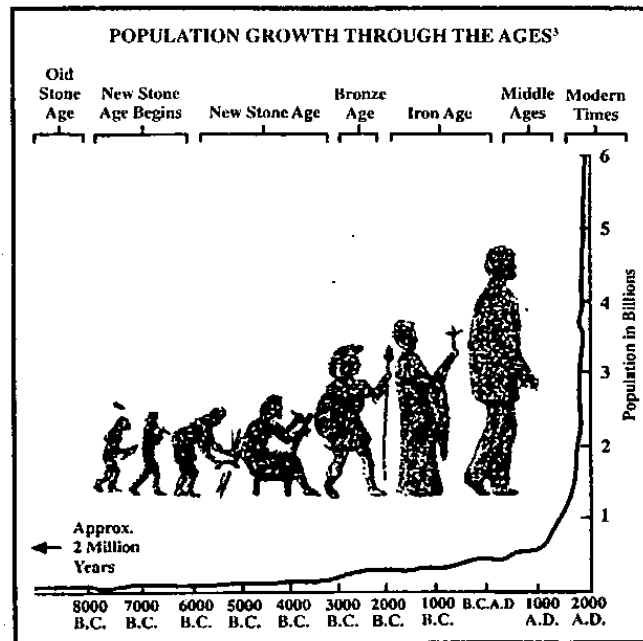
Another type of reading comprehension test which focuses on the holistic understanding of the testees, and is quite common in aca-

demic environments, is using graphic representation of language. Such tests provide graphic form of language such as graphs, tables, charts, etc. and ask students to demonstrate their ability in understanding the pieces of information provided in the graph. Consider the following example.

Directions: Attempt the following items based on the information provided in the graph.

**A. Open-ended Items:**

Directions: Attempt the following items based on the information provided in the graph.



1. What was the world population in old stone age?
2. When did the new stone age begin?

they should

b. teachers are not any longer teaching their subjects

c. exams are used to evaluate both teachers and students

d. the education system trains you to think for yourself

2. According to the paragraph, a high grade on an exam is a sign of .....

a. good education

b. thorough study

c. dependable exam techniques

d. training in test-taking

3. We can infer from the paragraph that mainly ..... affect the quality of teaching.

a. teachers

b. students

c. candidates

d. examinations

4. We would keep the writer's message if we replaced "that" (line 3) with .....

a. it should not

b. education does not

c. train you to think for yourself

d. lay down in a syllabus what to learn

MC items have another advantage over other types of items in that one can maneuver on MC items to test factual, referential, and inferential pieces of information. For example, whereas item #1 is designed to check the student's understanding of the main idea of the passage, item #3 is an inferential item and

item #4 is a referential one. In short, through MC items, almost all subcomponents of the reading comprehension ability can be tested.

Although MC type items are quite popular and have been in use for a long time, one should not ignore other forms of reading comprehension tests. As a matter of fact, two major criticisms are made on MC items. First, MC items are susceptible to testwiseness. That is, through practice and application of certain test taking strategies, the testees may get the correct response without having truly understood the passage. Second, in most cases, reading a single paragraph is not a good and representative sample of the reading activities in the real life situations. Most readers are supposed to read newspapers, advertisements, timetables, schedules, etc., in which the language is used in a special way. To alleviate the first problem, cloze tests are suggested as alternatives. A detailed description of advantages, disadvantages, principles of development, and procedures for scoring cloze tests is presented elsewhere (Farhady, 1997). To take care of the second problem, short context reading comprehension tests are offered by Jafarpur, (1995). A brief description of such tests follows.

Short context technique is a method of testing reading comprehension ability through the use of very brief stimulus materials followed by one or two items testing the comprehension of the overall text. Unlike the traditional reading comprehension tests, short

anything but "that". What has to be learnt is rigidly laid down by a syllabus, so the student is encouraged to memorize. Examinations do not motivate a student to read widely, but to restrict his readings; they do not enable him to seek more and more knowledge, but induce cramming. They lower the standards of teaching, for they deprive the teacher of all freedom. Teachers themselves are often judged by examination results and instead of teaching their subjects, they are reduced to training their students in exam techniques which they despise. The most successful candidates are not always the best educated; they are the best trained in the technique of working under compulsion.

Based on the information provided in this passage, the following forms of items are quite common.

1. *What should a good education do?*
2. *What is the main idea of this paragraph?*
3. *What does a high grade mean?*
4. *What is the writer's attitude toward education?*

Such open-ended items have certain advantages and disadvantages. First, they force students to utilize the written form of the language over and beyond the comprehension of the passage. Though reinforcing the writing ability is a desirable characteristic of a test, it is not directly related to reading comprehension. One may understand what the passage is about, but may not be able to write the answers. Second, some of the items can be answered by manipulating the text itself. For instance, the answer to the first question

can be provided by manipulating the first sentence of the passage. Thus, even if the testees do not understand the passage, they can answer the question. Third, and more important than the other two, is the subjective scoring of such items. That is, in responding to such items, writing ability, spelling ability, and handwriting quality of the testees would interfere with scoring their reading comprehension ability.

To remove such a problem, i.e. to exclude writing ability from reading comprehension ability and to make the scoring of the test objective, multiple choice (MC) items became fashionable. One of the desirable characteristics of MC type items is that they are objectively scored. The simplest form of MC items is the True-False (T/F) items. Some examples follow:

1. *Good education equals good testing.*  
T F
2. *Top students usually get better scores on the tests.* T F

The main drawback of T/F items is the probability of 50% chance for guessing the item correctly without comprehension of the passage. To remove this problem, scholars use more options to decrease the chance factor. The most commonly used type of MC items is the one with 4 choices. Consider the following examples for the same passage.

1. The main idea of this paragraph is that .....  
a. examinations are not achieving the goals

between the two sentences and understand that the word **they** refers to the problems and not to other concepts presented in the text such as big cities.

The third type of questions are called **inferential questions** which are designed to check the students' ability to make logical conclusions, or inferences, from the information provided in the text. For instance, an inferential question regarding the text provided above might be the following;

- Life in big cities is most probably .....
- a. easy
  - b. boring
  - c. difficult.
  - d. safe

The answer to this type of question cannot be directly extracted from the text because none of the choices is explicitly mentioned in the text. However, a good reader should be able to draw a logical conclusion that with the problems such as the ones mentioned in the text, life in big cities should be difficult rather than easy or boring. As mentioned before, care should be exercised that there is a good relationship between the type of the question employed in reading comprehension tests and the level of the language proficiency of the test takers. That is, the more advanced the students, the more inferential questions should be included in the test.

