

۶۲

آهوش زبان

رشد

مجله علمی-ترویجی

سال شانزدهم / ۱۳۸۰ / بها ۲۰۰ تومان

Foreign

Language

Teaching

Journal

Foreign Languages Open Doors To New
HORIZONS

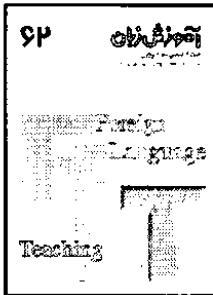


D. MONJEZI

HORIZONS



بسم الله الرحمن الرحيم



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

وزارت آموزش و پرورش
 سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
 دفتر انتشارات کمک آموزشی
 سال شانزدهم - دوره انتشار - پاییز ۱۳۸۰
 - شماره مسلسل ۶۲
 مدیر مسوول: علیرضا حاجیان زاده
 سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
 مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
 طراح گرافیک: داریوش منجزی
 چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
 تیراژ: ۸۰۰۰ نسخه
 نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
 تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
 صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
 دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

FLT

- Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Test-Taking / *M.R. Talebinezhad & M. Beheshti / 24*
- Parallel Processing and L2 Vocabulary & Recall / *M. Tavakouli / 30*
- Formulaic Utterances and Creative Construction Hypothesis in SLA. / *M.R. Talebinezhad & P. Ahmadi Darani / 44*
- Deux opérations de l'énonciation: débrayage et embrayage / *H. R. Shairi / 50*
- Personenbezeichnende Suffixe in der deutschen und Persischen Wortbildung / *M.A. Ghazi / 56*

فهرست عناوین

- پیشگفتار... سردبیر / ۲
- فنون تدریس کنش های زبانی... محمد جواد رضایی / ۳
- تعیین میزان همبستگی نمرات زبان انگلیسی با مجموع نمرات قبولی دانشجویان زبان انگلیسی... مهرداد منصوری / ۹
- معرفی کتاب... / هیأت تحریریه / ۱۴

○ ○ ○ ○ ○

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

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

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

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

پیشگفتار

پرهیزکاری، سلامت جسم و جان و همچنین تحصیل علوم برای استفاده در زندگی واقعی تأکید داشت. بویژه نکات و اندیشه‌های روان‌شناختی آن و استفاده مؤثر از دانش و تأثیر متقابل آن را نشان می‌داد. تحصیل به خاطر پیشرفت فرد، تسلط بر نفس و از بین بردن بدی‌ها بود. معلم خوب باید در دانش و روش‌های یادگیری استاد می‌شد و تعهد، تقوا، قناعت، شجاعت، تفکر، دوران‌دیشی، تجربه و خوی پاک می‌داشت. معلم خردمند باید قانون می‌دانست، در انجام کارهای فردی و جمعی، دانش جامع به دست می‌آورد و تا حد امکان از هر نظر به تکامل می‌رسید. با وجود چنین خصایصی، او یک معلم با ارزش و با عظمت تلقی می‌شد؛ طوری که همه به او با دیده احترام می‌نگریستند.

یونانیان هم فلسفه‌ای خاص خود داشتند. آن‌ها علاوه بر هنر و مهارت‌های مختلف، بر خواندن، نوشتن هم تأکید می‌کردند. تکامل انسان از طریق بهره‌گیری از تمام استعدادها و نیروهای فردی امکان‌پذیر می‌شد. ادب، اخلاق، سلوک و خواندن، علاوه بر مهارت‌های دیگر، هدف اصلی آموزش و پرورش یونانیان بود؛ با این امید که فرد را برای زندگی صحیح آماده سازند. البته افرادی مانند افلاطون و ارسطو در بسط آموزش و پرورش تأثیر بسیار زیادی داشتند. آن‌ها دانش را هم‌ردیف با تقوا، تعالی، و فقدان علم را باعث فساد و ناراحتی برمی‌شمردند و اولین وجه لازم برای یک معلم را نیز برتری علم آن معلم در مقایسه با محصل او می‌دانستند. در این راستا، آموزش و پرورش نیروی تنظیم‌کننده‌ای محسوب می‌شد که دولت نیز در آن شرکت فعال داشت.

به طور کلی در هر سه کشور باستانی ذکر شده «سعادت»، «شادی حاصل از تحصیل» و «قدرت فرد در استفاده از علم خود» مورد تأکید بوده است.

آن‌ها اگر قرار بود زبانی غیر از زبان خود را بیاموزند؛ به طور مسلم بر کاربرد و قدرت استفاده از آن به نفع خود و جامعه تأکید می‌کردند.

ادامه دارد
سردبیر

در شماره قبل قول دادیم که نظریه و فلسفه‌های مختلف آموزش و پرورش را بتدریج حضور شما خوانندگان عزیز تقدیم کنیم؛ زیرا همان‌طور که مطلع هستید، تدریس زبان بی‌شک بستگی به آنها دارد. بنابراین، نخست بر قدیمی‌ترین دیدگاه‌های آموزشی در کشورهای باستان نظری می‌افکنیم. فلسفه آموزش و پرورش هر ملتی، در تفکر، اخلاق و زیباشناسی مردم آن ملت ریشه دارد. در نتیجه، در بررسی اهمیت و مزایای فلسفه‌های آموزش و پرورش، هیچ‌کسی نمی‌تواند آن‌ها را با وجود همه سادگی یا پیچیدگی، درست یا غلط بداند، زیرا به هر حال، همه فلسفه‌ها مبتکرانه و آموزنده، و مانند همه هنرها ظریف، بدیع و الهام‌بخش هستند و نبوغ، علایق، ابتکارات، تمایلات و الویت‌های جامعه را نشان می‌دهند. به عبارت بهتر، تصویری از بینش‌ها، نگرش‌های مردم، شخصیت هر ملت، انسانیت و سرنوشت آن‌ها را ارائه می‌دهند. به علاوه آن را حفظ می‌کنند و به نسل‌های بعد انتقال می‌دهند، در نتیجه باعث بیداری افراد جامعه می‌شوند.

در اعتقادات هندیان آمده است: «اگر زمانی فرد در اجتناب و دوری جستن از علایق و توجهات دنیوی، کنار گذاشتن هوس‌ها و مقاومت در برابر وسوسه‌ها موفق شود، به مقامات و شئون خاص و بسیار والایی دست می‌یابد.»

آن‌ها بر کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن، دستور زبان، آواشناسی، تفسیر و کلیه موارد لازم برای یک زندگی خوب و سالم تأکید می‌کردند. هدف اصلی تحصیل یا آموزش و پرورش را بر مبنای انضباط، پرورش و قدرت استفاده از علوم و هنرهای مورد مطالعه می‌دانستند. با استفاده از فنون پرسش و پاسخ بین معلم و محصل، علم و قدرت استفاده از مطالب را بسط می‌دادند. فعالیت‌های آموزشی با نیازها و احتیاجات اجتماعی و واقعی سازگار بود و محصلان را با زندگی و دنیای اطراف آشنا می‌کرد. همچنین آن‌ها را برای مسئولیت‌پذیری، اداره زندگی و مهارت‌های فردی و شغلی آماده می‌ساخت.

در ایران باستان نیز آموزش و پرورش و فلسفه آن بر

فنون تدریس کنش های زبانی

محمدجواد رضایی
مربی دانشگاه یزد

Abstract

English language teaching in high schools has suffered from certain shortcomings. Past teaching techniques have led to the passive understanding of the language, without any capacity to use it. On the other hand, communicative language teaching methods have emphasized the importance of language use rather than language usage.

The present article tries to investigate the role of "language functions" in high school English textbooks. The writer has identified four stages in teaching language functions: (1) preparation (2) reading and discussion (3) repetition (4) communicative drills. The article then enumerates various techniques in each of the above language use/ communicative drills mentioned stages.

Key Words: Language functions, Language teaching, Communicative drills

چکیده فارسی:

نقش های زبانی (Language Functions) یکی از بخش های کتب زبان دوره متوسطه است که متأسفانه برخی از دبیران، به تدریس مناسب آن توجه چندانی ندارند. در این مقاله، ضمن برشمردن دلایل بی توجهی به این بخش از زبان، نویسنده سعی کرده تا تاریخچه نظری این روش را که بر مبنای روش نقشی - مفهومی (Functional- Notional) است، بررسی کند. در ادامه این مقاله، فنون تدریس نقش های زبانی مورد بحث قرار گرفته است. این فنون عبارتند از: ۱. ایجاد آمادگی؛ ۲. خواندن و بحث؛ ۳. تکرار؛ ۴. تمرین کاربردی.

در پایان، نویسنده کوشیده است تا نقش تمرین‌های کاربردی متعدد را در فرایند تدریس نقش‌های زبانی مرور و بررسی کند. **واژه‌های کلیدی:** کنش‌های زبان، تدریس زبان، تمرین‌های ارتباطی

مقدمه

همه کسانی که با آموزش زبان انگلیسی سروکار دارند، بخوبی بر این مسأله واقف‌اند که یادگیری این زبان بدون دستیابی به مهارت‌های گفتاری، کوششی ناقص است. یکی از بخش‌های کتب زبان دوره دبیرستان که با هدف تقویت مهارت‌های گفتاری تنظیم شده است، بحث درباره نقش‌های زبانی است. «نقش‌های زبانی» به آن دسته از مقوله‌های رفتار، از قبیل بیان درخواست، شکایت، عذرخواهی، پیشنهاد و یا تمجید اطلاق می‌شود که زبان‌آموز می‌تواند با یادگیری آن، با مخاطب خود بهتر ارتباط برقرار کند. در این بخش از کتاب‌های درسی سعی شده است که زبان‌آموزان در قالب گفت و گوهای کوتاه با نقش‌های مختلف زبانی آشنا شوند و از این طریق، مهارت گفتاری خویش را تقویت کنند. در این مقاله، فنون تدریس این مهارت را از زوایای مختلف بررسی می‌کنیم.

دلایل بی‌توجهی به نقش‌های زبانی

جای تعجب است که با وجود اهمیت مهارت‌های گفتاری در آموزش زبان، نقش‌های زبانی آن‌طور که شایسته است، مورد توجه برخی از دبیران محترم زبان قرار نگرفته است. دلایل این امر را می‌توان در سه مورد مهم خلاصه کرد:

● نخست آن‌که، گروهی بر این باورند که هدف اصلی از یادگیری زبان در مقطع دبیرستان، فراگیری مهارت خواندن است. به عقیده این دسته از افراد، به جای تدریس مهارت‌های گفتاری در مدارس، این کار باید در آموزشگاه‌های زبان و یا نزد معلمان خصوصی صورت گیرد. دلیل عمده پیدایش این اعتقاد می‌تواند کثرت تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس باشد.

● دلیل دوم از دیدگاه برخی دیگر از معلمان این است که با توجه به حجم زیاد مطالب که باید در دوره معینی تدریس شوند، وقت چندانی را نمی‌توان به تدریس نقش‌های زبانی اختصاص داد. از این رو، این دسته از افراد، زبان‌آموزان را صرفاً ملزم به حفظ عنوان و نمونه نقش‌های زبانی می‌کنند و در واقع از کنار این بخش به آسانی می‌گذرند. علت دیگری که در عملکرد برخی دیگر از معلمان مشاهده می‌شود، این است که ارزشیابی نهایی عمدتاً کتبی است و توانش گفتاری زبان‌آموزان سنجیده

نمی‌شود. در واقع، مطالب مطرح شده در ارزشیابی نهایی، صرفاً براساس حفظ گفت و گوهاست و در نتیجه، از نظر این افراد نیازی به صرف وقت برای موارد خارج از زمینه‌های ارزشیابی نهایی احساس نمی‌شود. بی‌شک این پدیده ناشی از آن است که اکثر دبیران زبان به توانایی نوشتاری زبان‌آموزان بیش‌تر اهمیت می‌دهند تا به سطح زبان گفتاری آن‌ها. به هر حال، این افراد معتقدند که تدریس زبان باید منحصر به ارائه تمرین جهت آمادگی برای پاسخ به سؤال‌های امتحانی باشد.

تاریخچه

پایه‌های نظری نقش‌های زبانی به عنوان زیربنای روش «نقشی-مفهومی» (Functional-Notional) در نظر گرفته شده است. این روش که زیرمجموعه‌ای از «مکتب ارتباطی زبان» (Communicative Language Teaching) محسوب می‌شود، در پی تلاش شورای فرهنگی اروپا در اوایل دهه ۱۹۷۰ پدید آمد. (چستین: ۱۹۸۸، ۱۰۵) تعداد زیادی از زبان‌شناسان و دست‌اندرکاران آموزش زبان نسبت به تدریس روش «دستور-ترجمه» و «شنیداری-گفتار» ناخشنود بودند و به این نتیجه رسیدند که زبان‌آموزان از این طریق قادر به یادگیری واقعی و عملی زبان نیستند و نمی‌توانند به طور صحیح با استفاده از زبان و عبارات مناسب به زبان مقصد دست یابند و با فضای فرهنگی مورد نظر ارتباط برقرار کنند. فینیاکارو و برامفیت (۱۹۸۳، ۱۲) دیدگاهی را که منجر به توسعه روش «نقشی-مفهومی» شد، به این صورت شرح می‌دهند: «توصیف زبان به جای تکیه بر موارد دستوری نظیر مدل‌های سنتی تدریس زبان، می‌تواند به صورت بسیار مناسب‌تری بر مبنای آنچه مردم می‌خواهند با آن انجام دهند (نقش)، دسته‌بندی شود.»

در این روش، زبان به جای توصیف شدن بر مبنای موارد دستوری، براساس نقش‌ها و مفاهیم دسته‌بندی می‌شود. منظور از نقش (function) آن چیزی است که افراد می‌خواهند با زبان انجام دهند. برای مثال، ما از زبان برای سلام و احوالپرسی، عذرخواهی، تشویق، توصیه و یا تمجید استفاده می‌کنیم. منظور از مفهوم (Notion) آن چیزی است که افراد می‌خواهند از طریق کاربرد زبان بیان کنند. به عنوان نمونه، ما از زبان برای ابراز معانی خاص، زمان و مکان، اندازه، سن و یا مقایسه استفاده می‌کنیم و در واقع، مفهوم به «صورت ظاهری زبان» که همان «واژگان و نحو» است، اطلاق می‌شود که می‌تواند برای بیان نقش‌های زبان به کار گرفته شود.

در روش «نقشی-مفهومی»، نقش زبان، ایجاد ارتباط است. از این رو زبان، به عنوان ابزار ارتباطی و نه به عنوان مجموعه‌ای

تدریس شده، همان مطالب مورد نیاز آن‌هاست، خود به خود نسبت به یادگیری مطالب علاقه مند می‌شوند.

نقش معلم در این حال، ایجاد فضای صمیمی به منظور یادگیری است. این امر سبب مشارکت هرچه بیش تر زبان آموزان در فرآیند یادگیری می‌شود. در این مرحله، معلم می‌تواند پیرامون موضوع مورد بحث به گفت و گو پردازد و موارد کاربرد نقش زبانی را برای زبان آموزان تشریح کند تا نسبت به موضوع آگاهی بیش تری حاصل کنند.

برای جلب توجه زبان آموزان، می‌توان گفت و گوهای قبلی را که تا حدی با موضوع بحث مرتبط است، یادآوری و مرور کرد. گهگاه نیز می‌توان با نشان دادن تصویر از زبان آموزان خواست تا موضوع گفت و گو را تشخیص دهند.

مرحله دوم: خواندن و بحث

در این مرحله، معلم گفت و گو را قرائت می‌کند. در هنگام خواندن باید سعی شود که مطالب به صورت واضح، طبیعی و با سرعت معمول ادا شود و از خواندن کلمه به کلمه اجتناب گردد. در حین این عمل، زبان آموزان فرصت حدس زدن و اندیشیدن درباره معانی و شکل های به کار رفته در متن گفت و گو را خواهند داشت. پس از قرائت گفت و گو، معلم می‌تواند در مورد معنای متن مورد نظر به بحث پردازد. والتر ماتریک (۱۹۹۰، ۵) نکاتی را به شرح زیر در این زمینه متذکر می‌شود:

الف: معنای لغات یا عباراتی که برای دانش آموزان تازگی دارد و یا مشکل به نظر می‌رسد. معانی لغات و عبارات جدید را می‌توان از طریق تصاویر، اشیای واقعی، پانتومیم، زبان اشاره و در صورت ضرورت، از طریق ترجمه توضیح داد.

ب: بحث درباره بافت متن که منظور، زمان و مکان وقوع متن، نقش افراد و احساسات، یا اهداف احتمالی این افراد در بیان مطالب است.

پ: بحث درباره سبک مورد استفاده در متن؛ یعنی این که آیا متن مورد نظر رسمی است یا غیررسمی و محاوره‌ای؛ مؤدبانه است یا خیر و نظایر آن.

ت: بحث درباره آهنگ صدا که با آن جملات و عبارات ادا می‌شود.

ث: بحث درباره آنچه دانش آموزان ممکن است در موارد مشابه بیان کنند.

باید دقت کرد که مرحله خواندن و توضیح، مدت زیادی به طول نینجامد؛ چون ممکن است در این صورت زبان آموزان علاقه و اشتیاق خود را از دست بدهند. نیازی نیست که معلم درباره نکات گرامری بحث کند. هدف این است که به زبان آموزان

از ساختارهای دستوری مطرح می‌شود. به عبارت دیگر، تأکید بر استفاده ارتباطی (use) زبان است و نه استفاده دستوری آن (usage). در این روش، به جای استفاده از ساختارهای دستوری برای تهیه و تنظیم مطالب آموزش جهت تدریس، از نقش‌ها به عنوان واحد تدریس زبان استفاده می‌شود و محتوای مطالب درس، مجموعه‌ای از نقش‌ها و مفاهیمی است که زبان آموزان در موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره خود با آن سر و کار دارند.

روش «نقشی-مفهومی» از موقعیت‌های واقعی که ارتباط را ضروری می‌سازد، بهره می‌گیرد. معلم، موقعیتی را برای زبان آموز فراهم می‌آورد که به احتمال زیاد در زندگی واقعی خود با آن مواجه خواهد شد. انگیزه زبان آموزان به سبب انگیزه‌ای است که در برقراری ارتباط بر مبنای روش‌های معنادار و در قالب عناوین معنادار می‌باشد.

مراحل تدریس نقش‌های زبانی

نقش‌های زبانی را می‌توان در چهار مرحله تدریس کرد. در این جا هر یک از این موارد را جداگانه بررسی می‌کنیم. باید دانست که با توجه به کوتاه بودن دامنه توجه زبان آموزان، مطالب باید به گونه‌ای طراحی شود که طول زمان تدریس بین پانزده تا بیست دقیقه باشد. این مراحل عبارتند از:

۱. ایجاد آمادگی؛
۲. خواندن و بحث؛
۳. تکرار؛
۴. تمرین کاربردی.

مرحله اول: ایجاد آمادگی

هدف از این مرحله، ایجاد میل و رغبت در زبان آموزان نسبت به نقش‌های زبانی است. در اصطلاح «رغبت» به محرکی اطلاق می‌شود که نیروی فعالیت را افزایش می‌دهد. برای آن که زبان آموزان در ضمن یادگیری فعال تر شوند، باید به موضوعی که می‌خواهند فراگیرند، علاقه مند باشند. برای ایجاد رغبت، لازم نیست که موضوع درسی را به طور تصنعی جالب نشان دهیم. همین که مطالب براساس نیازهای زبان آموزان تنظیم شده باشد و به آنان در استفاده ارتباطی از زبان کمک کند، برای برانگیختن رغبت آن‌ها کافی است. یکی از مزایای روش «نقشی-مفهومی» این است که در آن، مطالب آموزشی بر مبنای نیازهای زبان آموزان تنظیم می‌شود. در واقع می‌توان گفت که توجه به نیازهای زبان آموزان، خصیصه اصلی روش «نقشی-مفهومی» است. به این ترتیب، وقتی زبان آموزان احساس کنند که مطالب

و فنون متعددی وجود دارد که می توان با در نظر گرفتن سطح کلاس و توانایی زبان آموزان در موقعیت های مناسب از آن ها بهره جست . در این جا به برخی از این فنون اشاره می شود :

تمرینات زنجیره ای

این نوع تمرین به سه روش زیر می تواند صورت پذیرد (فینیاکارو، ۹۰):

الف: زبان آموز اول از زبان آموز دوم سؤالی می کند و زبان آموز دوم جواب می دهد. زبان آموز سوم از زبان آموز چهارم همین سؤال را می پرسد و زبان آموز چهارم به او پاسخ می دهد. به این ترتیب، زنجیره گفتار ادامه می یابد. به مثالی از نقش زبانی درس ششم کتاب اول دبیرستان توجه کنید:

- st. 1: I weigh about 50 kg. How much do you weigh?
- st. 2: I weigh about 45 kg.
- st. 3: I weigh about 52 kg. How much do you weigh?
- st. 4: I weigh about 42 kg.