Of course, the above mentioned factors are more or less, and sometimes unconsciously taken into account in reading comprehension tests. However, awareness of such factors and their deliberate inclusion or exclusion in

reading comprehension tests would improve the quality and thus the validity of the tests. This should not imply that all reading comprehension tests should have all components mentioned above. For instance, word recognition and word comprehension parts are often tested through vocabulary items. Further, understanding structural patterns are usually checked through tests of structure. Therefore, tests of reading comprehension usually attempt to measure the comprehension ability of the students in reading paragraphs or passages. This does not mean that no reading comprehension test should include items to test word recognition or sentence comprehension. In fact, in tests designed for the elementary levels, such items might be necessary. Thus, to avoid any ambiguity some examples will be provided for testing different aspects of reading comprehension. The educators are recommended to utilize the ones which best fit their purposes.

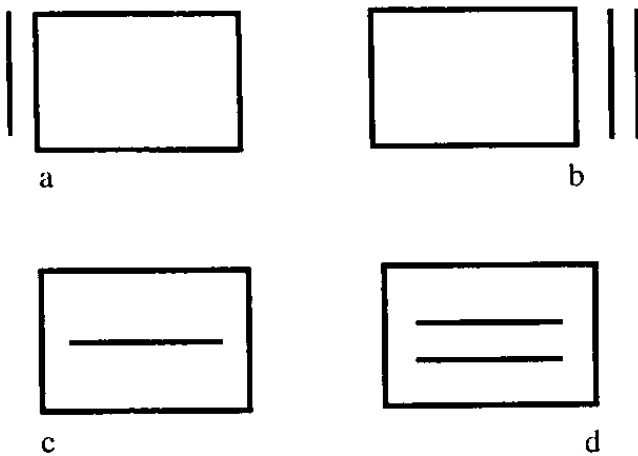
## **TYPES OF READING COMPREHENSION ITEMS**

In the early days of language teaching, when scientific principles had not penetrated language testing, reading comprehension tests were developed by selecting a passage and asking some open-ended questions about the passage. The testees were required to write the answers to the questions. The following is an example.

A good education should, among other things, train you to think for yourself. The examination system does

Through manipulating pictures, one can check the comprehension of more complex structures. The main drawback of picture tests is their preparation. Drawing pictures is not always easy. In addition, they are costly. More importantly, they may be ambiguous and/or culture bound. Therefore, some people recommend using pictures which refer to internationally unbiased concepts such as geometric shapes. An example follows:

There is a line outside the rectangular.



Although such pictures remove the ambiguities, they are limited in use. Through pictures, it would not be easy to check the comprehension ability of the students beyond a sentence. Therefore, as soon as it is recognized that the testees have elementary knowledge of language, the reading comprehension tests tend to be basically in the form of written language only.

Fourth, a distinction should be made between the types of questions and the kind of information they intend to elicit. There are

three types of questions commonly employed in reading comprehension tests. One type is called **factual questions** which are designed to check the testees' understanding of the factual information provided in the text. In fact, such questions are intended to check whether the testees understand who is doing what to whom, when, and where. An example follows:

The students are supposed to study five books for the exam.

The following questions are considered factual questions:

1. Who are supposed to study?
2. What are the students supposed to read?
3. How many books should they study?

It is clear from the questions that the answers can be directly extracted from the text. Such questions are often used at the elementary levels of language education.

The other type of questions are called **referential questions** which require the reader to move beyond the level of sentence comprehension and understand the relationship among the sentences. That is, the students are required to make references from one sentence to preceding or the following sentences. An example may be helpful.

Nowadays, big cities face many problems. They include pollution, traffic, and population.

A referential question regarding this text would seek inter-sentential relationship such as

**They** in the second sentence refers to .....

The reader should observe the relationship

In this item, the testees should only recognize that the key word is the same as the third word given in the row even if they do not know the meaning of the words. Another example may be helpful:

Key word: contemporary

- a. contaminated
- b. contingency
- c. contemporary

Students at the elementary level of language learning would, most likely, not know the meaning of the words, but they could recognize the correspondence between the key word and the third word in the group.

The same procedure can be applied to sentence recognition items as well. That is, a key sentence is given and the testees are required to match the key sentence with one of the sentences given as choices. An example follows:

Key Sentence: The artistic value of the picture was not known.

- a. The artistic value of the picture was known.
- b. The artist valued the picture very highly.
- c. The artistic value of the picture was not known.
- d. The artistic value of the picture was unknown.

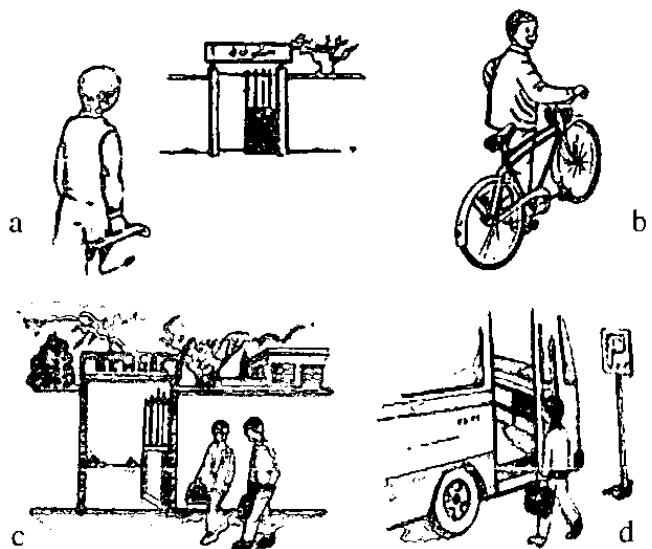
In such items the testees are required to match the graphic correspondence between

the key sentence and the choices offered even though they do not know the meaning of the sentences. Although such items are not common in reading comprehension tests because they do not directly tap the comprehension ability of the testees, one cannot easily rule them out at the elementary stages of reading process.

Comprehension tests, however, focus on the understanding of the meaning. The main objective of all the reading tests is to check the testees' ability to associate the words and the combination of the words with their corresponding meaning. The simplest form of items which measures the comprehension ability of the testees, and at the same time requires the minimum amount of reading, is picture matching items. Consider the following example:

Directions: Match the sentence with the pictures.

He goes to school by bus.



of all individual words, but they can make sense out of what they are reading.

The notion of readers' background knowledge contributes to their reading comprehension ability, has led to the expansion of the utilization and application of schema theory to reading activities (Davanloo, 1995). This line of research has resulted in the development of three perspectives referred to as (a) bottom up processing in which the primary emphasis is on textual decoding, (b) top-down processing in which the focus is on reader interpretation and prior knowledge, and (c) interactive processing in which both textual coding and background knowledge are utilized interactively. (Barnett, 1989; Grabe, 1991, 1997; Carrell, 1991). Thus following this view, tests should be designed to measure reading comprehension without focusing on specific subskills.