ب: زبان آموز اول از زبان آموز دوم سؤال می کند. زبان آموز دوم به آن سؤال پاسخ می دهد و خود همان سؤال را از زبان آموز سوم می پرسد. زبان آموز سوم به سؤال او جواب می دهد و مجدداً همان را از دانش آموز چهارم می پرسد. به این ترتیب، زنجیره گفتار ادامه می یابد. به مثالی از نقش های زبانی درس هفتم کتاب دوم دبیرستان توجه کنید:

- st. 1: (turns to st. 2): What's the weather like in Tehran?
- st. 2: It's quite nice (turns to st.3) what's the weather like in Tabri?
- st. 3: It's very cold. (turns to st.4) What's the weather like in Bandar Abbas?

پ: زبان آموز اول از زبان آموز دوم سؤال می کند. زبان آموز دوم پاسخ می دهد. حال، زبان آموز سوم با اشاره به زبان آموز دوم از زبان آموز چهارم سؤال می کند و در آن سؤال، ضمیر you به he تبدیل می شود. آن گاه زبان آموز چهارم جواب می دهد. در این حال، زبان آموز پنجم از زبان آموز ششم سؤال اصلی را می پرسد. به این صورت گفت و گو ادامه می یابد. به مثالی از نقش زبانی درس پنجم از کتاب سال سوم دبیرستان توجه کنید:

- st. 1: How do you usually go to school?
- st. 2: I usually go by bicycle.
- st. 3: (turning to st. 4 and pointing to st. 2) How does he usually go to school?

یاد داده شود: «چگونه از زبان، استفاده ارتباطی کنند.» ضرورتی ندارد که به طور مفصل درباره تمام نکات معنایی صحبت شود؛ بلکه هدف، فهم مطالب اصلی است؛ تا حدی که زبان آموزان بتوانند در مراحل بعدی به تمرین بپردازند و عملاً آن را در موقعیت های مشابه مورد استفاده قرار دهند.

مرحله سوم: تکرار

در این مرحله، بعد از آن که زبان آموزان معنای گفت و گورا فهمیدند، معلم چندین بار جملات آن را تکرار می کند و به دنبال آن، زبان آموزان نیز آن ها را تکرار می کنند. طبق نظر پالستون و پرودر (۱۹۶۷، ۱۲) تمرین هایی که در آن زبان آموزان صرفاً به تکرار جمله ای می پردازند، می تواند در ایجاد حافظه جنبشی یعنی آموزش «مهارت های حرکتی- ادراکی» مفید باشد. تکرار جملات همچنین می تواند از نظر صحت و وضوح به تلفظ صحیح کمک کند.

تکرار از نظر فینیاکارو (۱۹۶۴، ۶۸) به سه عامل بستگی دارد:
الف: آیا زبان آموزان قبلاً در جایی دیگر با تلفظ این کلمات و عبارات آشنا شده اند؟

ب: آیا لغت یا عبارت در بافتی جدید به کار رفته است؟
پ: آیا عبارات مطرح شده، مشابه عبارات زبان مادری زبان آموزان است یا خیر؟

در مرحله بعد، معلم می تواند از یکی از زبان آموزان که پیشرفت بیش تری داشته است، بخواهد که در ابتدا، شروع به خواندن کند. این امر، این امکان را به زبان آموزان ضعیف تر می دهد تا بتوانند خطاهای احتمالی خود را برطرف سازند. آن گاه از یکی از زبان آموزان قوی تر خواسته می شود تا گفت و گورا با معلم تمرین کنند و بعد از آن، نقش های طرفین گفت و گو را جابه جا می شود. در این حال، معلم می تواند کلاس را به دو گروه تقسیم کند و از هر گروه بخواهد که نقش یکی از طرفین گفت و گورا اجرا کنند. پس از تکرار گروهی زبان آموزان، می توان از زبان آموزان ضعیف تر خواست تا جملات گفت و گو را تکرار کنند.

مرحله چهارم: تمرین کاربردی

در این مرحله، معلم تلاش می کند تا نقش های زبانی را در موقعیت های جدید مطرح کند و از این طریق، عملاً زبان آموزان را به کاربرد نقش های زبانی تشویق کند. در این راستا، مهارت ها

تصویر می توان از فرهنگ های مصور استفاده کرد. تصاویر را در موارد متعددی می توان به کار گرفت؛ مثلاً معلم، تصویری را به زبان آموزان نشان می دهد و از آن ها می خواهد که با توجه به تصویر مورد نظر گفت و گویی را مطرح کنند. البته این تصویر را می توان روی تابلو ترسیم کرد و از زبان آموزان سؤال هایی پیرامون آن پرسید. یکی از این نمونه ها، مربوط به درس ششم از کتاب سال اول دبیرستان است. معلم ابتدا درباره شناسایی خود (چهره و نوع پوشش) جملاتی را به زبان انگلیسی بیان می کند. آن گاه تصویری را به دانش آموزان نشان می دهد و از آن ها می خواهد تا فرد مورد نظر در تصویر را از لحاظ سن و سال، قد و قامت، نوع پوشش، وزن، رنگ مو و چهره توصیف کنند.

در موقعیتی دیگر، معلم بعد از نشان دادن تصویری به زبان آموزان از آن ها می خواهد تا به سؤال هایی براساس تصویر پاسخ بگویند. مثلاً اگر تصویر درباره اعضای یک خانواده باشد، می توان سؤال هایی از این قبیل را مطرح کرد:

How many people are there in this picture?

Which one is Mr. Akrami?

What does he look like?

What's his nationality?

در مثالی دیگر، معلم تصویری را به دانش آموزان نشان می دهد که در آن، قیمت کالاهای مختلف موجود در مغازه ای درج شده باشد. آن گاه سؤال هایی درباره قیمت کالاهای مختلف موجود در تصویر از زبان آموزان می پرسد. (درس چهارم از کتاب زبان سال دوم دبیرستان) به عنوان مثال:

How much is the tea?

How much does a box of matches cost?

What's the price of a bar of soap?

استفاده از نقشه

با آوردن نقشه شهر یا منطقه سکونت زبان آموزان به کلاس و یا با ترسیم نقشه روی تابلو می توان سؤال هایی را از زبان آموزان پرسید. استفاده از نقشه می تواند توانایی زبان آموزان در راهنمایی کردن و آدرس دادن به افراد مختلف را تقویت کند. از این روش می توان برای تدریس نقش زبانی درس هفتم از کتاب سال سوم دبیرستان که تحت عنوان «آدرس دادن» است، استفاده کرد.

در مثالی دیگر، معلم، نقشه محله یا منطقه سکونت زبان آموزان را روی تابلو ترسیم می کند و آن گاه از یکی از زبان آموزان می خواهد که در کنار تابلو بایستد و دستورهای وی را با استفاده از خط کش اجرا کند. به عنوان نمونه، معلم از زبان آموزی می پرسد:

How do you get to school from your house?

در این جا، زبان آموز مورد نظر با استفاده از خط کش، نحوه

st. 4: He usually goes by bicycle.

ایفای نقش

این روش را می توان برای تجسم عینی موضوع هایی که برای نمایشنامه مناسب هستند، به کار گرفت. در این فعالیت، از زبان آموزان خواسته می شود تا در جایگاه شخصیت های مختلف ایفای نقش و موقعیت مورد نظر را به صورت نمایش اجرا کنند. مزیت این روش، ایجاد تمرکز حواس و ارتباط عاطفی میان اجراکنندگان نقش و مشاهده کنندگان است. هر قدر ایفای نقش همراه با تجهیزات و وسایل بیش تر باشد، یادگیری مطالب می تواند راحت تر و خاطره آمیزتر باشد. این روش در مورد اکثر نقش های زبانی کتب زبان دبیرستان قابل اجراست و براحتی می توان از آن بهره گرفت. در این جا، معلم تصمیم می گیرد که آیا ایفای نقش می تواند در همان جلسه انجام شود و یا نیاز به وسایل خاصی دارد که باید آن را در جلسه بعد فراهم کند. البته شکل مطلوب تر آن است که معلم با همکاری زبان آموزان، وسایل مورد نیاز را از قبل فراهم کند. در بسیاری از دروس، برای ایفای نقش، استفاده از تجهیزات موجود در کلاس درس کفایت می کند. برای نمونه، نقش زبانی درس چهارم از کتاب زبان سال دوم دبیرستان درباره پرسیدن قیمت است. معلم می تواند با همکاری زبان آموزان، موقعیتی را فراهم آورد که در آن یک زبان آموز نقش فروشنده لباس و زبان آموز دیگر نقش مشتری را اجرا کند. در این تمرین، مشتری قصد دارد که قیمت جنس مورد نظر را تا حد امکان کاهش دهد. در این جا، معلم می تواند خود نقش فروشنده را اجرا کند و از زبان آموزان بخواهد تا قیمت چیزی را بپرسند و در مورد هر جنس به چانه زنی بپردازند. پس از پایان این تمرین، می توان در مورد محتوا و چگونگی اجرای نمایشنامه بحث کرد.

توصیف موقعیت

در این روش، معلم موقعیتی را برای زبان آموزان مجسم می کند و آن گاه از آن ها می پرسد: «چنین موقعیتی را چگونه می توان به زبان انگلیسی بیان کرد؟» برای نمونه، معلم از زبان آموزان می پرسد که اگر بخواهند مقداری پول از دوستانشان قرض بگیرند، چگونه می توانند این موضوع را به صورت مؤدبانه بیان کنند و جواب مثبت یا منفی این درخواست چگونه می تواند باشد؟

استفاده از تصویر

یکی از ویژگی های معلم خوب آن است که مجموعه ای از تصاویر مرتبط با مسایل زبان آموزی را در اختیار داشته باشد تا بتواند جهت سهولت امر تدریس از آن ها استفاده کند. برای تهیه

منابع

Al-Arishi, A. Y. (1994). **Role play, real play and surreal play in the ESOL Classroom.** *ELT Journal*. 48/4: 337- 346.

Birjandi, P. et al. (1998). **English Book One.** Iran: Ministry of Education.

Birjandi, P. et al. (1998). **English Book Two.** Iran: Ministry of Education.

Birjandi, P. et al. (1998). **English Book Three.** Iran: Ministry of Education.

Broughton, G. et al. (1994). **Teaching English as a Foreign Language.** Great Britain: T. J. Press (Padstow) Ltd.

Brumfit, C. (1984). **Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy.** Cambridge: Cambridge University Press.

Chastain, R. (1988). **Developing Second Language Skills.** U.S.A: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Dorry, G. N. (1964). **Games for Second Language Teaching.** Mcgraw Hill.

Finocchiaro, M. (1964). **Teaching Children Foreign Languages.** U.S.A: Mcgraw Hill.

Harrison, J. et al. (1974). **Topic English.** London. Macmilan Education limited.

Materyek, W. (1990). **Communicating in English Functions.** London: Cambridge University Press.

Paulston, C. B. & Bruder M. N (1976). **Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures.** Cambridge, Mass: Winthrop Publishers Inc.

Seedhouse, P. (1996). **Classroom Interaction:**

آمدن به مدرسه را نشان می دهد و آن را به زبان انگلیسی بیان می کند.

استفاده از بازی های زبانی

بازی های زبانی سبب افزایش روحیه همکاری و صمیمیت بین زبان آموزان می شود و فضای کلاس درس را پرنشاط می کند. برخی از مطالب نقش های زبانی با بازی های زبانی متناسب هستند در این جا به دو مورد از آن ها اشاره می شود. برای تمرین نقش زبانی درس ششم از کتاب زبان سال سوم دبیرستان که موضوع آن «بحث درباره شغل» (Talking about one's job) است، معلم در ذهن خود شغلی را مجسم می کند و آن گاه از زبان آموزان می خواهد که با طرح سؤال هایی، شغل مورد نظر را حدس بزنند. سؤال هایی از قبیل:

- Who do you work with?
- What does your job involve?
- What company are you with?

در مثالی دیگر، معلم در ذهن خود شهری را مجسم می کند و از دانش آموزان می خواهد که با پرسش درباره آب و هوای آن شهر، منطقه مورد نظر را حدس بزنند. این بازی زبانی را می توان در تدریس هفتم از کتاب سال دوم دبیرستان به کار برد. بی شک، همه دبیران زبان بر این نکته واقفند که تأکید بر ارتباط شفاهی از طریق تدریس نقش های زبانی می تواند انگیزش زبان آموزان را در یادگیری زبان تقویت کند. بنابراین، باید تلاش کرد تا زبان آموزان نقش های زبانی را به صورت مستمر و در قالب تمرین های متعدد فراگیرند و هیچ گاه نباید زبان آموزان را به حفظ سرسری نقش های زبانی تشویق یا وادار کرد.

Possibilities and Impossibilities. *ELT Journal*. 50/1: 16- 42.

Stanislawczyk, I. E. (1976). **Creativity in the Language Classroom.** U.S.A: Newbury House Publishers.

تعیین میزان همبستگی نمرات زبان انگلیسی با مجموع نمرات قبولی دانشجویان زبان انگلیسی

مهرزاد منصوری، عضو هیأت علمی دانشگاه ایلام

Abstract

The admission of students of English to the universities of Iran is based on the sum of English, Theology, Persian literature and Arabic scores. To indicate the inaccuracy of this way of admission, the study argues that the proportion of scores should be changed in favor of English.

According to this study, although the correlation between English and total scores, in terms of both ordinal and interval scales, is significant, the contribution of three other subjects is remarkable.

The study claims that in order to admit students to major in English, the share of language should be increased or at least a level a candidate must be qualified.

Key Words: Correlation, Findings, Methods and procedures, Significant, Critical value, Mean (\bar{x}), Standard Deviation, Range, Minimum grade, Maximum grade, Results

چکیده فارسی:

پذیرش دانشجویان ایرانی برای رشته زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها به نمرات آنان در درس‌های زبان، معارف اسلامی، ادبیات فارسی و زبان عربی، بستگی دارد. برای نشان دادن نارسایی این شیوه پذیرش دانشجوی زبان، تجدیدنظر در ضرایب نمرات این درس‌ها مورد بحث قرار گرفته‌اند تا بلکه دانشجویی که از نظر زبان خارجی قوی‌تر است، پذیرفته شود.

بر اساس این پژوهش، اگرچه همبستگی بین نمرات زبان و سایر درس‌ها بر حسب مقیاس مورد محاسبه، معنی‌دار است ولی سهم سه درس دیگر اهمیت خاصی دارد.

این بررسی بر آن است که برای پذیرش دانشجو در رشته‌های زبان، سهم نمرات زبان تا حد وجوب شرایط دانشجو افزایش یابد. واژه‌های کلیدی: ضریب همبستگی، پیشینه پژوهش، روش و مراحل پژوهش، سطح معناداری، میانگین، انحراف معیار، دامنه تغییر، کمترین نمره، بالاترین نمره، نتایج پژوهش



مقدمه

و یا تحصیل می‌پردازند. به همین دلیل امروزه در سراسر جهان، تلاش‌های بسیاری انجام می‌گیرد تا افراد مستعد و آماده برای هر رشته یا حرفه شناسایی شوند و سپس امکانات لازم برای تربیت

یکی از عوامل بسیار مؤثر در فراگیری و پیشرفت علم، توانایی و میزان آمادگی کسانی است که در آن علم یا رشته خاص به تلاش

به عبارتی روشن تر، پژوهش حاضر قصد دارد مشخص کند: «دانشجویان زبان انگلیسی که قرار است بیش از ۱۱۰ واحد انگلیسی در دانشگاه مطالعه کنند و سپس آینده شغلی خود را بر اساس آن رقم بزنند، آیا بر اساس توانایی شان در زبان انگلیسی پذیرفته می شوند یا خیر؟»

روش و مراحل انجام پژوهش

در این پژوهش، ابتدا نمرات درصدی این دانشجویان در دروس زبان خارجه، زبان عربی، ادبیات فارسی و معارف اسلامی به صورت جدول شماره یک ارائه شد. سپس با اعمال ضرایب و تعداد سؤال‌های هر درس، نمره خام و خالص هر دانشجو در هر درس محاسبه و در جدول دیگری (جدول شماره ۲) ارائه شد. با به کارگیری «روش آماری ضرایب همبستگی پیرسن»، میزان همبستگی این نمرات تعیین شده و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. علاوه بر این، به دلیل اهمیت رتبه در پذیرش دانشجو، در چنین آزمون‌هایی این نمرات بر حسب رتبه (جدول شماره ۵) مرتب و سپس با به کارگیری «روش آماری ضریب همبستگی اسپیرمن» محاسبه و سرانجام تجزیه و تحلیل شده‌اند. در پایان، با توجه به داده‌های موجود، پس از تجزیه و تحلیل‌های لازم، سهم نمره زبان در پذیرش دانشجو مشخص شده است.

در این پژوهش همچنین با مراجعه به جداول موجود، نکات جالب توجهی ارائه شده که در قضاوت نهایی در خصوص ارزیابی نحوه پذیرش دانشجو مورد استفاده قرار گرفته است.

اهمیت پژوهش

ارزیابی و شیوه‌ای که سال‌ها بر اساس آن دانشجویان زبان انگلیسی در کشور پذیرش شده‌اند و صلاحیت صدها جوان را برای ادامه تحصیل در این رشته سنجیده و هزاران نفر دیگر را از تحصیل در این رشته بازداشته است، اهمیت این پژوهش را نشان می‌دهد. اگرچه این پژوهش در جامعه آماری نسبتاً کوچکی انجام گرفته است و در اظهارنظر درباره نتایج آن باید با احتیاط رفتار کرد، ولی به طور کلی نتایج بسیار مهمی را عرضه می‌کند که می‌تواند پایه تحقیقات بعدی با جامعه آماری وسیع‌تری قرار گیرد.

این افراد فراهم آید. بدیهی است، ملاک‌ها و معیارهایی که افراد بر اساس آن‌ها گزینش می‌شوند، اگر از حساسیت کافی برخوردار نباشد، یعنی نتوانند افراد مستعد و واجد شرایط را بدرستی سنجش و گزینش کنند، سبب می‌شوند که امکانات و هزینه زیادی صرف کسانی شود که در واقع برای انجام آن مهم استعداد کافی ندارند. این امر، از یک سو باعث به هدر رفتن بخش مهمی از هزینه‌ها می‌شود و از سوی دیگر، این گونه سنجش‌های نادرست سبب می‌شود کسانی که آمادگی و استعداد کافی در آن خصوص دارند، از انجام آن مهم بازداشته شوند.

با توجه به این که در کشور ما متقاضیان ورود به دانشگاه و تحصیل در یک رشته خاص نسبت به کسانی که مجوز ورود به دانشگاه و تحصیل در آن رشته را کسب می‌کنند، بسیار پایین است و از جمع زیاد متقاضیان تنها تعداد محدودی پذیرفته می‌شوند، توجه و بازبینی مداوم ملاک‌ها و معیارهایی که به منظور ابزار تشخیص برگزیده می‌شوند، از اهمیت بسیار بیشتری برخوردار است.

موضوع پژوهش و جامعه آماری

این پژوهش بر آن است تا پذیرش دانشجویان زبان انگلیسی را در کشور مورد ارزیابی قرار دهد و با استناد به آمار و ارقام، نقاط قوت و ضعف آن را نشان دهد. در این پژوهش، دانشجویان رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه ایلام پذیرفته شده در آزمون ورودی دانشگاه‌ها در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ که تعداد آن‌ها ۳۸ نفر می‌باشد. به عنوان جامعه آماری انتخاب شده است.

هدف پژوهش

این پژوهش بر آن است تا در سطح داده‌های مورد تحلیل، میزان همبستگی نمرات زبان خارجه در آزمون ورودی دانشگاه‌ها با نمرات قبولی آن‌ها در کل آزمون ورودی دانشگاه‌ها که بر اساس آن اجازه ورود به دانشگاه‌ها و تحصیل در رشته زبان انگلیسی را می‌یابند- تعیین کند و مورد بررسی قرار دهد. در این پژوهش همچنین با استناد به جامعه آماری موردنظر، وضعیت پذیرش دانشجویان در رشته زبان انگلیسی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

پیشینه پژوهش

درصد نمرات در زبان خارجه ۷۳/۷، معارف اسلامی ۲۰، در زبان عربی ۶۸، و در ادبیات فارسی ۳۳/۳ می باشد که این امر نشانگر پراکندگی نمرات در درس زبان خارجه و فشرده‌گی آن‌ها در درس معارف اسلامی است.

سؤالی که در این جا مطرح می شود، این است که: «آیا حاصل جمع نمرات دروسی که از چنین ناهماهنگی در میزان پراکندگی برخوردار است، می تواند به عنوان نمره دانشجو در آزمون ورودی دانشگاه‌ها به حساب آید؟ بویژه که بیشترین میزان پراکندگی مربوط به درسی است که قرار است بیش از چهار پنجم دروس دانشگاهی آن‌ها را تشکیل دهد.

در خصوص بررسی نحوه آزمون زبان انگلیسی در آزمون ورودی دانشگاه‌ها و سایر آزمون‌های هماهنگ کشوری، تحقیقات ارزشمندی انجام گرفته است که از این میان می توان به فرهادی (۱۳۶۴)، جعفرپور (۱۳۶۵)، یارمحمدی (۱۳۷۲) و صالحی (۱۳۷۶) اشاره کرد. اما میزان ارتباط توانایی آن‌ها در زبان انگلیسی با سایر دروس مؤثر در قبولی آن‌ها (به عنوان افراد آماده تحصیل در زبان انگلیسی) کم تر مورد توجه قرار گرفته است. تحقیق حاضر می کوشد تا با طرح این مسأله، علاقه مندان به مسائل آموزش زبان انگلیسی در ایران را متوجه یکی از عوامل مؤثر در این خصوص کند.