Regardless of the theoretical position applied, there are certain points that should be taken into consideration in developing reading comprehension tests. First, in the field of applied linguistics, opposing theoretical positions exist for many concepts. Reading comprehension is not an exception. Neither position, however, may provide teachers and testers with a comprehensive view of the process of reading comprehension. Therefore, practitioners should not be deeply impressed by one position and ignore the principles of the other. It is recommended that testers utilize the principles of all alternative theoretical positions and employ tests which would

accommodate the advantages of all the theories and minimize the disadvantages.

Second, developing reading comprehension tests depends very much on the level of language ability the prospective testees will have. For instance, developing reading comprehension tests for elementary level students is much more difficult than developing a test for advanced students. The reason is that at the elementary levels, students have so limited knowledge that the test maker can not maneuver in the text. Thus, the development of reading comprehension tests should move, depending on the proficiency level of the testees, from reading words, to reading sentences, then to reading paragraphs. This means that as the level of proficiency of the testees increases, so should the amount of the text to be included in the test.

Third, since reading comprehension is a mental activity which involves many processes, it might be helpful to draw a distinction between two major processes, namely, recognition and comprehension. Recognition is a process which does not depend on meaning. Comprehension, on the other hand, is meaning dependent. Consider the following example:

Directions: Match the key word with one of the words give in the row.

Key word: reading

- a. walking
- b. watching
- c. reading

9. scanning to locate specifically required information

10. obtaining information from diagrammatic display

Of course, this type of classification has a disadvantage. One may assume that the subskills are independent of one another. That is, each subskill should be considered as a discrete skill the contribution of which to the total reading comprehension is identifiable. Such an assumption is far from reality. It is important to note that these subskills are interrelated and there is a considerable amount of overlap among them. This is exactly where the opponents of this perspective make severe criticisms. To resist the criticism, the proponents made slight changes in the classification and offered the following two-dimensional classification on the basis of the purpose of reading.

### **I. Reading a text quickly**

- A. identifying whether a part or the whole is relevant to an established need
- B. surveying for gist
- C. scanning to locate information

### **II. Reading carefully to understand main ideas and important details.**

- A. Reading for main idea and important details might include tracing the development of an argument, reducing what is read to an outline of the main point and important details.
- B. distinguishing facts from opinions
- C. understanding inferred meaning

At some level all of the above might include a knowledge of the following more specifically linguistic skills.

- A. understanding grammatical notions such as time, cause, result, purpose, comparison
- B. understanding syntactic structure of the sentences and clauses
- C. understanding lexical and grammatical cohesion
- D. understanding words including deducing the meaning of the words from the context

In fact this classification can be considered an interactional one. That is, the subskills at level C contribute to the subskills at levels A and B. Thus, for tests of reading comprehension to be valid, i.e., to measure what it is supposed to measure, they have to include items which would measure the abilities mentioned for the three levels of subskill classifications.

### **2. Holistic perspective**

In contrast to those who believe in the existence of subskills within reading comprehension skill, there are many scholars who believe that reading is a collective activity. That is, reading is an integrative skill in which the text is processed as a whole. The readers do not compartmentalize the text into sentences, clauses, words, etc. Rather, they utilize their knowledge of the world and their background knowledge in order to understand the text. They claim that, there are cases in which the readers do not know the meaning



## **THE CONCEPT OF READING COMPREHENSION**

The very first step in defining an attribute is to understand clearly what that attribute is. Concrete attributes such as height, weight, length, etc. can be easily defined and objectively measured. Abstract attributes, on the other hand, are difficult to define or to measure. All mental abilities including language comprehension abilities are abstract. Therefore, there have been quite a great deal of arguments on what reading comprehension is and how it should be measured.

For a long time, language skills were divided into two categories of active and passive skills. Speaking and writing were considered active skills because they manifested overt production of language elements. Listening and reading comprehension were classified as passive skills because they did not show any overt manifestation of language elements. With the advent of psychology and research in psycholinguistics, however, the long-standing position that reading comprehension was a passive skill was no longer true. The time of this falsification coincides with the emergence of cognitive code learning theory that rejected the mechanistic principles of audiolingual approach and stated that language is a mental process. Thus, reading comprehension gained importance in terms of mental activities involved in processing language. When the mentalistic nature of language processing was established, scholars investigated the nature

of the reading comprehension process. Two major trends developed in this regard: the first, claimed that reading comprehension is a skill comprising many subskills; and the second assumed that reading comprehension is a global integrative ability. Each has its own proponents and opponents to be discussed below briefly.

### **1. Component structure of reading comprehension**

Probably the most prominent position taken on this issue is the one explained some 20 years ago by Mumby (1978). Following Bloom's type taxonomy, Mumby believes that reading comprehension consists of many subskills each related to certain processes. The important subskills identified by Mumby include the following:

1. understanding the meaning and use of unfamiliar lexical items
2. understanding explicitly stated information
3. understanding implicitly stated information
4. understanding relations within the sentences
5. understanding relations between parts of a text through lexical and grammatical cohesion
6. interpreting the text by going outside it
7. distinguishing the main idea from supporting details
8. understanding basic references in the text

# Constructing Reading Comprehension Tests

Hossein Farhady  
Iran University of Science and Technology

## INTRODUCTION

Most scholars would agree that reading is one of the most important skills for educational and professional success (Alderson, 1984). Since the findings of the rapid explosion in the world of science and technology is often communicated in the English language, reading in English has received priority among other objectives of English language teaching. That is why the main goal of teaching English in many countries, especially within the educational programs, is set to be improving the reading ability of the students in order to enable them to extract incoming information from the original sources in their fields.

In spite of such an importance attributed to the reading skill, not much has been done to

improve the teaching of reading comprehension in general, and the testing of reading comprehension in particular. Unfortunately most of the activities regarding reading comprehension tests still follow the traditional approaches. The purpose of this article, then, is to provide guidelines for teachers and testers to make valid and reliable tests of reading comprehension. To this end, the following steps will be taken. First the concept of reading comprehension will be elaborated on. Second the present state of testing reading comprehension will be explained and the new alternatives to testing reading comprehension will be presented. And finally, the implications and applications will be discussed.

*Yesterday, Ali wanted to make some tea. He put some water in a kettle, and put it above the fire. After about ten minutes, he went to the kettle and took his head over to it. The steam coming out of the boiling water burnt Ali's face.*

8. Predicting: Students listen to a conversation or a story and predict what will come next, or the students make guesses about the results or the effects. The following example shows the use of this technique in improving the listening comprehension of the students.

*There was a boy called Ali. His father was a worker. one day he was on his way home when he saw an old man lying by the side of the road. The man was very sick. He could not walk. Ali helped the man to the nearest hospital. Then the man asked him for his name and address. But Ali did not like the man to know that his father was poor. So he said, "My name is Mostafa, and my father is a teacher." A few days later, the man died.*

What do you think about the end of the story?

9. Problem-solving: Students listen to a conversation and draw a picture. The teaching point of the following example is to guess the meaning of prepositions:

*T: Today, I want you to draw a picture.*

*S: What is it?*

*T: There are five things in the picture. They are a table, a glass, a newspaper, a chair, and a radio. Now listen. There is a table in the middle of the room. The chair is near it. It is not in front of the table, but it is beside the table. There is a newspaper not on the table but on*

*the chair... .*

10. Skimming and scanning: Students listen and search for general or specific information. In the example given in "8", the teacher may simply ask the students a question, such as the following, to draw their attention on a particular piece of information:

*What was the job of Ali's father?*

11. Action-based technique: Students listen to the description of a process of making something or using an instrument. In order to reinforce their understanding, visual clues may be employed.

**a. How to use an outdoor telephone**

*Pick up the receiver, and drop a coin in the slot, and press it downwards. Then dial your number. Wait until the other party answers.*

**b. How to make tea**

*Pour some water in a kettle, and put it on the stove. Let it until it boils. Then drop some dried tea in your tea flask, and fill the flask with boiling water. Five minutes later, it will be ready to drink.*

**References**

- Chastain, K.(1966). **Developing Second Language Skills: Theory to Practice**. Chicago: and McNally Publishing Co.
- Doff, A.(1988). **Teaching English: A Training Course for Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P.(1984). **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G.(1990). **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

subject, although it is present in the sentence.

In the classroom situation, unlike the real situations, students must always be consciously informed of what they are going to listen to because it is a laborious task for students to listen to someone's voice off the cuff and not without anticipation. Therefore, it is the teacher's accountability to explain to them what they are supposed to listen and what type of response they are expected to emit. But these explanations should be concise so that only a short time is occupied for Persian explanation, and more time is allotted to the real activity.

To encourage the students to listen, prior to the presentation of a dialogue or a simple story, pose one or two questions at them. It will motivate them to listen so as to fill the gap caused the teacher's questions at the beginning.

### Listening Techniques

There are different techniques which lend themselves to listening. From this multitude, some will be discussed below.

1. Matching: Students listen to a speech and choose a written or visual response that corresponds to what they have heard. The teacher e.g, shows to students some pictures from Ali in each of which he is doing something. The teacher says, "Ali is praying.", and the students select the correct picture. This activity can also be employed to practice single words.

2. Silly sentences: The teacher reads a sentence in which an irrelevant word has been inserted. Students listen and find the incorrect word. e.g.

I hate my foot.

I missed all my mystery classes.

A sheep can take you there.

3. Transferring and transcribing: Students listen and transfer it into another form. They listen and draw pictures, write words and sentences, or dramatise what they have heard. The teacher says, "*Walk to the door.*", and the student will do it.

4. Label extending: Students listen and provide the missing materials. Consider these examples:

a. *A few nights ago, I was asleep in my bed at home. At about three o'clock in the morning ..... I heard a noise ..... of water .....*

b. *You may have it on the wall of your house. It has a face and two hands. It shows you the time. It is a .....*

In another version of this technique, a simple story is presented to the students and then the teacher provides them with copies of a different version of the story with blanks left in it. Students read the copy and provide the missing expressions.

5. Condensing: Students listen to a simple account of a story, and then they are asked to summarise or make a synopsis of the content.

6. Answering: Students listen to a dialogue or a story, and then answer a series of questions.

7. Picture story: Students listen to a simple story by the teacher while he seeks support from visual clues like pictures. Later, he asks them to reproduce it in their own words. Consider the following example:

# Some Techniques in Teaching Listening Comprehension

Ali Reza Jalilifar  
Chamran University of Ahvaz

It is essential to state the fact that there will be no speaking without listening. To have a successful conversation, students should be able to understand what is said to them; then they will take turn and speak. Having distinguished the necessity of listening, the teacher should expose the students to an abundance of English so that their oral skills will improve. Besides its influence on speech, listening is an important way of attaining the language. When students listen, in addition to their improvement in listening, they are exposed to the structure of the language and simultaneously learn the pronunciation of the words and expressions in the connected discourse.

## Listening in Real Life

There are usually two ways of listening in

ordinary life:

a. CASUAL LISTENING: This is when the sounds reach one's ears unwantedly. For example, when one walks along a street, he may hear the noises of cars, chirruping of birds in the trees, chatting of two people going past him.

b. FOCUSED LISTENING: This is the type of listening about which literature is teemed. People always listen for a purpose. They do not listen to everything they hear with equal concentration. They focus their attention on the chief points to which they care. This is because human beings are selective, that is, they usually know what they want to listen for, and they discard the rest (Chastain 1976). If somebody asks you, "Where are you going?", what you only consider as an answer is the place. You normally do not think about the

## Pedagogical Implications

Reading has widely been used in various areas of second and foreign language teaching, learning, and testing. In this part, the contribution of this study to language teaching, testing, and syllabus design is briefly discussed.

In teaching reading, the instructors should try to activate the students' background knowledge about the context. This can be done through critical reading.

Motivation is one, if not the most, of the most important factors in any learning/teaching environment, so when the students are required to express their own attitudes toward the passage, this factor is met.

In the field of testing, reading passages have vastly been used. One of the most important problems in reading comprehension tests is that the background knowledge of the testees is not activated. This problem can be surmounted through using the critical reading technique in reading comprehension test. For example, the first question after the reading passage can be: "Do you agree with the author or not? Why?" The question as a "warm-up" can activate students' background knowledge.

Another important factor in learning is "interest". Students will not learn well and will not activate their background knowledge if the reading materials are not to their interest. By critical reading, the syllabus designers can check the students' interest in the reading materials since if they are not interested in reading passages they are not inclined to talk about them.