یافته های پژوهش

در جدول شماره (۲)، نمرات خالص دانشجویان پس از اعمال ضرایب لازم ارائه شده است. در این جدول، نمرات دروس زبان خارجه، عربی، ادبیات فارسی و معارف اسلامی به ترتیب از چپ به راست در ستون‌های اول، دوم، سوم و چهارم ارائه شده است. ستون پنجم این جدول، نمره کل یا حاصل جمع این نمرات را نشان می دهد.

در جدول شماره (۱)، در یک ستون نمرات زبان خارجه دانشجویان بر اساس درصد پاسخگویی به سؤال‌ها، از بالاترین نمره (۹۴/۷٪) تا کمترین نمره (۲۱٪) مرتب شده است. سپس در سه ستون دیگر به ترتیب نمرات دروس زبان عربی، ادبیات فارسی و معارف اسلامی هر فرد در مقابل نمره زبان خارجه آن فرد درج شده است. این نمرات که بر اساس درصد مرتب شده‌اند، بدون اعمال ضرایب و تعداد سؤال‌های هر درس، نکته مهمی را نشان نمی دهند؛ اما آنچه که در این جدول جالب توجه است، دامنه تغییر این نمرات در این چهار درس می باشد. دامنه تغییر

جدول شماره ۲ نمرات خالص دانشجویان پس از اعمال ضرایب

ردیف	معارف	ادبیات	عربی	انگلیسی	ردیف	نمره کل	معارف	ادبیات	عربی	انگلیسی	ردیف
۱	۶۵	۸۶٫۷	۳۰	۶۶٫۷	۲۱	۲۵۷٫۲	۶۳٫۷۵	۷۷٫۸	۲۱٫۳۵	۹۲٫۷	۱
۲	۶۹	۸۰	۲۰	۶۶٫۷	۲۱	۱۵۹٫۸۵	۶۴٫۵	۸۵٫۲	۱۹٫۳۵	۹۰٫۷	۲
۳	۷۰٫۸۵	۹۲٫۷	۹٫۳۵	۶۲	۲۳٫۸	۲۷۲٫۸	۶۰	۸۲٫۲	۲۰	۸۹٫۲	۳
۴	۷۵	۶۹٫۲	۲۱٫۳۵	۶۲	۲۱	۱۵۱٫۲	۶۵٫۵۹	۷۸٫۷	۱۸٫۷۵	۸۹	۴
۵	۷۵	۸۹٫۲	۲۲	۶۲٫۷	۲۵	۲۵۷٫۵	۶۷٫۵	۸۶٫۷	۱۹٫۳۵	۸۲	۵
۶	۶۱	۹۰٫۷	۲۲٫۹	۶۱٫۲	۲۶	۲۷۲٫۹	۷۲٫۲	۷۶	۲۰٫۷	۸۲	۶
۷	۷۷٫۵	۹۵	۳۵٫۳۵	۶۱٫۲	۲۷	۲۶۶٫۲	۶۴٫۸	۸۱٫۲	۳۸٫۷	۸۱٫۲	۷
۸	۷۵	۷۸٫۷	۱۳٫۳۵	۵۸٫۷	۲۸	۲۷۷	۷۵	۹۲٫۷	۲۷٫۳۵	۸۰	۸
۹	۶۰	۲۹٫۲۵	۲۹٫۲۵	۵۸٫۷	۲۹	۲۵۹٫۳۵	۷۰٫۵	۸۷٫۵	۲۱٫۳۵	۸۰	۹
۱۰	۷۲	۸۶٫۷	۱۷٫۳۵	۵۸٫۷	۳۰	۲۲۱٫۸	۶۳٫۵	۸۸٫۹	۱۰٫۷	۷۸٫۷	۱۰
۱۱	۶۹٫۷	۸۸	۱۵٫۳۵	۵۸٫۷	۳۱	۲۵۶٫۲	۷۵	۶۸	۳۲٫۷	۷۸٫۷	۱۱
۱۲	۶۹	۹۲٫۵	۲۲٫۹	۵۷٫۲	۳۲	۲۶۶٫۲۵	۶۰٫۷	۸۶٫۷	۳۵٫۳۵	۷۸٫۷	۱۲
۱۳	۶۸٫۲۵	۸۵٫۲	۲۸	۵۳٫۲	۳۳	۲۳۹٫۶	۶۷٫۵	۸۲٫۷	۱۰٫۷	۷۸٫۷	۱۳
۱۴	۶۷٫۵	۸۹٫۲	۲۸	۸۹٫۲	۳۴	۲۲۹٫۲۳	۷۱٫۱۷	۷۶	۱۳٫۳۵	۷۸٫۷	۱۴
۱۵	۷۲	۶۶	۲۹٫۳۵	۲۸	۳۵	۲۵۸٫۸	۶۰	۸۹٫۲	۲۲	۷۷٫۲	۱۵
۱۶	۶۹	۷۸٫۷	۲۳٫۳۵	۴۸٫۷	۳۶	۲۵۲٫۲	۷۵	۷۱٫۷	۳۸٫۷	۷۶	۱۶
۱۷	۶۸٫۱	۹۶	۲۶	۲۸	۳۷	۲۵۵٫۵	۷۲٫۵	۷۲٫۵	۹۲	۷۳٫۲	۱۷
۱۸	۷۵	۶۱٫۷	۲۲	۶۱٫۷	۳۸	۲۵۵٫۱	۷۲	۷۲٫۷	۳۰	۷۳٫۲	۱۸
۱۹	۹۶	۲۸	۲۲	۲۲	۳۹	۱۶۳٫۱	۶۷٫۵	۸۸٫۹	۳۳٫۲	۷۳٫۲	۱۹
۲۰	۲۰	۷۲	۲۰	۲۰	۴۰	۱۵۲٫۲	۵۲	۸۸٫۹	۲۲٫۵	۶۸	۲۰

p<۰/۰۵ t=۰/۶۶

جدول شماره ۱: درصد پاسخگویی به سؤال‌های دروس مؤثر

ردیف	معارف	ادبیات	عربی	انگلیسی	ردیف	معارف	ادبیات	عربی	انگلیسی
۱	۸۶٫۷	۸۶٫۷	۶۰	۶۶٫۷	۲۱	۶۶٫۷	۷۷٫۸	۲۱٫۳۵	۹۲٫۷
۲	۹۲	۸۰	۲۰	۶۶٫۷	۲۲	۶۶٫۷	۸۵٫۲	۳۸٫۷	۹۰٫۷
۳	۷۰٫۸۵	۹۲٫۷	۱۸٫۷	۶۲	۲۳	۶۲	۸۳٫۲	۸۰	۸۹٫۲
۴	۷۵	۶۹٫۲	۲۲٫۷	۶۲	۲۴	۶۲	۷۸٫۷	۲۷٫۳۵	۸۹٫۲
۵	۷۵	۸۹٫۲	۲۲	۶۲٫۷	۲۵	۶۲٫۷	۸۶٫۷	۳۸٫۷	۸۲
۶	۶۱	۹۰٫۷	۲۲٫۹	۶۱٫۲	۲۶	۶۱٫۲	۷۶	۸۱٫۲	۸۲
۷	۷۷٫۵	۹۵	۷۰٫۷	۶۱٫۲	۲۷	۶۱٫۲	۸۶٫۲	۷۷٫۲	۸۱٫۲
۸	۷۵	۷۸٫۷	۲۶٫۷	۵۸٫۷	۲۸	۵۸٫۷	۹۲٫۷	۵۲٫۷	۸۰
۹	۶۰	۲۹٫۲	۲۹٫۲	۵۸٫۷	۲۹	۵۸٫۷	۸۷٫۵	۲۲٫۷	۸۰
۱۰	۷۲	۸۶٫۷	۳۲٫۷	۵۸٫۷	۳۰	۵۸٫۷	۸۵٫۲	۳۱٫۲	۷۸٫۷
۱۱	۶۹٫۷	۸۸	۳۰٫۷	۵۸٫۷	۳۱	۵۸٫۷	۸۸	۳۱٫۲	۷۸٫۷
۱۲	۶۹	۹۲٫۵	۲۲٫۹	۵۷٫۲	۳۲	۵۷٫۲	۸۶٫۲	۳۵٫۳۵	۷۸٫۷
۱۳	۶۸٫۲۵	۸۵٫۲	۲۸	۵۳٫۲	۳۳	۵۳٫۲	۸۲٫۷	۳۸٫۷	۷۸٫۷
۱۴	۶۷٫۵	۸۹٫۲	۲۸	۸۹٫۲	۳۴	۵۳٫۲	۸۸٫۹	۳۲٫۷	۷۸٫۷
۱۵	۷۲	۶۶	۲۹٫۳۵	۲۸	۳۵	۵۸٫۷	۸۸٫۹	۳۲٫۷	۷۸٫۷
۱۶	۶۹	۷۸٫۷	۲۳٫۳۵	۴۸٫۷	۳۶	۵۷٫۲	۸۶٫۲	۳۸٫۷	۷۸٫۷
۱۷	۶۸٫۱	۹۶	۲۶	۲۸	۳۷	۵۷٫۲	۹۲	۳۲٫۷	۷۳٫۲
۱۸	۷۵	۶۱٫۷	۲۲	۶۱٫۷	۳۸	۵۷٫۲	۷۲٫۷	۳۰	۷۳٫۲
۱۹	۹۶	۲۸	۲۲	۲۲	۳۹	۵۷٫۲	۸۸٫۹	۳۳٫۲	۷۳٫۲
۲۰	۲۰	۷۲	۲۰	۲۰	۴۰	۵۷٫۲	۸۸٫۹	۲۲٫۵	۶۸

یکی دیگر از مواردی که نتایج حاصله را مورد تردید قرار می‌دهد، آمار توصیفی زیر است.
جدول شماره ۴. آمار توصیفی دروس مؤثر در قبولی دانشجویان

معارف اسلامی	ادبیات فارسی	عربی	زبان انگلیسی	
۹۱/۴۴۰	۸۳	۵۱/۶۴	۶۸/۱۲	میانگین
۷/۱۲	۱۰/۳۹	۱۸/۱۴	۱۶/۲۸	انحراف معیار
۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	تعداد
۸۰	۶۲/۷	۱۸/۷	۲۱	کم‌ترین
۱۰۰	۹۶	۸۶/۷	۹۴/۷	بیش‌ترین

این جدول که بر مبنای داده‌های جدول ۱ و ۲ تهیه شده است، نشان می‌دهد که فاصله کم‌ترین نمره تا بیش‌ترین آن در زبان انگلیسی بسیار زیاد است. فاصله پایین‌ترین نمره تا میانگین نیز بسیار زیاد می‌باشد. درجه انحراف معیار هم که میزان پراکندگی را نشان می‌دهد، زیاد است. البته فاصله نسبتاً کم میانگین با بالاترین نمره (۲۶/۵۸) در مقایسه با فاصله میانگین تا پایین‌ترین نمره (۴۷/۱۲)، نقطه قوتی است که مجموعاً کلاس را در وضع مناسبی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. مقایسه رتبه زبان خارجی پارتیه کل

رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان	رتبه کل	رتبه زبان
۱	۱	۱۳	۱۱	۱۰	۱۲	۲۲	۲۱	۲۱	۲۱	۲۸	۲۸	۲۲	۲۱	۲۱	۲۱
۲	۲	۸	۱۲	۱۰	۵	۲۲	۲۱	۲۹	۲۲	۲۱	۲۱	۲۲	۲۲	۲۱	۱۴
۳	۲	۳	۱۳	۱۰	۲۵	۲۳	۲۳	۱۶	۲۲	۲۲	۲۲	۲۳	۲۲	۲۲	۳۰
۴	۳	۱۸	۱۴	۱۰	۲۰	۲۴	۲۳	۲۳	۲۳	۲۴	۲۴	۲۳	۲۴	۲۴	۲۷
۵	۵	۱۱	۱۵	۱۵	۱۰	۲۵	۲۵	۲۱	۲۵	۲۵	۲۵	۲۱	۲۵	۲۵	۲۲
۶	۵	۱	۱۶	۱۶	۱۷	۱۶	۲۶	۲۸	۲۶	۲۶	۲۶	۲۸	۲۶	۲۶	۲۶
۷	۷	۶	۱۷	۱۷	۱۵	۲۷	۲۶	۴	۲۷	۲۷	۲۷	۲۶	۲۷	۲۷	۲۵
۸	۸	۱	۱۸	۱۷	۱۹	۲۸	۲۸	۲۲	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸
۹	۸	۹	۱۹	۱۷	۷	۲۹	۲۸	۲۷	۲۹			۲۸	۲۷	۲۹	
۱۰	۱۰	۲۴	۲۰	۲۰	۱۶	۳۰	۲۸	۳۱	۴۰			۲۸	۳۱	۴۰	

با به کارگیری روش آماری مناسب، ضریب همبستگی نمرات زبان انگلیسی و نمره کل ۰/۶۶ به دست آمده که بر اساس داده‌های جدول در سطح (۰/۵) ($P < 0.05$) معنادار است. این موضوع نشان می‌دهد که در مجموع بین نمرات زبان و نمره قبولی دانشجویان همبستگی وجود دارد. به عبارت روشن‌تر، کسانی که در آزمون ورودی دانشگاه‌ها در رشته زبان پذیرفته می‌شوند، به خاطر تأثیر نمرات دروس غیر زبان آن‌هاست و اغلب کسانی که در زبان رتبه خوبی کسب می‌کنند، قادر به کسب نمره از سایر دروس نیز هستند.

با وجود این که نتایج این تحقیق رابطه بین نمرات زبان و نمره نهایی این پذیرفته‌شدگان را معنادار نشان می‌دهد، ولی مواردی را هم مشخص می‌کند که باز این نتایج را زیر سؤال می‌برد. از جمله این موارد، سهم ناچیز نمره زبان انگلیسی در نمره کل افراد پذیرفته شده است. بر اساس این جدول که خلاصه آن به صورت جدول شماره ۵ ارائه شده است - تنها نمره زبان خارجی سه نفر از پذیرفته‌شدگان بیش از یک سوم نمره کل شان بوده است و در خصوص بیش از نیمی از افراد (۲۵ نفر) کم‌تر از یک سوم نمره کل به نمره زبان خارجه تعلق گرفته است. این در حالی است که نمره زبان شش نفر کم‌تر از یک چهارم، دو نفر کم‌تر از یک پنجم، یک نفر کم‌تر از یک هفتم و یک نفر کم‌تر از یک هشتم نمره کل را به خود اختصاص داده‌اند. بر اساس این داده‌ها، حدود یک چهارم کلاس، دانشجویانی هستند که سهم نمره زبانشان کم‌تر از دروس دیگر می‌باشد. یعنی داوطلب به رشته‌ای وارد شده است که به اندازه سایر دروس آمادگی تحصیل در آن را ندارد و این افراد در کلاسی حضور دارند که فقط نه نفر از آن‌ها بیش از هشتاد درصد از سؤال‌های زبان را پاسخ داده‌اند.

جدول شماره ۲. سهم نمره زبان در نمره قبولی

سهم زبان خارجه	$< \frac{1}{2}$	$< \frac{1}{3}$	$< \frac{1}{4}$	$< \frac{1}{5}$	$< \frac{1}{7}$	$< \frac{1}{8}$
فراوانی	۳	۲۵	۶	۲	۱	۱

خارجه امتیاز مناسبی کسب کرده باشند. آنچه که در خصوص نتایج این تحقیق جای بحث باقی می‌گذارد، این است که این شیوه پذیرش دانشجویان سبب شده است تا تعدادی از پذیرفته شدگان کسانی باشند که به هیچ وجه آمادگی تحصیل در این رشته را ندارند. اگرچه این تعداد از لحاظ آماری تأثیر معناداری بر نتایج تحقیق نمی‌گذارند، ولی باعث اختلاف سطح در کلاس می‌شوند و می‌توانند در پیشرفت مجموعه کلاس خلل وارد آورند. همچنین با توجه به داده‌های موجود، این نتیجه حاصل می‌شود که احتمالاً کسانی دیگری که بین فاصله بالاترین تا پایین‌ترین نمره قرار گرفته بودند، به خاطر دروس دیگر (عمومی) حذف شده‌اند.

در مجموع چنین استنباط می‌شود که با وجود شواهد نسبتاً قابل قبول برای دفاع از این شیوه پذیرش دانشجویان، متولیان امر باید در پذیرش دانشجویان زبان انگلیسی شیوه مناسب‌تری مانند افزایش ضریب نمره زبان با کاهش ضریب سایر دروس را مدنظر قرار دهند.

در پایان، به نظر می‌رسد با توجه به تحلیل‌هایی که بر اساس داده‌های این پژوهش انجام گرفته است، استنباط می‌شود که لااقل بخشی از مشکلات آموزش زبان انگلیسی در ایران به نحوه پذیرش دانشجویان در این رشته برمی‌گردد و لازم است که از سوی مسؤولان، پژوهشگران و علاقه‌مندان به این رشته، توجه بیش‌تری مبذول شود.

منابع:

۱. جعفرپور؛ عبدالجواد، «نقدی بر یکی از آزمون‌های انگلیسی»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره دوم، شماره اول، ۱۳۶۵، صص ۹۲-۱۰۵.
۲. صالحی؛ رضا، «نکاتی پیرامون ارزشیابی درک زبان انگلیسی و مروری بر سؤال‌های امتحان هماهنگ کشوری در دوره پیش‌دانشگاهی زبان انگلیسی در نیم سال اول»، مجله رشد آموزش زبان، شماره ۴۷، ۱۳۷۶، صص ۳۸-۱۷.
۳. فرهادی؛ حسین، «بررسی آزمون انگلیسی در کنکور سراسری»، مجله رشد آموزش زبان، شماره‌های ۳ و ۴، ۱۳۶۴.
۴. یارمحمدی؛ لطف‌الله، «نقدی بر آزمون انگلیسی کنکور سراسری در سال ۱۳۶۵»، صص ۲۸۹-۳۰۴، شانزدهم مقاله در زبان‌شناسی کاربردی و ترجمه، انتشارات نوید شیراز، ۱۳۷۲.

در جدول شماره ۵، در ستون اول، نمرات بر اساس رتبه در درس زبان خارج در آزمون ورودی دانشگاه‌ها مرتب شده است. در ستون دوم این جدول، رتبه افراد با توجه به نمره کل آن‌ها آمده است. با توجه به این که پذیرش دانشجویان بر اساس رتبه انجام می‌گیرد و این احتمال می‌رود که بین رتبه زبان و رتبه کل همبستگی وجود نداشته باشد، نگارنده، عملیات آماری تعیین ضریب همبستگی در این خصوص را نیز انجام داده است که نتایج حاصله، حاکی از وجود همبستگی در سطح معنادار ۰/۰۱ می‌باشد.

معنادار بودن ضریب همبستگی میان رتبه زبان با رتبه کل به این معناست که رتبه کل پذیرفته شدگان با رتبه زبان بی‌ارتباط نیست. با وجود این تصویر کلی، با مراجعه به جدول می‌توان موارد قابل توجهی را مشاهده کرد که معنادار بودن ضریب همبستگی موارد دیگری را روشن می‌کند که در این جا به بعضی از آن‌ها اشاره می‌شود:

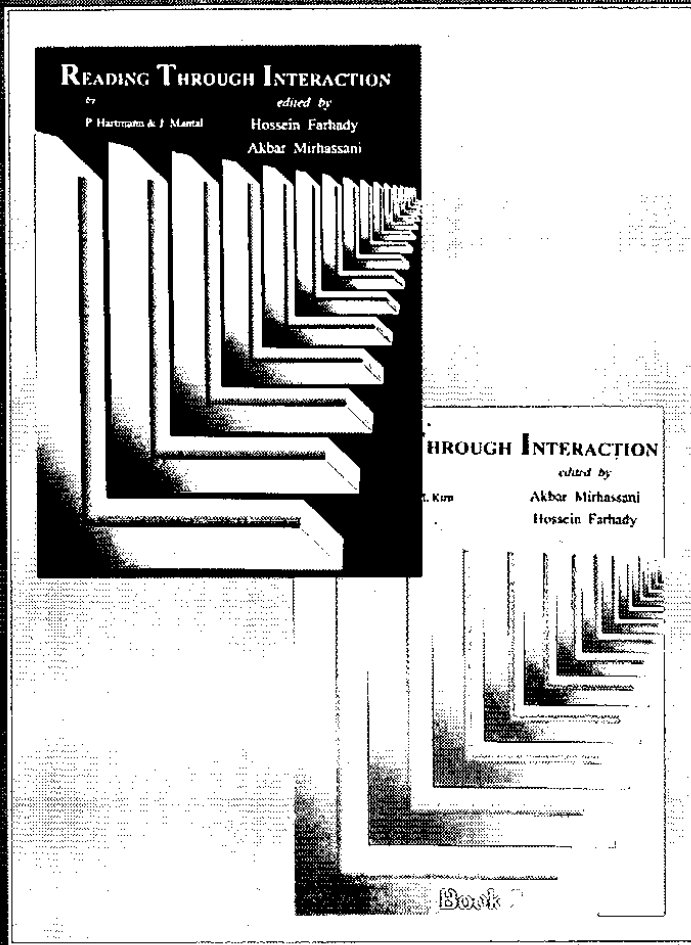
۱. رتبه زبان نفر اول در کل آزمون، هشتم است. به عبارت دیگر، کسی که در زبان رتبه هشتم را کسب کرده، در کل آزمون اول شده است.

۲. کسی که بالاترین رتبه در زبان را به خود اختصاص داده، در رتبه سیزدهم جا گرفته است؛ یعنی یک سوم کلاس از او جلوتر قرار گرفته‌اند.

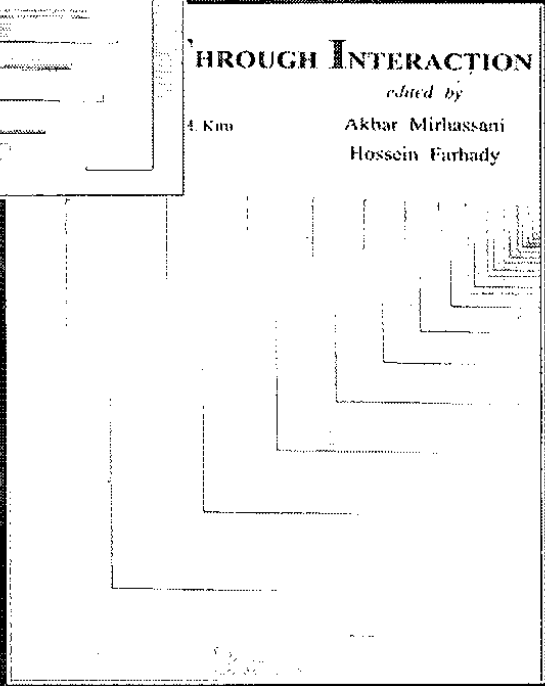
۳. کسانی که در کل آزمون در رتبه ۳، ۳۶، ۳۸ قرار گرفته‌اند، در زبان خارج نیز چنین رتبه‌ای دارند. این امر نشان می‌دهد، تنها این سه نفر هستند که دروس دیگر هیچ گونه تأثیری در قبولی آن‌ها نداشته‌اند. با توجه به تعداد کم این افراد، میزان دخالت سایر دروس در قبولی سایر دانشجویان روشن می‌شود؛ یعنی دروس عربی، ادبیات و معارف اسلامی در قبولی ۳۵ نفر دیگر، تأثیر مثبت یا تأثیر منفی داشته است (دروس غیر زبان به قبولی ۱۴ نفر کمک کرده و در خصوص ۱۹ نفر دیگر، تأثیر منفی داشته است).

نتایج پژوهش

آنچه که از تحلیل داده‌های این پژوهش استنباط می‌شود این است که در مجموع، بین رتبه (یا نمره) زبان انگلیسی و نمره کل رابطه معناداری وجود دارد؛ اگرچه قبولی پذیرفته شدگان در رشته زبان انگلیسی منوط به حاصل جمع نمرات دروس عمومی آزمون است، ولی به طور طبیعی کسانی پذیرفته می‌شوند که از زبان



مجموعه کتاب‌ها



Reading Through Interaction 1,2&3. The selections in these books help students develop their reading skills in a meaningful rather than mechanical way, enabling them to successfully tackle other academic texts. The readings per chapter come from a variety of authentic sources such as textbooks , magazines, newspapers , and so on and are accompanied by pre and post reading exercises , including skimming scanning, making inferences, paraphrasing and problem solving. These books enable students to deal effectively with sophisticated reading materials of both a scientific and humanistic nature , bring the readers from a basic level to the higher competence needed for tackling more difficult work, such as that of college classrooms, and help those who wish to read with a deeper understanding.

- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1990). "When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of setting." *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
- Gethin, A. (1979). *Advanced English comprehension*. Hong Kong: Nelson. Gu, P.Y., & Johnson, R.K. (1996).
- Gu, P.Y. & Johnson, R.K. (1996) "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes." *Language Learning*, 46, 634-679.
- Novo, N. (1989). "Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension." *Language Testing*, 6, 199-215.
- Nyikos, M. (1996). "The conceptual shift to learner-centered classroom: Increasing teacher and student strategic awareness." In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural Perspectives (Technical Report 13)*. *Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii*, Honolulu. pp. 109-117.
- O'Malley J.M., Chamot. A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R.P. (1985a). "Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students." *Language Learning*, 35, 21-46.
- O'Malley J.M., Chamot. A.U., Stewner-Manzanares, G., & Russo, R.D., "English as a second language." *TESOL Quarterly*, 19, 557 - 584.
- Oxford R.L. (1996 b). "Language Learning strategies around the world: Cross-Cultural Perspectives (Technical Report 13)." *Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii*, Honolulu HI.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Radford, J. (1974). "Reflections on introspections." *American Psychologist*, 29, 245-250.
- Towell, R., & Howkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, England; Multilingual Matters.



processing strategies, the taxonomy does represent an exhaustive list of the cognitive operation the subjects in this study reported.

The findings of the study would also suggest that explicitly describing, discussing and reinforcing strategies in the classroom can have a direct pay off on students outcomes.

7.2. Theoretical Implications

Researchers suggest that teaching learners how to use strategies should be a prime consideration in the reading classroom, (Barnett, 1988). Garner (1987, 1990) emphasizes that low proficient readers need guided practice if strategy training is to be successful.

Most of the research in the area of the foreign language learning strategies has focused on the identification, description, and classification of useful learning strategies (see GU and Johnson, 1996, and Oxford, 1996 b).

7.3. Suggestions for Further Research

An area for investigation would be possible to compare and contrast language learning strategies with language use strategies, especially in tasks such as the story telling, in which some learning was expected to be going on while reading the text and using the glosses that were provided.

Another area for further research would be useful to spell out just what strategies - based instruction looks like in the same classroom overtime and in different classroom throughout a language course.

Yet another suggestion for further study

would be to assess the extent to which learners transfer their strategy training from the experiment to performance in subsequent language classes.

Moreover a research can assess strategy use in the two types of reading by receiving a strategy questionnaire in the native language; the least impact of a questionnaire in the native language; the least impact of a questionnaire in the native language may decrease participants' confusion on the six - point scales for the proper selection and, therefore, can result in different decisions.

REFERENCES

- Anderson, N.J. (1991). "Individual differences in strategy use in second language reading and testing." *Modern Language Journal*, 75, 460-427.
- Barnett, M. (1988 a). "Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation." *Foreign Language Annals*, 21, 109 - 116
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1984). "Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing." *Written communication*, 1(1), 120-160.
- Garner, R. (1982). "Verbal-report data on reading strategies." *Journal of Reading Behavior*, 14, 159 - 167.

7. Conclusions, Implications and suggestions

The results of this study indicate that the readers scoring high and those scoring low appear to be using the same kind of strategies while reading and answering the comprehension questions on either measurements. This seems to indicate that strategic reading is not only a matter of knowing what strategy to use, but also the reader must know to use a strategy successfully and orchestrate its use with other strategies.

It is not sufficient to know about strategies but a reader must be able to apply them systematically. The poorer readers in this study appear to be aware of the right kinds of strategies to be used but they may not know how to determine the successful application of the strategies. Knowing how to assess the success of a given strategy and apply corrective feedback to its use may be a more important skill to develop.

However, strategy use may also be a matter of vocabulary control and general background knowledge. Beginning level language learners may know what strategies to use, but because of the lack of vocabulary or other schema-related information, they might not have acquired enough language foundation to build on.

These findings suggest that there is a statistically significant relationship between the scores of two performances on standardized reading comprehension test and academic reading task, the correlation coefficient being 0.609 at <0.0004 . In strategy use between the two reading measurement,

the null hypothesis is rejected for 45% of the total strategy types (about twenty strategy items in five categories) and the null hypothesis is confirmed in 55% of the strategies.

Another significant finding from these data suggests that the use of the processing strategies while reading for academic purposes in two texts are very similar and in 79% of the examined strategies, there existed statistically meaningful relationship between variables which are strategy items in two text.

Another finding from these data suggests that there is no significant difference in strategy use among these groups of high, mid, and low. High group readers used fewer strategy types than low group readers in SRCT, so the intensity of strategy use does not appear to contribute to a higher score on reading comprehension.

The innovation in this study was to make a direct link between the frequency of use of a given strategy on two reading contexts, so the two variables in the 132 Pearson Product - Moment Correlation Coefficients were strategy types.

7.1. Pedagogical Implications

This investigation has implications both for research and for pedagogical practice. The study aimed to identify the strategies readers reported using while involved in reading standardized reading comprehension test and academic reading task. In particular, the taxonomy of processing strategies developed from subjects' protocols may prove useful to other researchers. Although it was not intended to be a complete representation of all possible

the same and the null hypothesis for the second research question is confirmed.

6.3. Investigation of the Third Research Question

The result of the correlation coefficient between individuals no two types of reading was 0.609 and its probability level was $P < 0.0004$. So the third null hypothesis was rejected and a plausible interpretation would be that those who were skillfull in one performance were also proficient in the other reading task.

6.4. Comparison of participant Ranking

In order to take a closer look at how reading strategies in these two reading contexts were associated with performance, all participants were rank-ordered according to their mean scores on each of the reading instruments. The participants were then divided into three groups of high, mid and low comprehenders according to their scores on these reading.

6.5. Investigation of the Fourth Research Question

In order to know if there was any significant difference among scores in SRCT and ART in different group, an ANOVA with the design of completely random blocks and the comparison of Duncan's Multiple Range Test was computed. The table of ANOVA procedure and Duncan's Multiple Range Test is shown below

As Duncan grouping shows there is statistically significant difference between the groups with different means.

Analysis of Variance Procedure					
Class	Level	Information			
Class	Levels	Values			
GROUP	3	1	2	3	
TEXT	2	1	2		
Number of observations in data set = 60					
Dependent Variable: SCORE					
Source	DF	Anovass	Mean Squire	F Value	Pr>F
GROUP	2	6794.433333	3397.216667	44.07	0.0001
TEXT	1	17.066667	17.066667	0.22	0.6398
Duncan's Multiple Range Test for Variable: SCORE					
NOTE: This test controls the type 1 comparisonwise error rate, not the experimentwise error rate					
Alpha = 0.05		df = 56	MSE = 77.09345		
Number of Means		2	3		
Critical Range		5.595	5.852		
Means with the same letter are not significantly different.					
Duncan Grouping	mean	N	GROUP		
A	67.450	20	1		
B	50.400	20	2		
C	41.850	20	3		

6.6. Correlation Coefficient between SRC/ART,

SRC / MTELP, and ART / MTELP

In order to know whether success on a standardized reading comprehension test can be attributed to the level of language proficiency the pearson Product-Moment correlation coefficient for standardized reading comprehension test scores, academic reading task scores and MTELP were computed and led to the following results.

SRC / ART	SRC / MTELP	ART / MTEL
0.60915	0.81364	0.68001
0.0004	0.0001	0.0001

From the above results we can infer that success on a standarized reading comprehension test may be attributed to the level of language proficiency. The higher correlation was achieved by SRCT and MTELP. So we can claim that SRCT is more sensitive to language proficiency than ART.

were computed among 132 independent variables for each one of the 44 processing strategies in two types of reading. The results indicated that in 69 out of 132 or 52% of the cases the null hypothesis was rejected and in 63 cases or 47.7% the null hypothesis was confirmed.

Table 4.7 The Strategies which confirmed the Null Hypothesis (63 cases)

1a	1b	1c	2b	2c	3a	3b	4a	5a	5b
5c	6a	6b	7a	7b	8a	8b	9b	10b	10c
13a	13b	15b	16a	16b	16c	17a	17b	19b	20b
21a	21b	22a	22b	22c	23a	23b	23c	24a	24b
25a	25b	25c	26b	28b	30a	31b	31b	34a	34b
36a	36b	38a	39a	40a	40b	42a	42b	42c	43a
43b	44a	44b							

Total 132 strategies

Table 4.7 The Strategies which rejected the Null Hypothesis (69 cases)

2a	3c	4b	4c	6c	7c	8c	9a	9c	10a
11a	11b	11c	12a	12b	12c	13c	14a	14b	14c
15a	15c	17c	18a	18b	18c	19a	19c	20a	20c
21c	24c	26a	26c	27a	27b	27c	28a	28c	29a
29b	29c	30c	31a	31c	32a	32b	32c	33a	33b
33c	34c	35a	35b	35c	36c	37b	37b	37c	38c
38c	39b	39c	40c	41a	41b	41c	43c	44c	

Note: The numbers 1 to 44 refer to strategy types.

a = Correlation between SR / AR_{1st}

b = SR / AR_{2nd}

c = AR_{1st} / AR_{2nd}

SR = Standard reading comprehension test

AR_{1st} = Academic reading text one

AR_{2nd} = Academic reading text two

6.2. Investigation of the Second Research Question

In order to investigate the second null hypothesis a 2x3 factorial analysis of variance was computed to determine whether the types of strategies in two reading texts among three

groups of individuals show significant differences. Table 4.6 shows the results of the ANOVA. Because $F_{obs} 0.97 < F_{crit} 4.01$, there is no significant difference between the types of strategies in the two reading texts.

Table 4.6 The Results of ANOVA

Source	df	SS	MS	F
A	2-1=1	12.15	12.15	0.97
C	3-1=2	53.2	26.2	2.12
A*C	2	267.6	133.8	10.71*
Error	6(10-1)=54	12.49		
Total	59	1007.65		

A = types of strategies, C = levels, AC = interaction between types of strategies and levels of individuals

- 1) $F_{obs} 96 < F_{crit} 4.01$
- 2) $F_{obs} 2.12 < F_{crit} 3.16$
- 3) $F_{obs} 10.71 > F_{crit} 3.16$

The value for F_{crit} at $p \leq 0.05$ level with $df(1, 54)$ is between 4.03 and 4.00, that is the case that $F = 4.03$ is the degree of freedom for denominator 50 and $F = 4.00$ is the degree of freedom for denominator of 60. Therefore, the mean between these F values will be $F_{crit} = 4.01$. Because $F_{obs} 0.97 < F_{crit} 4.01$, there is no significant difference between types of strategies in the two reading texts. In other words, it can be inferred that the means of the types of strategies in the two different texts are

to be answered by the respondents in a set order. It was adopted from suggestions made by Cohen (1998) and the classification of processing strategies were adopted by Anderson (1991). The questionnaire contained five categories of processing strategies including **Supervising Strategies** consisting of ten questions prepared to investigate language learning and language use strategies from the subjects on the basis of six options. Questions consisted yes-no ones with an indication of frequency to describe language learning behavior used by participants.

The second category of processing strategies was **Support Strategies** which are used for improving reading comprehension in the new language. The third category was the **Paraphrasing Strategies** to extrapolate the information or speculate beyond the information presented in the text. The fourth category was **Strategies for establishing Coherence in text**. These are more specific strategies for determining if the text is coherent. Finally the fifth category is **test-taking strategies** adopted from Nevo's (1986) Test-taking strategies on a multiple choice test of reading comprehension which was used as a starting point for classifying the test-taking strategy data reported.

In the third phase of the experiment, the participants were given a form of academic reading text (ART) and asked to read and answer the multiple comprehension questions. After reading each of the two passages, the participants were asked to report the strategies used while reading and understanding the passage and to report the strategies used in answering the comprehension questions at the end of the passages.

Because no time limits were imposed on the participants during the reading task, they were asked to do this phase at home without using any glossaries or dictionaries and return them after a week. In this regard the questionnaire should be read and answered twice for two texts and the appropriate options should be checked on the tables one and two drawn for this purpose.

The fourth phase of the study was the second administration of the reading comprehension tests. The subjects who took Form A on the first administration took Form B, and vice versa, and it was three weeks after the first test administration. The purpose of this phase of data collection was to have the participants verbalize the strategies utilized while reading and answering the comprehension question during the standardized reading test. Then they responded to the questionnaire for each one of the fifteen reading comprehension tests. Following the self-report method for that portion of the test, the time was then restarted as they continued to read the next passage and answered the questions in this way until a total testing time of forty five minutes had come to an end. If the participants had any difficulty in understanding the concepts of the questions, they received L1 translation.

6. Results and Discussion

6.1. The First Research Question Testing

In order to examine the first null hypothesis stating that there is no relationship between strategy use in SRCTs and ARTs, Pearson Product- Moment Correlation Coefficients

The subjects who scored half SD above & below the mean were considered as mid group (10 subjects) ten from top as high group and ten from the bottom as low group. Then in order to make sure that these groups were not at the same level, a one-way ANOVA was calculated and $F_{ob} 148.64 > F_{crit} 6.11$ because our obtained $F=148.64$ exceeds $F_{ob,ol}=6.11$ and it was concluded that the three groups were not homogenous. Twenty of the subjects were females and ten were males. The amount of time they studied at the university ranged from 3 years to $3\frac{1}{2}$ years.

5.2. Materials

Materials for the study consisted of a test of language skills - standardized reading comprehension tests Form A and Form B which were selected from different sources including TOEFL: "Reading comprehension and vocabulary workbook" by Elizabeth Davy and Karen Davy (1984), the TOEFL: Test of English as a foreign Language copyright (1987) by Education Testing Service, and Reading Comprehensions from Isfahan Language Center. The third type of materials for this research contained academic reading texts selected from **Advanced Reading Comprehension by Gethin (1979)** and the above mentioned book by Davy.

Test of language skills including short reading passages is a standardized reading comprehension test consisting of fifteen reading short passages varying in length from 28 to 185 words, each followed by two to four multiple choice comprehension questions for a total of forty-five questions. The test takes

forty-five minutes to administer. The passages are written on a variety of subjects.

The Kuder Richardson Formula Twenty One (KR-21) reliability coefficient for Form A of standardized reading comprehension tests is 0.78 and for Form B is 0.69. The (KR-21) for Form Q of the MTELP is 0.88 measured by the available scores obtained from 30 subjects. The two academic reading passages or long reading texts consisted of materials from two areas: science and sociology. It is important to note that passages ranged in length from 500 words to 867 words and each followed by twelve comprehension questions for a total of twenty-four questions for the two passages. Multiple choice questions were designed to tap reading skills such as generalizing, sequencing and hierarchical ordering, understanding comparison, and cause-effect relationship.

5.3. Procedure

In the second phase the participants who were selected by MTELP were randomly assigned to two groups, one group taking form A of the test of language skills and the other group taking form B on the second administration of testing. It took 45 minutes for the participants to answer the questions. The purpose of the first reading task was to assess participants' reading comprehension skills in a typical standard test taking. Following the administration of the test of language skills, the participants were required to complete the second reading task containing the academic textbook reading. They were introduced to self-report method that is learners' description on what they do, characterized by generalized statements about learning behavior.

They also received a written questionnaire

protocols are produced when a reader verbalizes her/ his thought processes while completing a given task.

As Cohen (1998, P. 34) has stated verbal-reports include data that reflect: 1) **self-report** 2) **self - observation** & 3) **self - revelation**. Verbal reports can and usually do comprise some combination of these components (Radford, 1974; Cohen & Hosenfeld, 1981; Cohen, 1987a). Self - report data tend to appear on questionnaires which ask learners to describe the way they usually learn and use language. Garner (1982); Flower and Hanyes (1984) have benefited greatly from the extensive use of verbal report in L2 work. Pressley and Afflerbach (1995) focused on the use of verbal reports of the first language (L1) reading.

Oxford (1996) has provided a brief summary of "what have we learned about language learning strategies around the world?" Many previously discovered principles were confirmed about strategy use and strategy instruction, and new ideas evoked for further research. Strategy questionnaire might be neutral and do not typically provide detailed task - related information. Some researchers, like Chamot and colleagues (1996), prefer long-term instruction with gradually increasing awareness and control. Others such as Robbins, Park, Dadour, and Yang carry out shorter strategy projects with very good effect. Only one study by Hajer and colleagues, 1994 has been conducted to determine the frequency with which strategies of various types are included in such books in different cultures.

O'Malley et al. (1985 a, 1985 b) provided instruction in listening and speaking strategies

for ESL students at high school level. Results were not significantly positive for teaching students to listen to details and taking notes, but strategy instruction tied to speaking was significantly beneficial. Nyikos (1996) claims that before strategy instruction for students can occur, strategy instruction for teachers is often necessary. Teachers must make, conceptual shift toward a learner - centered classroom and this involves actual alteration of their belief system.

5. Methodology

The method applied in this study was self report with the use of written questionnaire and interview for investigating learning strategies and strategy use employed by senior university learners while involved in standardized reading comprehension tests as well as academic reading tasks. verbal - report is not one measure, but rather encompasses a variety of measures intended to provide mentalistic data regarding cognitive processing.

5.1. Participants

The participants for the present research were selected from the population of university students studying translation. Thirty senior university students were selected out of sixty by taking form Q of the Michigan Test of English Language proficiency (MTELP) as a placement test. The subjects were in their seventh semester and some were in their eighth semester. Their age ranged from 22 to 32 years. They were further divided into three groups of high, mid, and low comprehenders according to their mean scores of 50.16 and the sample SD of 14.04.