## REFERENCES

- Carrell, P.L. (1984). **Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications**: *Modern Language Journal*, 68(4), 332-343.
- Coleman, A. (1929). **Teaching of Modern Foreign Languages in the United States**. New York: Macmillan.
- Goodman, K.S. (1967). **Reading: A Psycholinguistic Guessing Game**. *Journal of Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Madden, J.F. (1980). **Developing Pupil's Vocabulary Learning Skills**. *RELC Journal*, 11(Suppl. 3), 111-117.
- Oakhilla, J. & Garnham, A. (1988). **Becoming a Skilled Reader**. Basil Blackwell, INC.
- Perfetti, C. A. (1985) **Reading Ability**, New York: Oxford Press.
- Rivers, W. M. (1981). **Teaching Foreign Language Skills**. The University of Chicago.
- Richards, J. C. Platt, J., & Platt, H. (1992). **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. London: Longman Group UK LTD.
- Rumelhart, D. E. (1977). **Toward an Interactive of Model of Reading**. In S. Dornic (Ed), *Attention and Performance*, New York: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (1980). **Toward an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency**. *Reading Research Quarterly*.

groups in pre-test were calculated, see table 1.

**Table 1: Results of Pre-test**

Table 1

Group	Mean	S <sup>2</sup>
Experimental	23.53	11.14
Control	23.3	12.56

Then, in order to determine the homo-observed F (1.13) was smaller than the F critical value (1.84) at 0.05 level of significance; therefore, the researcher concluded that the variances fulfilled the condition of homogeneity, See table 2.

**Table 2: Results of F-test**

Table 2

F-Value Critical	Degree of Freedom	Two-Tailed Probability	F-Value Observed
1.84	29	0.05	1.13

Next, the mean and variances of both groups in post-test were calculated, see table 3.

**Table 3: Results of Post-test**

Table 3

Group	Mean	S <sup>2</sup>
Experimental	15.03	5.82
Control	12.83	8.89

Finally, the results obtained from the post-test were subjected to a t-test. Since the t-value of 15.1 exceeds 2.045 (the t-critical value), the null hypothesis was rejected, see table 4. Therefore, the result of the t-test confirmed the positive relationship between critical reading and reading comprehension.

**Table 4: Results of t-test**

Table 4

T-Value Critical	Degree of Freedom	Two-Tailed Probability	T-Value Observed
2.045	29	0.05	12.15

## Conclusions

The findings of this study suggested that the students, in critical reading, mostly resorted to their experience and knowledge of the world, to express their own attitudes and beliefs about the passage they had just read. So it can be concluded that critical reading, which was here a post-reading activity, activated the students' background knowledge which, in turn, affected the comprehension of the passage.

Nevertheless, the exact relationship between the critical reading and reading comprehension is not yet quite clear. One of the most difficult parts in finding the relationship between the two is the fact that determining the amount of one's background knowledge is as difficult as drawing an exact map of the process of comprehension. This is due to the fact that the background knowledge of every person is under constant change.

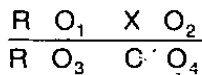
a pre-test, selected. The age-limit of the subjects was 16 to 17. The advantage of this age range was that the students' educational background would provide them with similar prior knowledge required for comprehension. The subjects were homogeneous in terms of language proficiency. In this study, the sex variable was removed because all subjects were male students.

**Instrumentation.** In order to determine the homogeneity of the groups regarding their level of proficiency, a standard test was used. The test used as the pre-test was the Nelson Test Form 150 A. It contained 50 multiple-choice items.

The reading comprehension tests used for post-test were the Nelson Test forms 150 B and C. They consisted of 24 multiple-choice items in the form of a cloze test.

**Materials.** In this study, the students' high school textbook was used as reading materials. This could possibly have some advantages: (a) students paid more attention to their high school textbook rather than some other outside materials; (b) difficulty level of the textbook was geared to the level of students; and (c) through using the students' own textbook, they most probably could not guess they were participating in a study.

**Design and Procedures.** The present study was a pretest-posttest equivalent-groups design. The schematic representation of the above-mentioned design is illustrated below:



In order to have two homogeneous groups,

the pre-test was administered in the first session in which 102 students participated. Then on the basis of the information obtained, 60 students were chosen as the key informants. The selected subjects were randomly assigned to two groups, that is two experimental and control groups. Afterwards, both groups received a series of similar instructions except that the students in the experimental group were required to express their own opinions about and react critically to the passage they had just read. For the control group each session was held as follows: The passage was first read by teacher. Then, the new vocabulary and grammatical structures were explained. Next, the students were required one by one to read some parts of the passage. Finally, reading comprehension questions were asked by the teacher. For the experimental group the same procedure was followed, except that the experimental group had to express their ideas about the passage before comprehension questions being asked.

On the whole, the experiment took 17 weeks covering 7 passages of the textbook were about different subjects. And finally, in the last session, the post-test was administered to both groups.

**Data Analysis**

To accept or reject the stated null hypothesis, the data obtained through pre and posttest were analyzed in different steps. First the mean and variances of the two



lengthy assignments in different subjects with varying degrees of detail and difficulty.

In 1929, a study sponsored by the Modern Language Association of America (MLA) under the direction of Algernon Coleman recommended a reading approach. Its findings indicated that most students did not go beyond two years of study in a foreign language. Therefore, the committee concluded that the only practical objective was reading.

Reading as a skill has widely been used in teaching English as a foreign or second language. Reading has always been an inseparable part of any standard test, e.g., TOEFL, or Michigan tests.

The importance of reading is quite clear to everybody; however, there has been much dispute over the question of reading process. While some researchers put emphasis on the effect of background knowledge on the EFL learners' reading comprehension ability (Goodman, 1967; Carrell, 1984), some other researchers emphasized the preference of teaching language forms and vocabulary to develop EFL learners' reading comprehension ability (Madden, 1980; Barnett, 1986). Nevertheless, teachers, whether in the past or now, have given little attention, if any, to the learners' own attitudes and beliefs toward the material they are reading. Anyhow, the aim of this study was not to investigate the process of reading but to investigate the impact of critical reading on reading comprehension. As it was mentioned before, in critical reading, readers should use and activate their background knowledge. Oakhill & Garnham (1988)

pointed out that it is easier to understand a text if one can bring an appropriate packet of background knowledge, what Bartlett (1932) called a schema. The effects of such knowledge on comprehension and memory are illustrated by the work of Voss, and his associates (1986). They presented groups of adults who had either high or low knowledge of baseball with a passage about a baseball match, and asked them to recall it. Not only did the high-knowledge group recalled more, but they also intended to recall more significant information.

Beck & Mckeown (1986) argued that insufficient background knowledge may be a major factor in the reading failure, that teachers need to be alert for knowledge problems masquerading as reading problems.

Therefore, the role background knowledge plays in comprehension is very remarkable; however, how to activate that background knowledge is more challenging. This study investigated how background knowledge of the students could be activated through critical reading as a post-reading activity. Richards, Platt, & Platt (1992) defined critical reading as *"reading in which the reader reacts critically to the reading passage he or she is reading. The reader can do it through relating the content of the reading material to personal standards, opinions, values, attitudes or beliefs"* (p.92).