I. Introduction

One of the major problems of the Iranian students in learning a second language, especially English, is their low comprehension in reading academic texts as well as taking reading comprehension tests.

Several studies have tried to find out the reasons for such low levels of comprehension. However most of them have focused on vocabulary, structure, or other aspects of the text itself rather than the reader variables.

It seems that the reader variables play an important role in comprehension. The present study intends to look at reading strategies and see if the problems Iranian students have in this regard are rooted in the lack of vocabulary knowledge or lack of reading strategy use in general. Many SAL studies have recently focused on the strategies of SAL and their use. Such researchers as Ellis(1994), Cook(1993), and Towel and Howkin(1994) have included a chapter or more on strategies in their works. However, the trends strategy of learning plus use still have not been defined uniformly.

2. Statement of the problem

The purpose of this study was to examine individual differences in strategy use by adult second language learners while engaged in two reading tasks: taking a standardized reading comprehension test and reading academic texts. Results on reading comprehension tests are often used to characterize readers, yet the results do not provide any insight into the processes readers have used to arrive at a given answer.

Because tests are designed to operationalize the construct of reading comprehension, this study was designed to examine the individual differences of Iranian second language readers while taking reading comprehension tests and to evaluate the extent to which reading comprehension process during a test reflects reading comprehension process of academic reading texts.

3. Research Questions

The Primary research questions addressed in this study were as follows:

1. What are the reading strategies reported by Iranian second language readers while taking a standard reading comprehension test and doing academic text reading task?

2. What are individual differences in strategy use in the two reading contexts? (standard reading comprehension test and academic reading task)

3. Is there any relationship between individual performances in the two reading contexts? (standard reading comprehension test and academic reading task)

4. Is there any statistically significant difference between different subject groups in the two reading texts? (short and long reading passages)

4. Literature Review

Verbal reports or think-aloud protocols are implemented as a method of identifying mental processes that readers use to understand printed words. Verbal - reports or think - aloud

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN STRATEGY USE IN SECOND LANGUAGE READING AND TEST-TAKING

MOHAMMAD REZA TALEBINEZHAD Ph.D.TEFL

&

MAHIN BEHESHTI

ISFAHAN UNIVERSITY

چکیده فارسی:

پژوهش در نحوه بکارگیری استراتژی‌های یادگیری در زمره اولویت‌های امر زبان‌آموزی سالهای اخیر قرار داشته است. تحقیق حاضر تفاوت‌های فراگیران را در استفاده از این استراتژی‌ها در مهارت خواندن متون بررسی نموده و نشان می‌دهد که افراد مختلف با میزان مهارت‌های مختلف از استراتژی‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. این نکته می‌تواند برای مدرسان زبان از آن جهت قابل تأمل باشد که قبلاً تصور می‌رفت هرچه سطح مهارت فرد بالاتر باشد از استراتژی‌های بیشتری سود خواهد برد، ولی اخیراً معلوم گردیده استفاده زیاد از استراتژی‌ها ارتباط مستقیمی با سطح مهارت ندارد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای خواندن، امتحان دادن، تفاوت‌های فردی، استفاده از

راهبردها

Abstract

This paper reports a study investigating four research questions concerning reading strategies that Iranian students use in their tests of comprehension. The investigation and the statistical calculation showed that there is a relationship between individuals in strategy use in both reading comprehension and test-taking. However, there was no significant difference between types of strategies reported in the reading tests.

Key Words: reading strategy; test-taking; individual differences; strategy use

but warranted long term retention, as well. This means practice makes perfect in connectionist sense.

Presumably the result of this study can have bearing on some studies cited in Anderson (1995) concerning memory and learning. In those studies, the subjects could not remember the wanted fact. Instead, they retrieved the related facts and inferred the target one. The law of practice and meaningful elaboration which are the major issues in learning and memory could be accounted for in the light of the result obtained from this study because they resulted in better retention by the subjects in the EG and so led to better retrieval by them. Interestingly enough, what can be implied in this respect is that if learning is coupled with experience, practice and meaningful elaboration, it will probably decrease the chance of long-term decay of memory.

Therefore, the result of this study would probably be promising for connectionists in general and PDP theorists in particular because they could have some insights for direct classroom application. It also proved that they were possibly right in their emphasis on input processing at the time of learning. Based on this analysis, what can, thus, be best suggested for EFL teachers is that they have to understand the role of practice in the classroom but this time it should be coupled with meaningful elaboration.

Finally, It should be noted that with the methodology and statistics involved in this study, I came to such a result with regard to the implementation of PDP theory in the classroom which was explained above. Here I focussed both on input and output; the former was given attention through the implementation of meaningful elaboration and practice for the sake of better retention, and the latter received great

care for testing the subjects' recall. However, if connectionism and PDP theory were tested against other areas like morphology and syntax, probably the results would be more constructive and helpful for SLA teachers than I did.

References

- Allen, V. F. (1983). **Techniques in Teaching Vocabulary**. Oxford University Press.
- Anderson, John R. (1995). **Cognitive Psychology and its Implications**. New York. W.H. Freeman
- Atkinson, R. C., and Shiffrin, R. M. (1968). **Human Memory: A Proposed System and its Control Processes**. In K. W. Spence and J. Spence (Eds), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Carroll, D. W. (1994). **Psychology of Language**. Brooks/Cole Publishing Company.
- Cook, V., Newsome, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: an Introduction*. Blackwell Publishers. 2nd (ed).
- Ellis, Nick C. (1998). "Emergentism, Connectionism and Language Learning" *Language Learning*. Vol.48, No.4. pp. 631-664. University of Wales.
- Fromkin, V. A. (1980). **Errors in Linguistic Performance**. New York: Academic Press.
- Macwhinney, B. (1993). "The (II) Logical Problem of Language Acquisition". *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NG: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mclaughlin, B., Roffman, T. (1983). "Second Language Learning: an Information Processing Perspective". *Language Learning*. Vol. 33 pp.135-157.
- Mclaughlin, Barry. (1990). "Conscious versus unconscious Learning". *TESOL Quarterly*. Vol. 24. No. 4. 617-634.
- Rumelhart, D., E., Mc-celand, J. L. (1986 b). **Parallel Distributed Processing: Exploration in the Micro Structure of Cognition**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waring, Robert. (1996) "Towards a Theoretical Construct for the Interface between Input and Preexisting knowledge in Second Language Acquisition". Internet

manner in which children learn past tense morpheme in English.

Thus, there seems to be a kind of affinity between connectionism and deep processing of information. It has been said that the stronger the connections in the input, the deeper the process would be. This means that if the weight of connections between a given word and its associate is strong, there will be a better chance for recall. Hence, the deeper the processing is, the better the connection is.

5. Method

To conduct the study, the researches selected 19 Iranian learners of English, exposed them to "Headway Elementary" (units 6 to 10), and randomly divided them into two groups. For both experimental group (EG), and control group (CG), the same conventional techniques of teaching vocabulary items were used, but EG was exposed to an additional procedure which was called "lexical sets" proposed by Allen (1983). This means that if a word like "*ticket*" is supposed to be taught, its related sets, such as, for example, *theatre*, *cinema* and *travel* should be given to form a kind of network of relations. To deepen the process of learning in the learners, the instructor also applied "maintenance rehearsal and elaborative rehearsal" technique proposed by Atkinson and Shiffrin (1968). Maintenance rehearsal was utilized when the instructor had the students repeat the words for the sake of pronunciation. The instructor also used elaborative rehearsal when he involved the subjects with more meaningful analysis of the new words.

At the end of the term which lasted for a month with a week interval, the subjects took an achievement test in which 25 multiple choice vocabulary items were included. To analyze the

data, the t-test was used. The computed T-value was large enough to reject the null hypothesis with the P-value of .02 because the T-value is greater than T-critical as shown in the following table:

Comparison of the Means	
EG Mean = 23.88	CG Mean = 20.40
Degree of Freedom = 17	
Level of Significance = < . 02	
T-value (observed) = 3.16	T-critical = 2.56
Standard Error of Difference (SED) = 1.1	
T-value > T-critical (3.16 > 2.56) so rejects Ho	

6. Results and Discussion

As the table shows, the hypothesis that there is no difference between EG and CG in terms of recalling the meaning of words after instruction was rejected with the P-value of .02. The index of .02 indicated that the difference between EG and CG was really significant. This means that the instruction could actually help the subjects in the EG to remember the meaning of the words. Through percentage analysis, the extent of the PDP effect on vocabulary recall was also computed: that is, the performance of the subjects in the EG was % 13.9 higher than those in the CG.

This significant difference can, further, be postulated on the ground that the focus on input processing when teaching new words through lexical sets enabled the subjects in the EG to recall the learned words better than those in the CG. What can be implied by the obtained result is that the strong associations between a given word and its sets, for example, (travel- train, car, ticket, holiday, happiness, etc) could lead to a better retention. Based on this analysis, it can be concluded that learning new words through the network of connections and associations with the focus on "maintenance and elaborative rehearsal" for the sake of deep processing not only proved useful in this study

advocates of this theory have considered learning as a conscious rather than unconscious process.

Connectionists have been recognized in the light of the following characteristics:

Firstly, the memory system consists of a network of processing units joined by weighed connections; secondly, the behavior of this system is loosely based on the neural physiological structure of the brain, neurones and so on; thirdly, longer term memories are held in the weights of connections between processing units; fourthly, processing is parallel; lastly, control is distributed (Waring, 1996; p: 3). In a distributed model therefore, the concept is not at one location, rather distributed among connections.

Similarly, one of the criticisms posed by connectionists against UG is that it lacks process explanation. So they viewed learning as strengthening and weakening of the nodes in the network of connected and associated units in response to the examples from environment (McLaughlin, 1990; Waring, 1996; Ellis, 1998).

As it has been noted earlier, parallel processing occurs when different levels of processing are at work in comprehending and producing a piece of information. Parallel processing took precedence over serial model because it was claimed to process information with more speed. Moreover, one version of parallel model is termed "parallel distributed processing" (PDP) proposed by McClelland, Rumelhart & PDP Research Group (1986).

According to this model, the mind is viewed as "... massively parallel, that is, as simultaneously processing a large amount of information at the same time." (Carroll, 1994; p: 55).

Parallel distributed processing was neurally inspired because it was considered to use brain.

Neurones are thought to appear in the form of a network in which neurones are connected to each other. Each neurone is said to act in an excitatory manner, that is, firing the neighboring neurones, or it may act in an inhibitory manner to suppress the adjacent neurones. An example may clarify the point: Suppose one says, "*ticket*"; the concept in her mind may excite several other concepts, such as, *cinema, theatre* or *travel*. If one takes each neurone for holding each concept in a network of connections (for example one chooses "*travel*"), it inhibits cinema and theatre whereas excites concepts, such as, *train, car, happiness, holiday*, etc. PDP theory, thus, accounts for the fact that a complex task is distributed among a network of connections (Carroll, 1994; Anderson, 1995; Waring, 1996).

With regard to PDP, McLaughlin argues that:

It is a theory of cognition which assumes no innate endowment. PDP theorists hold that learning is based on the processing of input but do not believe that input processing results in the development of mental representation of rules. Rather learning is held to consist of strengthening and weakening of connections in complex neural networks as a function of the frequency of stimuli in the input (1990).

Thus, based on these models, learning is viewed as processing input through connections and associations.

For connectionists and PDP theorists, learning results in "rule-like behavior" rather than "rule-governed behavior". Many advocates of PDP reject the notion of abstract rules. Instead, they believe, "Learning consists of a network of units that enables learners to produce rule-like behaviors..." (McLaughlin, 1990). However, Pinker and Prince (1988) disclosed the problem of connectionist model that it can not account for "morphological overgeneralization", and nor can it justify the

3. The Research Question

The research question which was addressed in this study was as follows: To what extent could teaching vocabulary items through the implementation of PDP theory in the classroom affect the L2 learner's performance in recalling meaning? Mention should be made that since PDP theory puts emphasis on network of connections in the input, it would be realized in the light of lexical sets, or word sets. Regarding the research question above, this study attempted to investigate the presence of any difference between the L2 learner's performance in recalling vocabulary items in the experimental group and that of those in the control group. All variables involved in this study are discussed in the following sections.

4. Definitions and Clarifications

4.1. Introduction

Because in this paper, the focus is mostly on learning and recall, it would be of prime importance to discuss memory which is directly related to both. The acts of comprehending and producing language are performed within human information processing system. This system consists of mental structures, namely, short term memory (STM) and long term memory (LTM). Because most advocates of cognitive theories emphasize "language acquisition process" (LAP), they believe that input processing happens in the realm of these mental structures. With regard to the interpretation of this mental functioning, Carroll (1994) states that "... environmental information is successively encoded, stored and retrieved by a set of distinct mental structures." (p: 49). According to Carroll (1994) STM is regarded as a massive repository store of information. Hence, "STM seems to be primarily phonological, and LTM seems to be semantic

although the distinction is fuzzy." (Waring, 1996; p: 5).

Moreover, according to cognitive theorists, information is processed through these mental structures in a conscious way (Anderson, 1995). In other words, cognitive theories emphasize conscious rather than unconscious learning (McLaughlin, 1990; Waring, 1996; Ellis, 1998).

4.2. Serial and Parallel Processing

It is in the light of a number of processes that linguistic information is handled. By definition: "If a group of processes takes place one at the time, it is called serial processing. If two or more processes take place simultaneously, it is called parallel processing." (Carroll, 1994; p: 54). For example, when learners are supposed to produce a piece of linguistic information, first, they retrieve the required lexical items from the lexicon; second, they have to form a phrase structure for inserting the lexical items into it; and then the correct pronunciation of the words would be determined. As a matter of fact, there is no overlapping in the serial model concerning these stages; they occur one at the time (Fromkin, 1971; Carroll, 1994).

However, in parallel processing, the information would be processed more rapidly than in serial processing. This is because all of the processes could take place at the same time. The notion of parallel processing has, therefore, been extended over to "parallel distributed processing" (PDP) proposed by Rumelhart, McClelland, & PDP Research Group (1986). This notion will be touched upon later.

4.3. Connectionism and PDP Theory

Connectionism- one of the cognitive theories, stemmed from empiricism and associationism but this time with a new mask of Mentalist notion. It is also called "new behaviorism" (Macwhinney, 1993). The

Abstract

Parallel distributed processing (PDP) is a theory of cognition which assumes conscious rather than unconscious learning. PDP theorists believe that learning occurs as strengthening and weakening the connections in the network of associations in the input. The purpose of this study was to shed light on the power of PDP in the classroom for vocabulary learning and recall. The research question was to what extent teaching vocabulary items through the implementation of PDP in the classroom could affect the L2 learner's performance in recalling meaning. In fact, the researcher cast doubts whether there is any difference between EG (Experimental Group) and CG (Control Group). To conduct the study, the researcher selected 19 Iranian learners of English and exposed them to one month of instruction. The obtained data from an achievement test was computed through T-test. So H_0 was meaningfully rejected with the P-value of .02. This indicated that the difference between EG and CG was actually significant. The means that the instruction helped the subjects in the EG to recall the meaning of learned words better than those in the CG. Thus, the result of this study would probably be promising for both connectionists in general and PDP theorists in particular because they could have some insights for classroom applications.

Key Words: Parallel distributed, vocabulary recall, network association

1. Introduction

Two relative positions have been taken in SLA, namely, innate/generative position and cognitive position. Chomsky (1959; 1966) metaphorically referred to the "black box" as "language acquisition device" (LAD). In innate/generative position, Chomsky also talked about

UG (Universal Grammar) as consisting of a set of principles that can account for human languages (Cook, 1996). Although innate/generative position has revolutionized both L1 and L2 acquisition research, according to connectionists, it lacks any process explanation (Waring, 1996; Ellis, 1998).

However, cognitive position tends to be more concerned with conscious rather than unconscious processes. It also focuses on "language acquisition process" (LAP). Moreover, connectionism and PDP theories belong to cognitive position. They draw their principles partly from cognitive psychology and partly from associationism. These theories, thus, have emphasized language development rather than final state as in UG position (Macwhinney, 1993; Ellis, 1998).

2. Background and Purpose

Connectionist theory has, indeed, revolutionized cognitive psychology and other disciplines. It has been for a decade that connectionism and its subtheories, such as, "competition model" and PDP have been significant issues in SLA research: for instance, many investigations have been done in the area of morphology and lexical semantics. In this paper, there was an attempt to apply this theoretical notion in the classroom with regard to teaching vocabulary items.

The purpose of this study was to investigate the power of PDP theory in terms of vocabulary teaching and recall in the classroom setting. The notion of language acquisition in the light of focussing on input processing has been proposed by the proponents of connectionism and PDP theory. The notion of input processing has, thus, been realized via associations and connections.

Parallel Processing and L2 Vocabulary Recall

M. Tavakouli

Isfahan University; English Department

چکیده فارسی :

«پردازش توزیعی موازی» نوعی تئوری شناخت است که به جای یادگیری ناآگاهانه، بر یادگیری آگاهانه استوار است. نظریه پردازان این تئوری عقیده دارند که: «در پی تقویت یا تضعیف ارتباطات در شبکه تداعی معانی داده‌ها است که امر یادگیری صورت می‌پذیرد.»

هدف از انجام این تحقیق، عبارت بوده است از: «تبیین نقش تئوری مذکور در یادگیری و یادآوری واژگان در کلاس درس.» سؤال مطروحه این است که: «تدریس واژگان بر اساس این تئوری در کلاس درس، تا چه اندازه می‌تواند بر کنش یادگیرنده زبان دوم در یادآوری معنا اثر بگذارد؟»

در واقع، محقق در پی کشف این موضوع بوده است که: «آیا بین گروه آزمایش و گروه شاهد، تفاوتی در این راستا وجود دارد یا نه؟ برای انجام این کار تحقیقی، نوزده زبان‌آموز ایرانی زبان انگلیسی انتخاب شدند و تحت یک دوره آموزشی یک ماهه قرار گرفتند. داده‌های حاصل، از طریق اجرای آزمون پیشرفت تحصیلی با بهره‌گیری از آزمون تی (T-test) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در نتیجه، فرضیه صفر مطروحه به طرز معناداری با شاخص "P. Value = .02" رد شد. این شاخص مؤید وجود تفاوت واقعاً معناداری بین گروه آزمایشی و گروه شاهد است؛ یعنی آموزش ارائه شده به افراد مورد تحقیق در گروه آزمایشی به آن‌ها کمک کرد تا معنای کلمات یاد گرفته شده را بهتر از گروه شاهد به یاد آورند. بنابراین، نتیجه تحقیق حاضر احتمالاً هم برای طرفداران نظریه «شماگرایان» به طور عام و هم برای نظریه پردازان «تئوری پردازش توزیعی موازی» به طور خاص امیدبخش خواهد بود؛ زیرا از دستاوردهای مذکور می‌توانند برای اعمال اصول این تئوری در کلاس درس ایده‌هایی کسب کنند.

کلیدواژه‌ها: پردازش توزیعی موازی، یادآوری، شبکه تداعی معانی، شماگرایان.

- communication* (pp. 191-266). London: Longman.
- Perdue, C. (1996). "Pre-basic varieties: The first stages of second language acquisition". In E. Kellerman, B. Weltens, and T. Bongaerts (Eds.), *EUROSLA 6: A Selection of papers* (pp. 135-149). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Peters, A. (1985). "Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of Language" in D.I. Slobin (Ed.) 1985: *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, Vol. 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pienemann, M., Johnston, M., and Brindley, G. (1988). "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment". *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-243.
- Pine, J. and Lieven, E. (1993). "Reanalysing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech". *Journal of Child Language*, 20, 551-571.
- Raupach, M. (1984). "Formulae in second language speech production". In H. Dechert, D. Mohle, and M. Raupach (Eds.), *Second Language Productions* (pp. 114-137). Tübingen: Gunter Narr.
- Schwartz, B. (1993). "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Skiba, R. and Dittmar, N. (1992) "Pragmatic, Semantic, and Syntactic constraints and grammaticalization". *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 323-349.
- Soars, J. and Soars, L. (1996). *Headway*. Oxford: Oxford University Press.
- Towell, R. (1987). A "Discussion of the psycholinguistic bases for communicative language teaching in a foreign language teaching situation". *British Journal of Language Teaching*, 25, 91-101.
- Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Vihman, M. (1982). "Formulas in first and second language acquisition". In obler and L. Menn (Eds.), *Exceptional Language and Linguistics* (pp. 261-284). New York: Academic Press.
- Weinert, R. (1995). "The role of formulaic language in second language acquisition: A review". *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- Wong-Fillmore, L. (1979). The "Second Time Around: Cognitive and Social Strategies" in Second Language Acquisition. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.

least one of the variables representing the arguments in a proposition, stating necessitates the presence of all of them. The absence of variables in a proposition has long been associated with structural signals, namely, question words, word order, and/or intonation. Linguists, as well as English syllabus writers, have been tempted to reduce interrogation to uniform formal analyses and heuristic or pedagogic analyses, respectively. However, these analyses are misleading, and tend to distort the very nature of interrogation—that is, its being function-bound and/or context-bound. It is, after all, the speaker and/or the context that makes an utterance carry a specific illocutionary force. Another line of research can investigate this aspect of interrogatives.

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1986). ACTFL proficiency guidelines. New York: ACTFL.
- Clark, R. (1974). "Performing without competence." *Journal of child language*, 1, 1-10.
- Clark, R. (1997). "What' the use of imitation?" *Journal of child language*, 4, 341-358.
- Department for Education/Welsh Office. (1995). National curriculum for modern foreign languages. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Ellis, N. (1996 a) "Analyzing language sequence in the sequence of language acquisition: Some comments on Major and Loup." *Studies in second Language Acquisition*, 18, 361-368.
- Ellis, N. (1996b). "Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Foster, S. (1990). *The Communicative Competence of Young Children*. New York: Longmen.
- Hakuta, K. (1974). "Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition". *Language Learning*, 24, 287-297.
- Hickey, T. (1993). "Identifying formulas in first language acquisition." *Journal of child Language*, 20, 27-41.
- Huang, J. and Hatch, E. (1978). "A Chinese child's acquisition of English." In E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A book of readings* (pp. 118-131). Rowley, MA: Newbury House.
- Klein, W. and Perdue, C. (1993). "Utterance structure." In C. Perdue (Ed.), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives: Vol. 2* (pp. 3-40). New York: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. and DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: University Press.
- Pawley, A. and Syder, F. (1983). "Two puzzles for linguistic theory: Native like selection fluency". In J. Richards and J. Schmidt (Eds.), *Language and*

The interpretation of the findings should be accomplished with regard to the context, the material, and the measurement procedure.

More recently, Ellis (1996a, 1996b) has argued for sequence analysis being the underpinning of the acquisition of both phonology and syntax. He argues (1996b) that language sequences serve as the database for the acquisition of memorized sequences of language. Thus, the importance of formulaic speech can not be underestimated; it is imperative that we treat it appropriately in second foreign language curricula. By the same token, some of the investigations should be directed toward probing the impact that specific factors have on success or failure of FL in order to provide valuable insight for teachers, curriculum designers, and material writers.

In view of certain limitations to the study, its results can not be extended too far. Nevertheless, the study has shown rather dramatically that formulaic speech can actively contribute to creative construction processes for nonnative learners of English. In other words, the degree at which learners have to decompose ready-made chunks and feed them into creative processes are important variables in learning and practice.

All this information helps teachers gain a clear perspective of what individual learners are doing as they engage in formulaic speech. Continued research and application to the classroom will assist language learners improve their use of strategies and increase their ability to learn and recall the chunk better.

This type of chunk analysis developed by this research which reveals the interaction of two processes may well have pedagogical value itself. If some students fail to detect the

interaction, then giving them experience with sort of chunk analysis may aid them in their learning. Consequently, presenting input while considering the duration and frequency of the chunks, the amount of information in each chunk, and the needed time for recalling chunks improve the comprehension of materials which in turn affects the development of the target language.

Suggestions for Further Research

The issue of ready-made chunks and creative construction processes and their interaction on learning is ubiquitous and important, and it is on the basis of experimental studies that practical recommendations for successful language teaching and learning can be drawn. Throughout this study, the interaction of two separate processes, viz, formulaic speech and creative construction was investigated. But further research is needed to investigate the role of memory in recalling chunks and its contribution to creative process. That is, this issue can be studied within the field of psycholinguistics properly.

Further research is required to verify and investigate the validity of the criteria proposed for L2 chunk identification which by no means clear cut-bound and retains an irreducible intuitive dimension.

The experiment reported in this study made use of 16 beginner students; other studies may be conducted using larger groups of students at intermediate or advanced level.

Interrogatives are the formal counterparts of statements in English as in other languages. While interrogating entails the absence of at

semantic and pragmatic concerns that are characteristic of the very early stages.

On the creative construction side, we have seen how our classroom learners start with a pregrammatical stage (the V-less stage), similar to the ESF project's nominal utterances structure (e.g., Klein and Perdue, 1993; Perdue, 1996). Klein and Perdue (1993:25) analyze the development of utterance structure in their learners as follows:

Development goes from nominal via infinite to finite utterance organisation. All learners started with what we call *nominal utterance organisation (NUO)*. At this stage, spontaneous utterances (i.e., those which are not just rote forms) mainly consist of seemingly unconnected nouns, adverbs and particles (sometimes also adjectives and particles). What is largely missing in *NUO* is first any functional morphology, and second the structuring power of verbs such as argument structure, case role assignment, etc. This is different in what we call *infinite utterance organisation (IUO)*. At this level, non-finite verb forms are attested... What we do not find is the distinction between the finite and non-finite component of the verb, a distinction fundamental to all languages involved in the study. This distinction characterises the next level, called here *finite utterance organisation (FUO)*, which is not attained by all our learners.

However, our learners differ from the uninstructed adult learners studied by these researchers, in that they spend considerable effort in rehearsing and memorizing relatively complex chunks, which are explicitly taught to them. Once automatized, these formulas provide classroom learners with rich and

complex linguistic input that is beyond their present linguistic capabilities and that is readily available for analysis: Our subjects can be seen to start unpacking these formulas and their analysis actively feeds into their creative construction hypotheses. This is of course a two-way process, but this very fact has important implications for our understanding of how the different kinds of linguistic knowledge (competence vs. learned linguistic knowledge) are stored and what the interaction between the two might be.

Conclusion

It can be concluded from this research that, far from inhibiting progress in the learners, ready-made chunks or formulas provided by the classroom context were instrumental in the learning process. At one extreme, we have learners who do not seem to be able to retain a store of memorized chunks and soon become stuck in a pregrammatical stage in which they are only able to string simple V-less phrases together. At the other extreme, we have learners who memorized a large number of chunks in the early stages and who use this linguistic database as a springboard for creative construction. They do not drop chunks but seem willing to keep working at them over sustained periods of time, presumably until they merge entirely with an evolving grammatical competence.

Implications

This line of research appears to have practical application for chunk studies and theoretical value in understanding how and why learners may approach the same phenomenon.

a number of changes; although the subject pronoun seems to be used accurately from the start, the reflexive pronoun is still being worked on in round 5. Another interesting feature is that, in the later rounds a lexical subject NP is added in front of the chunk, in keeping with the emerging creative utterances following the SVO order that is concurrently produced by this subject. Far from dropping these chunks from his repertoire, this pupil is using them and working on them all the time.

Finally, as shown before, Pupil 57 also uses chunk-based constructions in the later stages:

Round 1: *what's your name?*

Round 2: *umm... what's the boy's name?; what's the girl's name?*

Round 4: *what're their friends' names?*

Round 5: *what's his name?; what's her name? what' Ali's name?*

In the round 5, we see him trying to replace the lexical NP with a subject pronoun, although not yet with success.

Discussion

In conclusion, creative construction and chunk breakdown clearly go hand in hand. We have seen that interrogative chunks form the basis for subsequent analysis and creativity. For example, learners start with the more complex wh-fronted interrogatives with inversion and only subsequently modify these unanalyzed formulas to make them fit their basic order; they do not abandon them as such when their creative competence becomes greater, but instead they work on them, modifying certain

aspects. These chunks provide a large quantity of rich linguistic data that the learners exploit. They first overextended them to inappropriate contexts, but they are often aware of their inappropriateness and resort to a number of strategies in order to overcome it. The need to establish reference correctly is a strong driving force behind their analysis of the pronominal system within chunks. Because the chunks they learn in the early stages typically contain verbs and their pronominal subjects (not just interrogatives but also declaratives of the type *I am called, I like/ I hate/ I love+NP*) and because reference is crucial in the kind of information-gap classroom activities they typically engage in, subject pronouns seem to be dropped or added to when they are inappropriate.

In our classroom data, it seems that the learners who are able to memorize formulas successfully, and who were still working on them by the end of the study, are also the learners who were earliest to engage in creative construction and who progressed farthest along the developmental continuum during the course of our study (e.g., Pupils 03, 09, 57). At the other of this continuum we find learners who had abandoned formulas by the end of our study and who seem to be stuck in a pregrammatical V-less stage (e.g., Pupils 26, 34, 45) in which they are only able to paste together NPs and PPs. This can be linked to recent claims that there is a correlation between the phonological STM (Short Term Memory) of learners and their grammatical ability (Ellis, 1996). This first group of learners seems to be able to successfully automatize formulaic routines, thereby enabling them to free up controlled processes to attend to the form of language rather than being constrained by processing limitations to concentrate on the purely

- Stage 1. Single words or formulas
- Stage 2. Declarative word order
- Stage 3. Fronting
- Stage 4. Inversion in wh-and yes/no questions (with copula and auxiliaries other than do)
- Stage 5. Inversion in wh-questions (with do and other auxiliaries)
- Stage 6. complex questions (question tags, negative questions, embedded questions).

On this scale, some of our learners have reached stage 2, but there is little evidence of them having entered stage 3 or any later stage.

Three

In this final results section, the last research question, which concerns the existence of interaction between chunk use and chunk analysis, and the learners' developing capacity for creative construction will be addressed.

At one extreme, we have subjects such as 26, 34, and 45, who appear not to retain their early memorized chunks and who also seem to miss out on creative construction; as we have seen, by the end of our study this combination resulted in heavy reliance on V-less expressions, at least for asking questions. For such subjects, conversational tasks could be accomplished only with extensive interlocutor help and support, and meaning were expressed through lexical and pragmatic means only.

At the other extreme are subjects such as Pupils 03, 09, and 57, who by the end of the study are developing a genuine capacity for creative construction. However, it is clear from data about these pupils presented earlier that this development by no means involves the abandonment of chunk use. Instead, it runs alongside a sustained struggle to analyze and restructure previously learned chunks. For example, when we examined subjects' use of various *to call* chunks, we saw how Pupil 03 was using the *what's your name?* chunk as a context to explore the workings of the pronoun system. In round 5, for instance, he was experimenting with utterances such as *what's his name?* and *his name is John*. It is quite clear that early learned chunks were still a live and a dynamic part of his repertoire at this late stage in the study.

If we now look at Pupil 09, a similar pattern emerges for *to call* chunks, although he is clearly more advanced:

Round 1: *what's your name?; what's his name? what's her name?*

Round 2: *what's his name?* [twice]

Round 3: *what's his name?; what's her name?*

Round 4: *what're their names? what's his name?*

Round 5: *what's the umm... boy's name? what's the girl's name?*

This pupil seems to have been able to memorized three interrogative chunks as early as the first round. We would argue that they are chunks at this stage, rather than being generated productively, because they undergo

that would fit the situation appropriately. In those cases, they used a number of strategies:

1. They used the nearest chunk or part of a chunk, even if sometimes totally inappropriate; for example, *where lives a living room? that is, where is the living room?* (Pupil 02, R 4).

2. They isolated the question word in a chunk and used it productively. For example, *where do you live?* was identified early on by many learners as the question word for location and was often used with an NP in order to question the location of that NP; for example, *where the swimming pool?, where the beach?* (Pupil 24, R 4), *where the house?* (Pupil 26, R 4)

3. They resorted to utterances lacking a VP, mostly in the shape of NPs and PPs (but also APs, quantifiers, and combinations of all these), either on their own or pasted together, hoping the message would get across; for example, *which activities... at Belleville?* (Pupil 26, R 6); *the lady at the stadium?* (Pupil 51, R 5); *the umm... the grandmother and he children umm... in a boat on a lake?* (Pupil 52, R 3).

4. In the later stages, some of our subjects started forming sentences containing a VP, initially (and mostly) untensed, with a few learners managing sentences with a finite verb. For example, *and he play cricket?* (Pupil 09, R 4)

We do not need to concern ourselves here with the first two strategies, as we analyzed the use of chunks in detail in the previous section. Instead, we will concentrate on the last two, which, because they can not be traced back to chunks, are the best illustration of our subjects' creativity. The breakdown of this

corpus can be classified into *three* broad categories: V-less interrogative utterances, interrogatives involving VP chunks or possible chunks, and creatively constructed V-headed interrogatives. A chi-square analysis confirms the difference between the proportion of V-less, V-headed creative, and V-headed chunk questions is very highly significant over time, $X^2(10, N=2,084)=236.9534, p<.001$.

Summing up interrogative development on the creative construction side, then our subjects can be seen progressing through the following stages:

1. A verbless stage; for example, *I big house?* (Pupil 12, R2); *and activities evening ... the ... cinema?* (Pupil 24, R6).
2. An infinitival stage, at which verbs are introduced in creative constructions but are typically untensed; for example, *umm... the ... mother look-at (INF) the shop?* (pupil 03, R4)
3. A finite verb stage, at which verbs are marked morphologically; for example, *the mother looks (FIN) umm read (FIN) umm the little brother and sister umm fish (FIN)?* (Pupil 38, R6).

Even by round 6, however, only a minority of subjects could be said to have reached stage 3. As we have seen, a few subjects (26, 34, 45) are still clearly in the V-less stage, and a majority are still making a tentative entry into the second stage.

Pienemann, Johnston, and Brindley (1988) have proposed a developmental scale for the acquisition of interrogatives, shown below:

Given the wide variety of forms used by the subjects in order to patch together the questions they wanted to ask in a pragmatically acceptable way, it is hard to trace any clear collective developmental patterns in the group data. Two points are worth noting, however. The first concerns the issue of question inversion commonly hypothesized to be a complex phenomenon not normally acquired in the early stages of naturalistic L2 learning. In our case, where learners had been forced to use interrogative chunks involving inversion, it was interesting to see whether, as they became more creative and less reliant on unanalyzed chunks, there would be a shift in their production towards canonical declarative order. For English, there is abundant evidence that both types of questions (yes/no and wh-questions) first appear without inversion in L1 acquisition (Foster, 1990:97).

Would creative construction in our learners be similar to that of L1 learners of French and English and to that of L2 learners of English and follow the declarative order initially, or would they use both the interrogative input (consisting almost exclusively of inverted forms) in which inversion is obligatory in interrogatives, in order to produce inverted forms in their L2 from the start?

A clear trend across time is evident, such that by round 5 more than half the interrogatives produced had declarative order. This shows that, even though subjects were still relying quite substantially on (partly analyzed) chunks, the way in which they modified them tended to make them fit the order hypothesized to be most natural to their developmental stage. A chi-square analysis just fails to reach significance at the 5% level, $X^2(3, N=150) = 7.5502, p > .05$.

Two

In this section, attention will be concentrated on what happens when no chunks are available to learners. This category includes not only the kind interrogative chunks explored above but also all declarative chunks that are used in the asking of questions. For example, interrogatives such as *does the boy like cricket?* (Pupil 12, R 4) or *is the man tall or small?* (Pupil 52, R 5) can be argued to be unanalyzed chunks, were excluded from our investigation. What is of interest is what learners do when they choose not to rely on any of the chunks available in their interlanguage at the time, for whatever reasons. It is important to note that the number of interrogatives we are left with after this elimination process is certainly much lower than the actual number of creative interrogatives produced; this is because, as we saw in the above sections, a number of learners have gone a long way down the road of analyzing chunks and are probably producing creatively towards the end of the period of data collection the same structures that were produced as formulas at the beginning.

So, what do our subjects do when they want to ask a question about something for which they have no chunks? In most of the routines, L2 learners' performance in the classroom enable them to safely produce well-rehearsed formulas. This was always the case in our battery of tasks. As mentioned in the discussion of chunks, for example, we encouraged them to change reference from the familiar second person to the third, with the results discussed above. In some cases we also required them to venture into areas for which they had no chunks

Results

Activities undertaken with an adult included Talk-about-Photos, a Story Retelling task, and a one-way information gap task, Landscape-with-Figures (the learner had a landscape picture and had to find out from the subjects where to sketch in various figures and what they looked like). Activities undertaken in pairs included other one-way information gap tasks (e.g., Pupil B drew a person described by Pupil A). Several tasks were repeated, over longer or shorter cycles (e.g., Talk-about-Photos happened in rounds 1,2 and 4; story Retelling in rounds 3 and 6). The results include.

One

In this section the development of one such formula *what's your name?* is traced in detail, across subjects and across rounds. There are a number of reasons for focusing on this particular chunk. It was taught in all classrooms from a very early stage, with its companion reply *my name is NAME*. Second, it was very commonly used across the various data collection rounds, both with targetlike (second person) and with extended (third person) reference. It was observed that 13 out of 15 subjects used it in the first round. Another reason is that it is particularly complex structurally, involving both wh-fronting and inversion, and we would not therefore expect our subjects to produce it creatively in the early stages of learning English. Also, this item met the earlier stated criteria for a chunk, even when used with correct second-person reference.

As a first step in our analysis of *what's your name?*, all individual utterances in which pupils

were asking somebody's name whether by using this chunk or not, were extracted from the interrogatives data set; these comprised 182 items, or 9% of the total. Analyzed by elicitation round, there was considerable variability in the frequency of naming questions, which was clearly task dependent. Thus rounds 3 and 6 which centered on the Story Retelling task, elicited few examples of naming questions; however, round 5, which included the Landscape-with-Figures task elicited the highest number. The remaining interrogative utterances comprised:

1. Utterances consisting of an NP only identifiable as questions on pragmatic grounds from the conversational context (21 utterances or 11%; e.g., *and the boy?*)
2. Utterances using some unrelated chunk for the same purpose (7 utterances or 4%; e.g., *what is it the boy?*)
3. Utterances involving another wh-question word plus NP (6 utterances or 3%; e.g., *what name?*)

During data-elicitation rounds 1 and 2, 13 out of the 16 pupils used the chunk *what's your name?* in one or more tasks requiring interactive second-person reference. From round 2 onwards, subjects started to ask naming questions about third parties with increasing frequency. We knew from lesson evidence that at least some of them had been exposed in class to the parallel third-person inverted interrogatives expression *what's he/she called?* However, only one subject (Pupil 09) had apparently internalized this particular form. Although he used it fairly consistently from round 1 onwards, no other subject ever used it.

does he like to do? what doesn't she like to do?, or what's your name? and how old are you? Such activities typically followed from similar whole-class practice, in which the teacher modeled and rehearsed the target expression globally, with little variation or analysis. That such complex interrogative expression, typically involving wh-fronting and inversion, were being learned and produced as chunks in the context of classroom interaction seemed likely from the beginning. The coursebook for instruction was *Headway (Elementary)* by (Liz and Soars, 1996).

A questionnaire was also completed by each pupil to make sure that the subjects were not in contact with English in other situations during the experimentation.

Procedures

For the purposes of the interrogative chunks study, all individual data files for the 16 chosen subjects derived from all pair tasks were analyzed. This meant that data from a total of up to 13 tasks per learner were analyzed. A total of 2,084 interrogative utterances were extracted from these data files. This represents an average of 130 interrogatives per subject overall and average of 347 interrogatives per round of elicitation.

From the beginning, it was clear that interrogative data included a good number of possible chunks. For example, in round 1, the following forms were produced by a majority of the 16 subjects, within a single information-exchange pair task: (a) where do you live? (14 subjects); (b) what's your name? (13 subjects);

(c) how old are you? (12 subjects); (d) do you have a pet? (11 subjects). These questions all involved second-person reference, as the task involved exchange of personal information.

Applying the criteria outlined in the introduction to this paper, these seemed to be good candidates for chunks, given their relative syntactic complexity (involving wh-fronting and subject-verb inversion). These formulas contrasted in our learners' data with other utterances that were syntactically very simple (e.g., single noun phrases; *the girl*, Pupil 12, R 5) and less fluent (e.g., full of hesitations and pauses: *I have oh no ... her sister*, Pupil 02, R 2). Also the frequency with which question about names, ages, and so forth recurred throughout further rounds of data collection meant that the reuse and evolution of such items could in principle be traced over time, and offered a testing ground for our more general investigation of the role chunks play in the creative construction process.

Following sections of this paper will present findings in relation to the three research questions formulated earlier. First, we investigate the development of one particular interrogative chunk over six rounds and analyze the way in which it breaks down. We then outline the development of other interrogative construction—that is, those for which learners do not have ready-made formulas at their disposal. Finally, the relationship between formulas and creative construction is briefly explored.

commonly suggested in the literature (Peters, 1983, 1985; Weinert, 1995). They embrace the notion of an invariant multimorphemic phrase or sentence, fluently but perhaps inaccurately produced, and used at times with overextended semantic or pragmatic function, compared with target language norms. More formally, it is believed that formulaic L2 utterances usually have the following characteristics:

1. Greater length and complexity of sequence compared with other learner's output;
2. Phonological coherence, that is, fluent, nonhesitant encoding without a break in the intonation contour;
3. They tend to be used inappropriately (syntactically, semantically, pragmatically);
4. They are generally used in the same form, with no parts substitutable;
5. They tend to appear well formed and to be grammatically advanced compared to the rest of the learner's language;
6. They usually occur in situationally specific ways or are predictable in context.

In this study, the issue of the relationship between chunks and creative construction in SLA will be pursued by examining the production of interrogatives in corpus of L2 English produced by classroom learners. Specifically, the aim is to address the following research questions:

1. Do learners use L2 interrogative chunks, and how do these chunks evolve over time?
2. Do learners use creative construction of L2 interrogatives, independent of chunk use?
3. What is the relationship (if any) between the use of chunks and creative construction in

learner's developing ability to ask questions in the L2?