## **Methodology**

**Subjects.** Sixty Iranian third grade high school students were, through administering

# THE EFFECT OF CRITICAL READING ON THE IMPROVEMENT OF READING COMPREHENSION ABILITY OF IRANIAN EFL HIGH SCHOOL STUDENTS

by  
Dr. Parviz Birjandi  
Allameh-Tabatabai University  
&  
Seyyed Mehdi Mostafavi Nia

## Abstract

The purpose of this study was to determine whether critical reading would improve reading comprehension ability of third grade high school students or not. Hence, a group of sixty homogeneous students were selected. They were randomly assigned to control and experimental groups. Then both groups enjoyed a series of similar instructions except that the students in experimental group were required to express their own opinions about and react critically to the reading passage they had just read. The students in order to express their own ideas about and react critically to the passage had to activate and use their background knowledge. In this study, the materials used were taken from the students' own

textbook. In the present study, the following null hypothesis was proposed: There is no statistically significant relationship between critical reading and students' reading comprehension ability. Finally, in order to capture the probable significant relationship between critical reading and reading comprehension, a t-test was used. The results rejected the null hypothesis, and indicated that critical positively affected students' reading comprehension ability.

## Introduction

Reading is probably the most important skill the students need for success in their studies. Students may rarely have opportunities to talk to native speakers, but they have to read

- L.McIntosh (eds.), Cambridge: Newbury House Publishers.
- Bowen, D. (1972). **Contextualising pronunciation practice in the ESOL classroom.** In M.Celce Murcia & L. McIntosh (eds.), Cambridge University press.
- Bowen, D.(1975). **Patterns of English pronunciation.** Rowley, M.A.: Newbury House Publishers.
- Brown D. & G. Yule.(1983). **Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English.** Cambridge University Press.
- Bygate, M.(1987). **Speaking.** Oxford: Oxford University press.
- Dekeyser. R.M. (1993). **The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency.** Modern Language Journal. (77)4.
- Dickerson, L.(1975). **The WH-questions of pronunciation: an answer from spelling and generative phonology.** TESOL Quarterly. V.9, N.3, pp. 299-309.
- English, S.(1988). **Say It clearly,** New Youk: Collier McMillan.
- Gimson, A.C. & Cruttenden (1994). **Gimson's pronunciation of English.** Edward Arnold Publishers.
- Jacobs, J. (1989). **Miscorrection in peer-feedback in second language writing.** RELC (20) 1.pp.68-76.
- Jacobs J., & S.Zhang (1989). **Peer feedback in second language writing.** American Educational Research center.
- Johnson K.(1988). **Mistake correction.** ELT Journal. (42)2.
- Kenworthy, M.H.(1987). **Teaching English pronunciation.** London: Longman.
- Leather, J.(1983). State of the art: **Second language pronunciation learning and teaching.** Language Teaching Journal. V. 16, pp.198-219.
- Lee, N.(1990). **Notions of error and appropriate error treatment.** Hong Kong Papers in linguistics and language teaching. (14), pp.55-77.
- McCarthy, p.(1978). **The teaching of pronunciation.** London: Cambridge University Press.
- Morely, J.(1991). **The pronunciation component in TESOL.** TESOL Quarterly, V.25,N.3.
- Morrow, K.(1994). **Mistakes are mistakes.** In A. Swarbrick. (ed.)Teaching Modern Languages. Routledge Publishers.
- O'Malley J., & A. Chamot. (1989). **Learning strategies in second language acquisition.** New York: Cambridge University Press.
- Pennington, M. and J.C. Richards (1986). **Pronunciation revisited.** TESOL Quarterly. (20) 2.
- Shahab Safa, A. (1995). **The effect of different error correction techniques on the improvement of the EFL Learners' writing ability.** Unpublished M.A. thesis, Tehran University.
- Smith, L. & K.Rfiqzad (1979). **English for cross-cultural communication: The question of intelligibility.** TESOL Quarterly, V.13, N.3.pp.371-380.
- Stevick E.W.(1980). **A way and ways.** Rowley, M.A.: Newbury House Publishers.
- Urr, p.(1984). **Teaching listening comprehension.** London: Cambridge University Press.
- Von Schon, C.(1987). **The question of pronunciation.** English Teaching Forum. V.25, pp.22-27.

Finally the results of the third independent t-test as given in Table 7 indicate that at a probability level of  $p \leq .05$ , the observed t value of 3.5 far exceeds the critical t of 2. As such, the fourth null hypothesis can safely be rejected, and it can be claimed that in our high school settings self-correction bears better results than peer-correction in improving the learners' pronunciation.

**Table 7**  
**Independent t-test for groups B and C**

**Table 7**

Group	N	X	S.D.	d.f	t-ob
B	30	53.5	3.91	58	
C	30	50.4	2.2	58	*3.4

$p \leq 05$  t-critical 2.00

Much to our initial expectation, the rejection of the first null hypothesis indicated that in utilizing any of the three correction strategies, error correction will definitely cause a decline in the number of the errors. This was not unexpected and the earlier researches by Lee (1990), Jacobs (1989), and Jacobs and Zhang (1989) have already confirmed it. It follows that whatever our methodological orientation, we have to do something about the errors committed by the learners. This may be especially justified on the grounds that our learners have little time available for learning the new language. With the support of our

second null hypothesis, a conclusion can be drawn that both teacher-correction and self-correction are equally useful in eradicating the pronunciation errors of the Iranian high school learners. With the rejection of the third and the fourth null hypotheses, it was found out that peer-correction can never be as useful as self-correction or teacher-correction.

### Implications

The rejection of the first null hypothesis supported the claim made by those scholars who believed in absolute error correction. This implies that the Iranian language teachers should never let the learners' errors go unnoticed. So the mere assumption that error correction may create unfavorable feelings in the students should never prevent us from correcting the Iranian high school learners' pronunciation errors. Moreover, despite the opinion of the scholars who vehemently attack teacher-correction, it was found out that not only is teacher-correction as useful as self-correction, but it is also superior to peer-correction. So with the short instructional period for learning English in our high schools, teacher-correction turns out to be convenient. Also self-correction helps our learners to consciously monitor and process his own language.

### References

- Allen, V. (1971). *Teaching intonation: from theory to practice*. TESOL Quarterly. V.5, N.1. pp.73-81.
- Baily, K. & M. Celce-Murcia (1979). *Classroom skills for language teachers*. In M. Celce-Murcia and

Finally, for group C, as demonstrated in Table 4, at a probability level of  $p \leq .05$  and with one degree of freedom, the observed t of 16.2 far exceeds the critical t of 2.04, implying the rejection of the null hypothesis.