Concerning the above-mentioned questions, the following hypotheses can be formulated:

H0: Formulaic language can not actively contribute to the creative construction process.

H1: Formulaic language can actively lend itself to the creative construction process.

Method

Subjects

The subjects in the present study were randomly selected from among those attending Pooyesh Language Institute in Esfahan city. All the male subjects were 11 or 12 years at the start of the experiment. Subject selection was done in the following way: first a standard test of language proficiency (Nelson English Language Tests, 1977) was administered to 120 students, then, on the basis of their scores on language proficiency test, two homogeneous groups, each including 30 students were selected by Matched Subject Technique. Since the subjects of the two groups were selected by this technique, the mean and the standard deviation of the two groups will be identical.

Materials

The style of teaching that predominated in these classrooms was both strongly oral and student-centered, with considerable emphasis on the rehearsal and memorization of conversational exchanges, often involving question-and-answer sequences. For example, pupils might work in pairs on information gap activities with text or picture cues, taking turns at asking and answering questions such as *what*

understanding of the L2 learning process. Furthermore, within recent models of SLA, the relationship between the different types of linguistic knowledge (competence vs learned linguistic knowledge) remains unclear. For example, Schwartz (1993) argues that there is no relationship, whereas Towell and Hawkins (1994) suggest that the relationship between the two needs to be much better understood.

Review of Related Literature

The existence of chunk as a significant feature of early classroom learners' L2 production has gain recognition in various practical assessment schemes, figuring for instance in elementary level definitions both in the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines (ACTFL, 1986) and also in the assessment model proposed for the British National curriculum in modern Foreign Languages (Department for Education/Welsh Office, 1995).

In both L1 and L2 research, formulaic language has been explored under a variety of labels: prefabricated routines and patterns, imitated utterances, formulas, and formulaic units (e.g., L1: Clark, 1974, 1977; Hickey, 1993; Peters, 1983; Pine and Lieven, 1993; L2: Hakuta, 1974; Huang and Hatch, 1978; Pawley and Syder, 1983; Raupach, 1984; Skiba and Dittmar, 1992; Towell, 1987; Vihman, 1982; Weinert, 1995; Wong-Fillmore, 1978). The varying terms embrace the notion of (rote learned or imitated) chunks of unanalyzed language that are available for learner use without being derived from generative rules. Weinert (1995) outlined three possible functions for chunks. First, the use of formulaic

language may be seen as a communicative strategy allowing learners' entry into communication, when lack appropriate L2 rules. Second, its use may be seen as a production strategy, in which resorting to formulas allow fluency in production and faster processing. Third, using formulas as learning strategy implies that learners analyse memorized sequences and derive rules from them which they then use productively.

In L2 acquisition, some researchers argue that the task facing learners is also to find out which slots can be filled by other lexical items in the many formulas they are confronted with in everyday speech (Pawley and Syder, 1983). Wong-Fillmore (1976) claimed a central role for formulaic speech in second language, arguing that imitated utterances provide material for eventual analysis by the learner, the resulting pieces themselves becoming part of the developing linguistic system. More recently, Ellis (1996 a, 1996) has argued for sequence analysis being the underpinning of acquisition of both phonology and syntax. He argues that language sequences serve as the database for the acquisition of language grammar and much of language learning is the acquisition of memorized sequences.

Identifying chunks in learner language can be quite difficult. How do we a particular construction has been retrieved by the learner as an unanalyzed whole or it is derived creatively from a rule or, and to what extent both processes can coexist in the learner's interlanguage at any one time? Although there is a good deal of overlap in the identifying criteria used by both first and second language researchers, the issue is by no means clear cut, and chunk identification retains an intuitive dimension. The criteria we propose for L2 chunk identification are based closely on those

Abstract

This research explores the relationship between formulaic language and creative construction in SLA by examining the production of interrogatives in an extensive naturalistic corpus of L2 English produced by early classroom learners. The main project tracked 60 pupils (30 in each of two classes) during six months. On six occasions, here called rounds, 16 subjects were extracted from their normal English classes and participated in a range of data elicitation activities. The resulting corpus of audio recording was transcribed so as to produce a complete file for all pupils of all tasks in which they participated. The results revealed that ready-made chunks provided by the classroom context were instrumental in the learning process. At one extreme, there were learners who did not seem to be able to retain a store of memorized chunks and soon became stuck in a pregrammatical stage in which they were only able to string simple V-less phrases together. At the other extreme, there were learners who memorized a large number of chunks in the early stages and who used this linguistic database as a springboard for creative construction. They did not drop chunks but seemed to keep working on them.

Key words: Creative Construction, Case of Interrogative, Formulaic

Introduction

The use of formulaic language and its role in SLA has not figured prominently in SLAR (Second Language Acquisition Research) over the last 20 years. Studies have tended to focus instead on the importance of creative, rule-

governed processes in SLA and, to a large extent, have dismissed formulas as a peripheral phenomenon playing no part in this creative process. They tend to be seen as crutches that enable learners to enter into communication and that will be discarded when creative processes take over. At the same time, there have always been approaches within linguistics, sociolinguistics, and applied linguistics which have suggested that ready-made chunks of unanalyzed language are as important as productive rules. Peters (1983) and more recently Nattinger and DeCarrio (1992) suggest the role of ready-made chunks of language in L1 and L2 development may be underestimated. They argue that formulaic language may play an important role in second language development and suggest how this aspect may be exploited in language teaching. The central focus of the debate as to the role of formulaic language is whether L2 learners gradually unpack the initially unanalyzed utterances and begin to use parts of them productively in the generation of new utterances, or they merely drop such rote-learned or imitated utterances from their speech repertoire as their creative rule-governed competence develops along a different route. Whether there is any interaction between chunks and creative construction is a crucial from a theoretical point of view. It can contribute to our understanding of the different kinds of knowledge L2 learners use, and whether or how they interact. If, on the one hand, creative competence is seen as the result of the interaction between linguistic input and universal principles of language, a process over which learners have no control, and if formulas are, on the other hand, the result of more general learning mechanisms that are not language specific, then clarification of the relationship between the two is of crucial importance to our

Formulaic L2 Utterances and Creative Construction Hypothesis in SLA: The Case of Interrogatives

M. R. Talebinezhad (Ph.D.TEFL)
Parviz Ahmadi Darani
Esfahan University

چکیده فارسی :

قریب دو دهه است که فرضیه خلاقیت و تأثیرات آن در یادگیری مورد توجه محققین زبان آموزی دنیای غرب بالاخص کشور کانادا قرار گرفته است. این مطالعات ثابت کرده است که به هنگام یادگیری مفاهیمی که توسط شخص زبان آموز به کمک ذهن او خلق می گردد از مفاهیمی که از طریق هر ابزار آموزشی مستقیم و غیر مستقیم ارائه می گردد به مراتب بهتر به خاطر سپرده شده و بهتر بیاد آورده می شوند. از طرف دیگر به ساختارهای کلیشه ای به عنوان یک پدیده حاشیه ای نگاه شده و عقیده بر این است که زبان آموز از آنها صرفاً در ایجاد ارتباط استفاده می کند و در مراحل بعدی کلاً کنار گذاشته می شوند. هدف عمده ای که در این تحقیق مورد نظر می باشد میزان تأثیری است که ارائه کلیشه های بیانی زبان دوم به همراهی فرآیند خلاق در تسریع و تسهیل یادگیری ساختارهای نحوی زبان دوم دارند.

جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزانی که در یکی از آموزشگاههای زبان در سطح شهر اصفهان مشغول فراگیری زبان دوم بودند تشکیل می دهند. در مرحله نخست تعداد ۱۲۰ نفر از طریق آزمون مهارت زبانی انتخاب شدند. تعداد ۶۰ نفر از این افراد از طریق تکنیک گروههای همتا جهت شرکت در آزمایش مورد استفاده قرار گرفتند. دامنه سنی این دانش آموزان از ۱۱ تا ۱۲ سالگی بود و از نظر مهارت زبانی در حد مبتدی قرار داشتند. تعداد ۶۰ نفر مورد نظر بدو گروه تجربی و شاهد بطور مساوی تقسیم شدند. به گروه تجربی مواد درسی که شامل کلیشه های بیانی بود تدریس شد. از گروه تجربی ۱۶ نفر انتخاب شد و در ۶ جلسه در مصاحبه شرکت کردند. تمام گفته های دانش آموزان ضبط شد و برای هر یک پرونده (File) جداگانه ای فراهم گردید. در مرحله بعد این پرونده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند جهت اطمینان از عدم شرکت افراد در دوره های آموزشی دیگر خارج از کلاس مورد نظر، پرسشنامه ای در همین خصوص توسط آنها در اوایل دوره آموزشی تکمیل شد. در این تحقیق چون از یک طرف با عملکرد مقایسه فراوانی تعمیم های افراطی که مربوط به اشکال دستوری ارجاع دوم شخص - ارجاع سوم - کاربرد ضمائر سوم شخص و توالی واژگانی معکوس و خبری کلیشه های بیانی و از طرف دیگر با فراوانی کلمات پرسشی (V-less) و (V-headed) و (V-headed chunk) فرضیه ساختار خلاق روپرو بودیم، از روش آماری مربع خی (chi-square) به عنوان روشهای تجزیه و تحلیل یافته های آماری استفاده شد.

نتایج نشان داد که تعاملی پویا و دوسویه بین کلیشه های بیانی و ساختار خلاق وجود دارد. اصولاً دانش آموزانی موفق تر بودند که از کلیشه های بیانی به عنوان سکوی پرتابی برای ورود به مرحله فرضیه ساختار خلاق استفاده کرده و در موقعیتهای مختلف ارتباطی زبان آنها را بکار گیرند

کلیدواژه ها: ساختار، فرضیه خلاقیت، مواد پرسشی، فرمول

marque bien entendu combien le langage de l'homme dépend de la projection "hors de soi". D. Bertrand précise à juste titre que "la possibilité de poser des "il", des "alors" et des "ailleurs", c'est-à-dire de quitter l'inhérence à soi-même et de se représenter des sujets et des choses sans rapport avec la situation de parole, comme dans une projection objectivante, est la caractéristique première du langage humain. Les énoncés directement attributifs du soi, ceux qui, comme le cri, accompagnent le surgissement des affects et des émotions, ne sont, sous cet éclairage, guère différents des langages animaux" (10).

Pour finir, nous voudrions revenir au fait que toute activité de l'énonciation met en place deux opérations bien distinctes: le débrayage et l'embrayage. Le premier est ce qui permet à l'énonciateur d'abandonner une position originelle, c'est-à-dire de rompre avec soi, son temps et son lieu pour atteindre d'autres positions actantielle, temporelle et spatiale. Et le deuxième assure le retour à cette position originelle par la reprise des éléments de l'énonciation, le je-ici-maintenant. C'est justement à partir de ces deux opérations que le caractère objectif et subjectif du langage humain trouve l'occasion de se manifester.

En effet, plus l'opération du débrayage s'avère profond, plus on s'éloigne du simple vécu de l'instance responsable de la parole. On quitte donc le champ de présence pour élargir le champ discursif et rendre riche le texte en le dotant d'autres actants que le je, d'autres temps que le

maintenant et d'autres espaces qu'ici. Ainsi, ce que l'on gagne grâce au débrayage dans les textes et les discours, c'est une pluralité de tous les niveaux: pluralité des rôles, des positions, des voix, des lieux et des temps.

Notes

- 1- Voir R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.
- 2- A. J. Greimas et J. Courtés, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993, P. 6.
- 3- D. Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, P. 10.
4. J. Courtés, *Analyse sémiotique du discours, De l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991, P. 250.
- 5- Ibid., P. 255.
- 6- J. Courtés, "L'énonciation comme acte sémiotique", *Nouveaux actes sémiotiques*, Limoges, PULIM, n°58-59, 1998, P. 52.
- 7- J. Fontanille, *Sémiotique du discours*, Limoges, PULIM, 1998, P. 94.
- 8-J. de La Fontaine cité par A. Lagarde et L. Michard, Paris, Bordas, 1985, p. 215.
- 9- P. Gripari, *Le gentil petit diable*, Paris, Folio-junior, 1980, p. 90
- 10- D. Bertrand, *précis de la sémiotique littéraire*, Paris, Nathan, 2000, P. 58.



Ceci dit, un retour au niveau de l'énonciation est toujours possible. Mais, il ne sera que partiel. "Un retour complet est absolument impossible: si l'on revenait, en effet à l'instance de l'énonciation, l'énoncé- par le fait même- ne pourrait que disparaître du fait que précisément celui-ci n'existe que par la négation de l'instance de l'énonciation"(6).

Cette opération de retour au niveau de l'énonciation s'appelle l'embrayage qui, tout comme le débrayage, relève de trois facteurs: actantiel, temporel et spatial. Si l'opération du débrayage est capable, par l'introduction de nouveaux actants, temps et espaces dans le discours, de déployer l'univers discursif et de le pluraliser pour atteindre l'extension au maximum, l'opération de l'embrayage, par retour à l'instance originelle du discours, parcourt dans le sens inverse et ne peut qu'aboutir à la réduction du champ discursif. "L'embrayage renonce, nous le rappelle J. Fontanille, à juste titre, à l'étendue, car il revient au plus près du centre de référence et donne la priorité à l'intensité; il concentre à nouveau l'instance de discours"(7).

Cependant, l'auteur soutient que du fait de l'impossibilité de retour à la position originelle (il ne s'agit que d'un retour au "simple pressentiment de la présence"), seulement un simulacre ou une représentation simulée de l'instance de l'énonciation peut se construire. La Fontaine nous fait souvent remarquer à la fin de ses fables, le retour à l'instance de l'énonciation par l'opération de

l'embrayage: par exemple, dans "la mort et le bûcheron":

"Le trépas vient tout guérir
Mais ne *bougeons* d'où *nous sommes*"(8).

Nous savons que "bougeons" et "nous sommes" sont les marques de l'énonciation et témoignent de l'abandon du niveau de l'énoncé. En outre, il faut souligner que le "nous" en question comprend à la fois l'énonciateur et l'énonciataire. Il s'agit donc ici de l'embrayage actantiel. Mais si quelque part, nous lisons "l'homme est parti et l'on n'a aucune nouvelle de lui *jusqu'à ce moment*", nous avons affaire à une reprise du temps de l'énonciation et de l'embrayage temporel par "jusqu'à ce moment". Il s'agit évidemment du présent de l'énonciation même s'il n'est que simulé.

Et en ce qui concerne l'embrayage spatial, on peut citer l'exemple suivant tiré d'un petit conte:

"Ils vivaient tous les trois dans un lieu qui s'appelle l'Enfer, et qui est situé au centre de la terre. L'Enfer, ce n'est pas comme chez nous. C'est même le contraire: tout ce qui est bien chez nous est mal en enfer; et tout ce qui est mal ici est considéré comme bien là- bas"(9).

Nous remarquons qu'un va-et-vient se constitue dans l'exemple ci-dessus entre l'espace de l'énoncé ("Enfer") et l'espace de l'énonciation ("chez nous", "ici"). Ce passage du débrayage à l'embrayage spatial montre aussi que le niveau embrayé présuppose le niveau débrayé. Cette antériorité de l'opération débrayante

Ces remarques sur l'acte de langage et l'énonciation nous conduisent vers l'objet essentiel de cet article, à savoir l'opération du débrayage et de l'embrayage qui s'inscrit au sein de la problématique de l'énonciation. Comme nous le savons, au moment de la réalisation de l'acte de langage, l'instance productrice du discours (l'énonciation) "projette hors d'elle" certains termes qui lui appartiennent et constituent sa structure de base. C'est exactement cette opération qui favorise le passage de la langue au discours. Dans cette perspective, l'énonciation fonctionne comme un élément médiateur qui rend possible l'accès à l'énoncé ou au discours. Autrement dit, pour pouvoir passer à l'énoncé, il faut que l'on arrive à abandonner, par le biais de l'opération du débrayage, les constituants de l'instance de l'énonciation, le je- ici- maintenant. Dans cette optique, la réalisation du discours dépend de la mise en place d'un nouvel acteur, un nouveau lieu et temps. Trois types du débrayage sont donc en jeu dans une telle procédure: le débrayage actantiel, temporel et spatial. Le premier consiste à introduire dans l'énoncé un non-je. Le deuxième nous met en présence d'un autre temps distinct de celui de l'énonciation (non- maintenant). Et le troisième fait appel à un espace différent de celui où se trouve l'énonciateur (non-ici). C'est en fait ce changement du sujet, temps et lieu de l'énonciation que l'on appelle l'opération du débrayage. si par exemple dans un "mini conte", nous lisons: "un paysan se trouva, un matin, nez à nez avec un diable, assis sur son bûcher", nous pouvons constater tout de suite que les trois termes du débrayage y sont réalisés.

Tout d'abord, un paysan et un diable nous apparaissent comme des actants qui nous séparent du sujet de l'énonciation (responsable de cet acte de langage) tout en nous révélant deux autres actants qui appartiennent à l'énoncé (l'histoire racontée) et non pas à l'énonciation (l'instance qui raconte). Ainsi, nous sommes en mesure de parler du débrayage actantiel. Il s'agit en fait du passage du "je" de l'énonciation à non- je que E. Benveniste définit comme non-personne. Selon J. Courtés, le "non-je obtenu par cette procédure équivaudra alors à un il" (5).

L'exemple suivant fait aussi mention du même débrayage actantiel.

"Il était une fois un roi et une reine. ils eurent un enfant qui partit vivre dans la forêt."

Ensuite, les formes verbales au passé simple produisent un temps autre que le présent de l'énonciation. "Se trouva" et "eurent" doivent leur sens à un présent ou "maintenant" temporel qui est laissé au profit d'un autre temps par une opération particulière que nous avons nommée le débrayage temporel. Et enfin, le "bûche" et la "forêt" nous éloignent de l'espace de l'énonciation (où se trouve l'énonciateur au moment de l'accomplissement de l'acte de langage) et nous constituent deux autres espaces appartenant au niveau de l'énoncé. C'est de cette façon que se manifeste le débrayage spatial définissable comme l'abandon de l'espace propre à l'énonciation.

des forces interactionnelles. Cette remarque est déterminante étant donné qu'elle fait considérer l'acte de langage comme l'acte de communication. Qu'il s'agisse de l'acte de langage ou de communication, on touche à la question de "l'énonciation" qui est définissable comme une activité ayant pour le résultat une production langagière que l'on appelle "l'énoncé". Si l'énoncé, comme nous l'avons expliqué, plus haut, est un objet de savoir, l'acte qui le crée s'identifie à un faire-savoir. A ce moment-là, il faut que quelqu'un (un sujet de faire) prenne la responsabilité de transmettre ce savoir. Ce qui introduit le terme "énonciateur" pour parler de celui qui prend en charge la parole et organise en quelque sorte l'activité cognitive. Nous notons au passage que l'énonciation sera de type transitif si elle cherche à communiquer une information ou un savoir à quelqu'un d'autre et elle sera de type réfléchi si elle relève de ce que l'on appelle le dialogue intérieur.

Mais, le point culminant de notre propos concerne ici le fait que l'existence de l'énonciation serait vouée à l'échec si on la limite à un simple faire-savoir: un transmetteur qui est actif et un récepteur qui est passif. Une telle idée ne sera acceptable que si on voit les choses du seul point de vue de la théorie de la communication. Une énonciation va au-delà d'une simple activité cognitive et met en place un système d'adhésion qui fait part de l'activité du faire-croire. En effet, si l'énonciataire (celui à qui s'adresse l'énonciateur) ne croit pas au discours de l'énonciateur, l'acte de langage sera considéré comme nul et non advenu. Pour

revenir à notre exemple du discours publicitaire, nous tenons à préciser que dans une telle énonciation l'objectif est moins de faire savoir que de faire croire. En vérité, si une publicité ne réussit pas à convaincre son énonciataire sur les avantages et les valeurs que représente le produit en question, c'est l'acte de langage qu'il faut juger inutile, étant donné qu'il ne sera pas capable de transformer l'énonciataire en acheteur et consommateur.

De même, si une mère dit à sa fille: "il fait un très mauvais temps cet après-midi", l'objectif n'est pas tellement de donner une information, puisque la fille est capable de s'en rendre compte toute seule, mais de lui faire croire deux choses: soit il vaut mieux ne pas sortir, soit il est nécessaire de prendre toutes les mesures qu'il faut. Selon que la fille croit ou non au discours de sa mère, on peut parler de son adhésion. Si elle adhère au point de vue de sa mère, elle deviendra à son tour le pôle actif de l'acte de communication et ne sera plus considérée comme un simple récepteur passif. C'est la raison qui nous poussait à défendre plus haut l'idée d'après laquelle on n'a pas le droit de réduire l'énonciataire (le lecteur) au pôle passif de l'acte de langage:

énonciateur → énoncé

(objet de savoir

et de croire) → **énonciataire**

(s'informer et croire ou ne pas croire)

Nous sommes sur ce point tout à fait d'accord avec J. Courtés qui constate que "l'énonciateur manipule l'énonciataire pour que celui-ci adhère au discours qui lui est tenu"(4).

devient discours par l'activité langagière d'une personne individuelle. L'énonciation serait définissable de ce point de vue comme le lieu de la prise de position des sujets énonçants responsables de la parole.

Deux opérations déterminent dans l'ensemble l'activité de l'énonciation: le débrayage et l'embrayage. Elles sont intégrées en sémiotique par A. J. Greimas. Au fait, à partir de la notion de "shifter" (embrayeur) introduite en sciences du langage par R. Jakobson(1), le linguiste russe, ce dernier invente ces deux nouveaux concepts appartenant au domaine de l'opération énonciative. Si l'embrayeur ne concernait que la manifestation directe du sujet de l'énonciation par différentes marques (depuis l'emploi de la première et deuxième personne jusqu'au soulignement de certains mots ou certaines syntaxes dans le texte), le débrayage témoigne de la rupture avec le niveau de l'énonciation et avec les marques de la présence du sujet énonçant. Nous allons essayer de voir tout au long de cet article en quoi l'acte de l'énonciation dépend de l'opération du débrayage et de l'embrayage.

On ne peut pas aborder la question du débrayage et de l'embrayage sans faire allusion à l'acte de langage. ce dernier se présente comme ce qui fait exister le langage. Ainsi, il signifie le "faire- être" et sans lui le passage du virtuel à l'existentiel sera impossible. En effet, c'est par le biais de cet acte que la langue (le virtuel) se transforme en discours (l'existentiel).

Aussi, grâce à l'acte de langage, tout énonciataire (le lecteur) se trouve confronté à un objet de savoir. De ce point

de vue, un tel acte qui peut s'expliquer comme un "faire savoir", est producteur d'une dimension cognitive; c'est pourquoi il met en place un ensemble de conditions qui garantissent la circulation de l'objet de savoir.

De plus, l'acte en question doit donner lieu à une certaine signification pour rendre efficace et doté de valeurs le produit langagier. A ce sujet, il faut préciser que l'acte de langage apparaît comme le lieu de la réunion du signifiant et du signifié, en tant que responsable de la signification. Avec A. J. Greimas et J. Courtés, on peut insister sur le fait que "sous son aspect cognitif, (l'acte de langage) est signification, c'est-à-dire production et saisie des différences significatives"(2).

Pour rendre clair ces propos, il sera intéressant de prendre le discours publicitaire qui est en lui-même un acte de langage, comme exemple et d'y voir les divers fonctionnements qui font que l'énonciataire se trouve face à quelque chose qui relève de l'existentiel, puisqu'il s'agit de montrer les privilèges d'un produit fini. Non seulement le discours publicitaire fait **exister un produit**, mais en plus il fait savoir ce que le consommateur potentiel ignore sur son état et son utilité. Et enfin, ce type de discours nous met en présence d'une signification susceptible de distinguer et caractériser un produit par rapport aux autres.

D. Maingueneau(3), souligne le fait que tout acte de langage a un "caractère intentionnel". Ce n'est qu'en le reconnaissant que le coénonciateur arrive à le saisir. Ceci veut dire que la production langagière se fait donc dans le but de **communiquer et possède de cette façon**

Deux opérations de l'énonciation: débrayage et embrayage

Hamid-Reza Shairi
Membre du cadre enseignant
Université Tarbyat Modarres

چکیده فارسی :

این مقاله سعی دارد نشان دهد که : «گفتمان ، عملیاتی تابع دو فرآیند مهم انفصال و اتصال گفتمانی است . « بی شک ، هر متن یا گفته ای فرآیندی است که در آن از عوامل متعلق به بُعد گفتمانی (من ، این جا ، اکنون) به عوامل غیرگفتمانی (او ، غیراین جا ، غیراکنون) می رسیم . عمل انفصال گفتمانی سبب برش و قطع رابطه با تعلقات عاملی (من) ، زمانی (اکنون) و مکانی (این جا) گفته پرداز می شود و امکان خلق عوامل ، زمان ها و مکان های جدیدی را به وجود می آورد . این امر از شرایط گسترده کلامی است ؛ اما اتصال گفتمانی ، عملیاتی است که با گفته پرداز ، زمان و مکان او ارتباط دارد . ما در این مقاله ، با ارائه چند مثال ساده به بررسی این دو عملیات مهم گفتمانی خواهیم پرداخت . در ضمن ، نشان خواهیم داد که هر گفتمان با به کارگیری این دو عملیات ، دو هدف مهم را دنبال می کند : ایجاد شناخت و ایجاد باور .

کلید واژه ها : عملیات گفتمانی ، انفصال گفتمانی ، اتصال گفتمانی ، شناخت ، باور .

Résumé

Cet article met l'accent sur le fait que l'activité énonciative (la production individuelle du langage) fait appel à deux opérations distinctes de l'énonciation: l'embrayage et le débrayage. En effet, l'acte de débrayage se définit comme ce qui rend possible la rupture avec le niveau de l'énonciation (je-ici-maintenant) et le passage vers le non-je, non-ici et non-maintenant. Ainsi, apparaît dans le discours de nouveaux actants, lieux et temps, qui constituent la richesse et le déploiement du monde discursif: le hors soi sera le résultat de cette apparition. Aussi, nous montrerons que l'opération de l'énonciation peut déboucher par le biais de l'interaction sur deux univers modaux importants: le savoir et le croire.

Mots clés: le langage, l'énonciation, l'embrayage, le débrayage, le savoir, le croire

Depuis E. Benveniste, on sait que l'énonciation est une activité qui a pour tâche de faire fonctionner la langue à partir d' "un acte individuel d'utilisation". C'est grâce à

l'énonciation que l'on peut envisager le passage du système social de la langue au système individuel où celle-ci est prise en charge par un individu. Ainsi, la langue

die echten deutschen personenbezeichnenden Suffixe sind, und die Aufgabe der personenbezeichnung unter denen verteilt wird.

Alle deutsche personenbezeichnungen, die auf er, - ner, - ler, - ling enden, sind Maskulin.

Die Personenbezeichnungen mit - er, - ler, - ner Endungen haben die gleiche Deklinationsform, da alle drei, auf "er" enden.

Außerdem kann man von zahlreichen Personenbezeichnungen im Maskulinum Feminina morphologisch ableiten.

Literaturverzeichnis

1. Hentschel Elke; Weydt Harald:
Handbuch der deutschen Grammatik, Walter de Gruyter, Berlin. New york 1990, S.21
2. Bußmann Hadumod:1983, lexikon der Sprachwissenschaft, kröner. Stuttgart S. 519
3. Ebenda.
4. Schilling H. 1995, ; Hentschel E. usw:
Die deutsche Sprache, Fachbuchverlag.
leipzig S. 59
5. Bußmann H. (1983), S. 89
6. Ebenda, S. 519
7. Ebenda, S. 519
8. Hentschel E. ; Weydt H. (1990), S. 29
9. Ebenda
10. عبدالعظیم قریب و... دستور زبان فارسی (بیج استاد)، به کوشش: امیر اشرف الکتابی، نشر جهان دانش، تهران ۱۳۷۳، صفحه ۲۵۱.
۱۱. علی. مرزبان راد. دستور سوئدی، چاپ مؤسسه اطلاعات، تهران ۱۳۶۲، صفحه ۸۳، بیج استاد، صفحه ۵۱.
۱۲. دستور بیج استاد، صفحه ۲۷ و صفحه ۲۵۱، دستور سوئدی، صفحه ۸۳.
۱۳. همان منبع، صفحه ۲۴۷، دستور سوئدی، صفحه ۸۳.
۱۴. همان منبع، صفحه ۲۷ و صفحه ۲۵۰، دستور سوئدی، صفحه ۸۳.
۱۵. همان منبع، صفحه ۲۷ و صفحه ۲۵۱.
۱۶. همان منبع، صفحه ۲۵۲، دستور سوئدی، صفحه ۸۴.
۱۷. همان منبع، صفحه ۲۴۳، دستور سوئدی، صفحه ۸۲.
۱۸. دستور سوئدی، صفحه ۸۳.
۱۹. همان منبع، صفحه ۸۳.
20. Helbig Gerhard; Busch a Joachim1986, :
Deutsche Gramatik, VEB verlag Enzyklopädie,
leipzig S. 238 u. 243
21. Ebenda, S. 238 u. 243
22. Ebenda, S. 239 u. 243
23. Ebenda, S. 238 u. 245
24. Ebenda, S. 243
25. Ebenda, S. 238 u. 244
26. Ebenda, S. 238 u. 243
27. Eisenberg peter 1986, : Grundriss der deutschen Grammatik, j.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart S. 149
28. Siehe, Helbig G. (1986), S. 237
29. Helbig G. (1986), S. 240
30. Ebenda, S. 237
31. Ebenda, S. 236

sowohl das Genus als auch die pluralbildung eindeutig fest²⁷".

"Personenbezeichnungen wie "lehrling": Prüfling" "Ankömmling" usw sind Maskulin²⁸".

"Sie bekommen im Genitiv die verkürzte Form-s und im Plural die Form-e²⁹".

Beispiel: Der lehrling

Deklination im Singular:

N der lehrling
A den lehrling
D dem lehrling
G des lehrlings

Beispiel: Der lehrer

Deklination im plural:

N die lehringe
A die lehringe
D den lehringen
G der lehringe

Personenbezeichnungen auf "er", lehrer "ler", (Wissenschaftler), "ner" (Söldner) sind Maskulin und bilden den Plural endungslos.

"Im Genitiv bekommen sie die verkürzte Form-e³⁰".

Beispiel: Der lehrer³¹ - Deklination im Singular

N der lehrer
A den lehrer
D dem lehrer
G des lehrers

Beispiel: Der lehrer

Deklination im plural:

N die lehrer
A die lehrer
D den lehrern
G der lehrer

"Zu zahlreichen Personenbezeichnungen im Muskulinum lassen sich Feminina morphologisch ableiten. Im Deutschen dient dazn vor allem das Suffix in: der/die lehrer (in), Student (in), Verkäufer (in) Arbeiter (in)".

4 Zusammenfassung

Der Aufsatz läßt erkennen, daß die Nomina- agentis-suffixe des Deutschen im persischen keine einheitliche Entsprechungen findet.

Dem deutschen-er Suffix stehen fast alle persische personenbezeichnende Suffixe gegenüber.

Es verhält sich mit anderen deutschen Suffixen (ler, ner, ling) genauso.

Unter den deutschen personenbezeichnenden Suffixen ist das Suffix "er" außerordentlich produktiv und diese produktivität findet man in keinem persischen personenbezeichnenden Suffix, da die persische personenbezeichnende Suffixe viel reicher als

3-4 Das deutsche Suffix, "ling" und seine Persischen Entsprechungen

Die ling-Derivate können sowohl verbale als auch adjektivische Basis haben.

Die ling-Ableitungen mit verbaler Basis haben meistens einen Passivischen Sinn und ihnen stehen antonymisch aktivische Bildungen gegenüber.

Beispiele:

- lehrling (کارآموز) - lehrer (آموزگار)
- Prüfling (امتحان شونده) - Prüfer (ممتحن)
- Pflegling (پرستاری شونده) - Pfleger (پرستار)

Den ling-Derivaten mit aktivischn Sinn entsprechen substantivierte partizipien I des Deutschen als synonym.

Beispiele:

- Ankömmling (تازه رسیده) -
der Ankommende (تازه رسیده)
- Eindringling (بزور وارد شونده) -
der Eindringende (بزور وارد شونده)
- Schäling (ضررزننده) -
der Schädigende (ضررزننده)

Das deutsche Suffix "ling" hat im Persischen kein entsprechendes Nomen- agentis-suffix.

3-5 Weitere deutsche Personenbezeichnende Suffixe

Außer der erwähnten vier Suffixen (er, ler, ner, ling) existiert im Deutschen eine Reihe von Nomina - agentis - suffixen, die in Fremdwörter vorkommen.

Die wichtigste Nomina - agentis - suffixe lassen sich wie folgt zusammen stellen:

- ant/- ent²⁰
- Demonstrant
- Emigrant
- Absolvent
- Präsident
- eur²¹
- Ingenieur
- Regisseur
- Masseur
- ist²²
- Artist
- Optimist
- Polizist
- or²³
- Doktor
- Direktor
- Professor
- ar / är²⁴
- Funktionär
- Revolutionär
- Kommissar
- Bibliothekar
- ier²⁵
- Offizier
- Juwelier
- Proletarier
- oge²⁶
- Biologe
- Geologe
- Psychologe

3-6 Formenbestand der Personenbezeichnende Suffixe

* Wir möchten hier kurzgefasst noch auf das Genus und auf die Deklinationsform der Personenbezeichnenden deutschen Suffixe (er, ler, ner, ling) hinweisen.

"Ableitungssuffixe wie "ling"... legen

Entsprechung im Persischen.

Fast alle Nomina agentis-suffixe im Persischen können dafür angewendet werden.

Beispiele:

- unterdrücker - "kar" wie in "Setämkar" (ستمکار)
- lehrer - "gar" wie in "Amuzgar" (آموزگار)
- Arbeiter - "gär" wie in "kargär" (کارگر)
- Verkäufer - "nde" wie in "furuschände" (فروشنده)
- Köufer - "ar" wie in "kharidar" (خریدار)
- Heerführer - "bod" wie in "Ärteschbod" (ارتشبد)
- Iraner - "er" wie in "Iraner" (ایرانی)
- Bäcker - "wa" wie in "Nanwa" (نانوا)
- Söldner - "ur" wie in "Mozdur" (مزدور)
- Kutscher - "Tsch" wie in "Doroschketschi" (درشکهچی)

Deverbative Ableitungen mit dem Suffix "er" bilden im Deutschen eine große Gruppe von Nomina agentis sowohl von schwachen als auch von starken Verben, wie "Flieger" (starkes Verb), "Besucher" (schwaches Verb), und "Schwimmer" (starkes Verb).

Die denominalen Ableitungen von echten deutschen Wörtern mit "er" (Schiffer, Schäfer) kommen nicht öfter vor und deshalb kann man es als unproduktiv betrachten.

Im Gegenteil kommen "er" Derivate von fremden Substantiven öfter vor, wie Musiker, Mystiker, Kritiker, Techniker usw.

Neben Berufsbezeichnung kann das Suffix, "er" im Deutschen auch Bezeichnungen für Geräte (Blinker, Kühler, Verstärker,

Behälter...) bilden.

Außerdem begegnen wir im Deutschen er-Ableitungen aus Wortgruppen häufig, wie Arbeitnehmer, Radfahrer usw.

Solche Fälle im Persischen fällt mir nicht ein.

3-2 Das deutsche "ler" Suffix und Seine Persischen Entsprechungen

Wie "er" Suffix hat auch dieses Suffix keine einheitliche Entsprechung im Persischen.

Beispiele:

- wissenschaftler- "Mand" wie in "Daneschmand" (دانشمند)
- spieler- "ned" wie in "nawasande" (نوازنده)
- Tischler- "gär" wie in "Durudgär" (درودگر)

Im Gegen teil zu "er" kommen deverbative Ableitungen mit dem Suffix "ler" überhaupt nicht vor, oder mindestens habe ich es nicht begegnet.

Ich habe nur denominalen Ableitungen mit diesem Suffix feststellen können, wie Wissenschaftler (mit nicht-umlautfähigem Stammvokal), Künstler und Händler (mit umlautfähigem Stammvokal) usw.

3-3 Das deutsche "ner" Suffix und Seine persischen Entsprechungen

Genauso wie bei den Suffixen "er" und "ler" hat auch dieses Suffix keine einheitliche Entsprechung.

Beispiele:

- Söldner - "ur" wie in "Mosdur" (مزدور)
- Schuldner- "kar" wie in "Bedehkar" (بدهکار)

Auch ner - Derivate haben nur nominale Basis.

Im Vergleich zu "er" sind die Suffixe "ner" und "ler" viel weniger produktiv.

1. Einleitung

"Affixe wie-ung in Achtung oder-in in linguistin heissen Suffixe (von lat. suffigere wörtl. "unten anheften")¹ ".

"Suffix ist ein morphologisches Element, das an freie Morphemkonstruktionen angehängt wird, aber Selbst in der Regel nicht (mehr) frei vorkommt² ".

Suffixe kann man unter verschiedenen Kriterien untersuchen.

"Hinsichtlich der morphologisch-syntaktischen Funktion wird unterschieden zwischen Flexions-suffixen und Ableitungssuffixen³ ".

"Die Ableitungssuffixe dienen sowohl der systematische Bedeutungsdifferenzierung, z.B. klug (باهوش)^۴ :

Klugheit [=Abstraktbildung],
 Buch (م: کتاب کوچک) Büchlein
 (=Verkleinerungsform als auch der kategoriellen Festlegung der Wortart Z.B. Furcht (م: فurchtsam⁶, فurcht+en (م: اسم), "صفت").

"Unter dem Aspekt der historischen Entwicklung wird zwischen produktiven und unproduktiven Ableitungselementen unterschieden, produktiv im heutigen Deutsch sind z.B.-er, -ung, -keit, nicht aber-t wie in Schrift, Zucht⁷ ".

Manche Sprachwissenschaftler finden die erwähnte Unterscheidung problematisch und begründen es folgendermassen:

"Diese Unterscheidung ist oft schwer zu treffen und in vielen Einzelfällen problematisch, da die Produktivität eines Verfahrens nicht abrupt aufhört, sondern allmählich abnimmt"⁸.

"Fleischer (1983:71) schlägt deshalb (in Anlehnung an die sowjetische linguistin kubrjakova) eine Zwischenkategorie "aktiv" für die Verfahren vor, die nicht mehr Massenhaft zur Bildung neuer Wörter führen, aber

individuell durchaus noch, z.B von bestimmten Autoren kreativ benutzt werden.⁹

Unter dem semantischen Aspekt können Suffixe aktivische oder Passivische Bedeutung haben, z.B. -ling hat in "prüfling" (امتحان شونده) einen passivischen und in "lehrling" (کارآموز) einen aktivischen Sinn. Außerdem können Suffixe verschiedene Basen haben z.B.-er in Flieger (von fliegen) hat eine verbale Basis und- er in Schiffer (von Schiff) eine denominal Basis.

2. Nomina agentis-suffixe im Deutschen und Persischen

Die deutschen Suffixe für Personenbezeichnungen sind:

- er
- ling
- ler
- ner

Es gibt noch in der deutschen Sprache zahlreiche Suffixe, die als Fremdsuffixe bezeichnet werden. Diese werden wir später bei 3.5 behandeln. Die wichtigste Nomina agentis-suffixe im persischen sind:

- kar¹⁰ (کار)
- gar¹¹ (گاز)
- gār¹² (گر)
- Mänd¹³ (مَند)
- nde¹⁴ (ندّه - نون ساکن)
- ar¹⁵ (آر)
- bod¹⁶ / bād (بَد/بَد)
- y¹⁷ (ی)
- wa (وا)
- ur¹⁸ (ور-واو ساکن ماقبل مضموم)
- tschi¹⁹ (چی)

3 Parallelvergleich der Personen bezeichnenden Suffixe

3-1 Das deutsche "er" Suffix und seine persischen Entsprechungen

Das Suffix "er" hat keine einheitliche

Personenbezeichnende Suffixe in der deutschen und Persischen Wortbildung

Suffixe

Ghazi Molla-ashoor
Islamische Azad Universität Tehran

چکیده فارسی:

در این مقاله سعی شده است، بر اساس کارکرد «ساختوازی-نحوی» پسوند «صرفی» از پسوند «اشتقاقی» متمایز شود. پسوند فاعلی، یکی از اقسام پسوند اشتقاقی است. موضوع مقاله حاضر، بررسی کوتاه و تحلیل تقابلی پسوند فاعلی در نظام واژه‌سازی زبان‌های آلمانی و فارسی است. از دیدگاه برآیند تاریخی به مسأله واژه‌سازی پسوند و از جنبه معنایی به وجه «معلوم» و «مجهول» پسوند اشاره شده است.

این مقاله گامی کوچک در زمینه تحلیل تقابلی پسوند فاعلی در زبان‌های آلمانی و فارسی است که می‌تواند برای علاقه‌مندان مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها: پسوند فاعلی، دستور زبان تقابلی، واژه‌سازی، پیوند، اشتقاق.

zusammenfassung:

Die folgende Arbeit stellt sich die Aufgabe, die Nomina- agentis - suffixe im Deutschen, wie im persischen in einzelnen in ihrer Funktion und Wortbildungsmöglichkeiten zu untersuchen und sie daraufhin konterastive mit einander zu vergleichen. Dabei werden die Gemeinsamkeiten sowie die Differenzen betont, was das Lernen erleichtern soll.

Schlüsselwörter: Suffixe-Personalbildung-Berufsbezeichnung-Kontrastiver Vergleich.

Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Managing Editor:** A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

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

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak M.A.(Educational Planing)
Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Gilan University

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

University for Teacher Training

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Iran University of Science and Technology

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

Tehran University

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

Tarbiat Modarres University

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

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

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

Tabriz University

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

University for Teacher Training

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

Shahid Beheshti University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

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

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

رشاد

ROSHD

VOL.16 - AUTUMN 2002

62

Foreign
Language

Teaching

Journal