**Table 4**  
Paired t-test for group C (peer-correction)

<b>Table 4</b>				
N	Mean	st.d	d.f	t-ob.
30	40.3	3.9	29	
30	50.4	2.2	29	*16.2

$p \leq .05$  t-critical 2.04

As it is evident, at a probability level of  $p \geq .05$  with a one degree of freedom, the observed t is significantly greater than the critical t of 2.04. As such, we can empirically verify our assumption that error correction in learning English at Iranian high schools leads to an improved pronunciation.

For the investigation of the second null hypothesis, three independent t-tests were conducted between the means of the groups A vs B, A vs C, and B vs C. The aim was to find out which of the error correction strategies was more effective in eradicating the errors. The results for the t-tests are given in tables 5, 6, and 7.

**Table 5**

Group	N	X	S.D.	d.f	t-ob
A	30	53.7	4.1	58	
B	30	53.5	3.9	58	*.23

$p \leq .05$  t-critical 2.00  
**Table 5**  
Independent t-test for groups A and B

As it is evident in Table 5, with two degrees of freedom at a probability level of  $p \leq .05$ , the t-observed of .23 is lower than the critical t of 2.00. This means that teacher-correction and self-correction are equally efficient in the improvement of the learners' pronunciation. That is to say, neither of them is superior to the other one. However, the same is not true for teacher-correction vs peer-correction.

As Table 6 indicates in the cases of the second t-test, the t-observed of 3.5 is higher than the critical t of 2.00. So we can reject the third null hypothesis, and we may claim that teacher-correction is superior to peer-correction in improving the learners' pronunciation.

**Table 6**  
Independent t-test for groups A and C

**Table 6**

Group	N	X	S.D.	d.f	t-ob
A	30	53.7	4.1	58	
B	30	50.4	2.2	58	*3.5

$p \leq .05$  t-critical 2.00

each individual subject was obtained. The obtained scores were later analyzed through matched and independent t-tests. Therefore, a pretest-posttest equivalent groups design was used in the study.

**Results and discussion**

As it was mentioned in the previous section, the checkmarks for every individual subject in the pronunciation checklist was converted into scores in a scale of 60. The descriptive statistics for each group is given in Table 1.

**Table 1**  
**Descriptive statistics for each group**

**Table 1**

Group	Mean		st.d.		var.	
	T1	T2	T1	T2	t1	T2
A	44.3	53.7	5.9	4.1	35.6	17.2
B	40.56	53.5	5.99	3.91	35.9	15.2
C	40.33	50.4	3.9	2.2	15.8	4.4

Table 1 shows the mean scores of each group of the subjects has improved considerably in the posttest in comparison with the pretest. The mean score of the subjects in group A has changed from 44.3 to 53.7, for group B from 40.56 to 53.5, and for group C from 40.33 to 50.4. Despite the presence of such an improvement to base our judgements on scientific grounds, a t-test was conducted.

To investigate the first null hypothesis, three paired t-tets were conducted to compare the

means of the subjects in each group for the pretest and posttest, the results of which are given in tables 2,3, and 4.

As Table 2 indicates, at a probability level of  $p \geq .05$  with one degree of freedom, the observed t of 7.93 is significantly greater than the critical t of 2.04. As such, the first null hypothesis is safely rejected.

**Table 2**  
**Paired t-test for group A (teacher-correction)**

**Table 2**

N	Mean	st.d	d.f	t-ob.
30	44.3	5.9	29	
30	53.7	4.1	29	*7.93

$p < .05$  t-critical 2.04

The results of the t-test for group B is given in Table 3. Again at a probability level of  $p \geq .05$  the observed t of 12.8 is much higher than the critical t of 2.04. The first hypothesis is again rejected.

**Table 3**  
**Paired t-test for group B (self-correction)**

**Table 3**

N	Mean	st.d	d.f	t-ob.
30	40.5	5.9	29	
30	53.5	3.9	29	*12.8

$p \leq .05$  t-critical 2.04

correction and self-correction in the eradication of the pronunciation errors.

### **Method and Design**

Subjects: 90 Iranian third year high school students out of a total of 127 who had taken part in a 50-item intermediate Nelson test were selected as the subjects of the study. Their scores centered around a mean of 27.1 between +2 and -2 standard deviations. Then, they were randomly assigned to three groups of thirty. All of the subjects spoke Azeri as their mother tongue and used Persian as the medium of academic study. Three marks towards the final exam was the reward for the subjects' participation in the project..

### **Instrumentation**

The following materials were utilized in the study:

1. A 50-item intermediate Nelson test.
2. Five reading comprehension passages from a book entitled Practice and Progress. The average readability in FOG-INDEX equaled 16.4.
3. An evaluation checklist obtained from a pilot study of the mentioned passages on 63 Iranian third graders. Errors with a frequency of more than 4 were selected for the treatment.
4. A set of written instructions to the project conductors.

### **Procedures**

The whole project was conducted with the presence of four supervisors, including the researcher, yet in each group the burden of

treatment was put on only one of the supervisors; the rest only checked the errors. The project took about 12 thirty minute sessions for each group. In the first session, the importance of correct pronunciation was highlighted to the subjects, and for the sake of creating homogeneity among the subjects in terms of their background knowledge about the difference between English and Persian phonetic contrasts, a set of instructions was given to all of the classes. In the second phase, the recorded models were played for the subjects while the sheets were withheld. Then the students listened to the recorded passages three times with their books open. To remove any other ambiguity, the teacher read the passages once more, and she later answered any question about the pronunciation of the words in the passages. In the third phase, that is, the main body of this study, the subjects in each group were asked to read the passages while their pronunciation was checked against the checklist. At the same time, the subjects in each group received teacher-correction, self-correction, and peer-correction, respectively. When the pronunciation of all of the subjects had been checked and their errors had been corrected through different measures, each of the learners was asked to read the passages again, but this time only their pronunciations were checked without any corrective action. This stage served as the posttest in the study. Any single check mark indicated the occurrence of a single pronunciation error, and one point was deducted from a total of 60. In this way, the scores for

three strategies for error correction are of wide use today, teacher-correction, self-correction, and peer-correction. This is the issue of controversy among the scholars like Chastain (1988), Nystrom (1983), and Baily and Celce-Murcia (1979), to name a few. Teacher-correction has constantly been under theoretical attack due to its seemingly unfavorable effects on language learners. Though Baily and Celce-murcia (1979) logically assert its usefulness, if implemented properly, others like McArthur (1983) bear a grudge against teacher-correction. With the change of orientation to more humanistic approaches and attention to the learner involvement in the course of learning, such a position is not unexpected. As such, self-correction is introduced as an alternative that can safely be used for error correction. It is claimed that self-correction is less-inhibiting for the learners (Stevick, 1980; Baily and Celce-Murcia, 1979). Other scholars like Bowen et al. (1985), however, believe that learners learn best when they are corrected by their fellow classmates. The usefulness of peer-correction and empirical support for its utility has already been endorsed by Jacobs (1989), Jacobs and Zhang (1989), and Shahab Safa (1995). Similarly, Rivers (1981), Nystrom (1983), Larson Freeman (1986), and Marton (1988) logically give theoretical support for the use of peer-correction. Of course, the use of any of the three above-mentioned strategies is, to a large extent, determined by numerous idiosyncratic features of the teaching/learning situation including the learners' age, the goals

of learning the language, and the time available for instruction.

### **Purpose**

One of the basic issues that the Iranian high school teachers face in their teaching career is the question of the learners' pronunciation errors and the selection of the most suitable procedure for correcting them. The present study was an attempt in the direction of tackling the problem of error correction and offering guidelines in implementing the corrective procedure.

### **Research Hypothesis**

In line with the attempt to determine whether error correction is a necessity in high school settings or not, a null hypothesis was formulated that "Correcting the Iranian high school students' pronunciation does not improve their pronunciation". Also to find out the differential effects of the strategies of teacher-correction, self-correction, and peer-correction, three null hypothesis were tentatively suggested claiming the existence of no difference between the mentioned error correction strategies in terms of their effects on the pronunciation of the Iranian high school learners:

1. There is no difference between teacher-correction and self-correction in the eradication of the pronunciation errors.
2. There is no difference between teacher-correction and pee-correction in terms of the eradication of the pronunciation errors.
3. There is no difference between peer-



## Background

Teaching pronunciation has gone through upheavals in the history of second language education which has been a true reflection of the changing trends in teaching methodology. Initially in 1940's and 1950's, pronunciation enjoyed a honored place in audiolingual method and situational language teaching. Later, up to 1970's it went unnoticed. However, in 1980's it gained its reputed place again. (Pennington and Richards, 1986; Bowen, 1985; Richards and Rodgers, 1987; Riggenbach, 1990; and Morley, 1991).

In contrast to the traditional methods of language teaching, the more communicatively oriented methods in use today generally adhere to the use of the functional-notional syllabuses aim at training the learners to develop intelligible pronunciation, though the concept of "intelligibility" by itself is not a clear-cut notion. (Hill, 1970; Christopherson, 1973; McCarthy, 1978; Smith and Rafiqzad, 1979; Urr, 1984; Kenworthy, 1986).

Every method, based on its theoretical principles, utilizes particular techniques for teaching any language skill or language component. All of the methods may strive to teach the same thing using different techniques and procedures. (Richards and Rodgers, 1986; Larson-Freeman, 1986; Bowen, 1986; Broughton et al, 1987).

Yet learning a second language, in contrast to learning ones' mother tongue, is not so simple a task. After all, the second language learner is affected by some factors such as the native language, his age, amount of ex-

posure, his attitudes and sense of identity, and motivation (Urr, 1984; Brown, 1985; Kenworthy, 1986; Pennington and Richards, 1986). Due to the effect of these factors, the learner is most likely to committ errors of any kind in the process of learning a new language. Any particular method uses special techniques and strategies for correcting the language errors that is usually based on its theoretical maxims about the nature of language and language learning.

Generally, language educators can be classified into three main groups with regard to their attitudes towards errors and error correction. The first group strongly support the introduction of the immediate corrective procedure as soon as any error is committed. Stevick (1980), Corder (1981), and Huberd et al. (1983) are among the enthusiastic proponents of the idea. They believe that errors are signs of failure, and they should be immediately corrected at any cost. However, a second group of scholars, like Terrel, the founder of the natural approach, believe that if the errors are corrected, communicative fluency will be ruined. They believe that they will diminish by themselves through constant contact with the L2. Finally a third group, including Nystrom (1983) and McArthur (1988) adopt a balanced view and believe that only the errors impeding communication should be corrected (Celce-Murcia and McIntosh, 1979).

Putting aside the issue of the time of the remedial action, language educators also differ from each other in terms of the way the correction should be implemented. Generally,

# THE EFFECT OF THE **ERROR** CORRECTION STRATEGY ON THE IRANIAN HIGH SCHOOL STUDENTS' PRONUNCIATION

BY

DR. AKBAR MIRHASSANI  
MOHAMMAD REZA KHODA  
VIRDILOU

## **A** Abstract

Aiming to verify the empirical validity of the assumptions that error correction of the Iranian high school English learners' pronunciation errors results in an improved pronunciation, and that there are differences among the error correction strategies of teacher-correction, self-correction, and peer-correction in terms of their effect on the improvement of the pronunciation of the learners, this study set out with formulating four null hypotheses. Ninety Iranian third year high school students in three groups of thirty differentially underwent teacher-correction, self-correction, and peer-correction. After the scores were obtained in

a scale of 60 points, using the statistical procedure of matched and independent-tests, it was observed that at the probability level of  $p \leq 0.05$  for the first hypothesis the observed  $t$ 's of 7.93, 12.8, and 16.2 exceeds the critical  $t$  of 2.04. For the third, and the fourth null hypotheses the observed  $t$ 's of 3.5 and 3.4 were higher than the critical  $t$  of 2.00. Yet for the second null hypothesis, the observed  $t$  of .23 fell short of the critical  $t$  of 2.00. As such, the first, third, and fourth hypotheses were safely rejected and the second hypothesis was supported. The implications are later discussed.

رشد آموزش زبان

# Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Editor**

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)  
Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak  
Organization of Research & Educational  
Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)  
Allame-e-Tabatabai University
  - Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)  
University for teacher Training
  - Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)  
Gilan University
  - Hossein Vossoughi Ph. D. (Linguistics)  
University for Teacher Training
  - Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)  
Allame-e-Tabatabai University
  - Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)  
Iran University of Science and Technology
  - Jaleh Kahnamoii Ph. D (French Literature)  
Tehran University
  - Hamid-Reza Sha'iri Ph. D. (Semiotics)
  - Mahmood Haddadi M.A.(German Literature)  
Shahid Beheshti University
- **Advisory panel**
- A.Rezai Ph. D. (English Literature)  
Tabriz University
  - J.Sokhanvar Ph. D. (English Literature)  
Shahid Beheshti University

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

● **Contribution to Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

P.O.Box 1587  
English Language Department  
Iranshahr Shomali  
Building No. 4

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

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

49

Roshd

VOL. 13-NO. 49-1998

**FLT**

Foreign Language  
Teaching Journal