



آموزش زبان

رشد

دوره ی بیستم ، شماره ی ۲ ، زمستان ۱۳۸۴ بها: ۲۵۰۰ ریال

ISSN 1606-920X

مجله ی علمی - ترویجی

www.roshdmag.org



F L T

Foreign Language
Teaching Journal

FLT

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



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

مجله علمی، ترویجی

ISSN 1606-920X www.roshdmag.org
Email: info@roshdmag.org

Foreign Language Teaching Journal

فهرست:

- سخن سردبیر / ۲
- ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی / دکتر امیرحسین مهدیزاده / ۳
- به دنبال رد پای زبان / مهناز نوروژیان / ۱۱
- آموزش دستور زبان آلمانی سایت تخصصی گرامیس / دکتر نادر حقانی و مجید نژاد معصوم / ۱۴
- گفت و گو، خبر / شهلا زارعی نیستانک / ۲۱
- Communicative Language Teaching / Saedeh Ahangari / 23-27
- Speaking in English / Behdokht Mall Amiri / 28-34
- Comparaison des stratégies de mémorisation de deux méthodes Café Crème 1 et Le Nouvel Espaces / Dr. R. Rahmatian & F. Rourre / 35-41
- The Effect of Competitive Team - Based Learning on the Reading Comprehension of Iranian Senior High school Students / S.A. Mirhassani & S.M.H. Hosseini / 42-49
- The Effect of Deductive Instruction of Pronunciation on The Iranian High school Students Pronunciation Ability / M. Yazdani Moghadam & A. Kaiee / 50-56
- Let's Take a Break! / Dr. P. Maftoon / 57-62
- Books / Sh. Zarei Neyestanak / 64

دوره‌ی بیستم، شماره‌ی ۲، زمستان ۱۳۸۴ - شماره‌ی بی در بی ۷۷
مدیر مسوول: علیرضا حاجیان زاده
سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: نوید اندرودی
ویراستار: بهروز راستانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۹-۱۱۶۱-۸۸۸۴
خط گویای نشریات رشد: ۱۱۳-۱۴۲۲-۸۸۴
مدیر مسئول: ۱۰۲
دفتر مجله: ۱۱۳
امور مشترکین: ۱۱۴

اعضای هیات تحریریه

دکتر پروین بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر پروین مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر زاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران
دکتر محمدرضا عنانی سراب، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله‌ی رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه‌ی آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه‌ی آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه‌ی تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه‌ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصویرهای ضمیمه باید در حاشیه‌ی مطلب نیز مشخص شود. ● متن‌هایی که به زبان‌های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) ارسال می‌شوند، باید سلیس و روان و از انسجام کافی برخوردار باشند و از منابع جدید استفاده شده باشد. نویسندگان و مؤلفان، نام و نام خانوادگی، آدرس پست الکترونیکی، دبیران (نام منطقه آموزشی)، دانشگاهیان نام دانشگاه و مدرک تحصیلی خود را زیر عنوان مقاله بیاورند. ● نشر مقاله‌ی فارسی باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ی مقاله باشد. ● در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویس‌ها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه‌ی مورد استفاده، باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

سخن سر دیر

آمده است. این مقاله به بررسی کتاب‌های دوره راهنمایی تحصیلی پرداخته و با توجه به هدف‌های آموزش زبان در دوره راهنمایی، به این نتیجه رسیده است که کتاب‌های موجود برای رسیدن به چهار مهارت زبانی، به تجدید نظر نیاز دارند. محقق سعی کرده است چارچوبی علمی برای تدوین کتاب‌های جدید ارائه دهد.

در همین بخش، مقاله‌ی دیگری داریم تحت عنوان «Communicative Language Teaching». در این مقاله به تاریخچه‌ی روش تدریس تعاملی، هدف‌های آموزشی، پشتوانه‌های نظری و اصول حاکم بر این روش، پرداخته شده است.

در بخش بعدی، Classroom Techniques مقاله‌ای داریم با عنوان «Speaking in English». در این مقاله، نویسنده تأکید دارد، تکلم دشوارترین مهارت برای تدریس است. وی پس از ارائه‌ی برخی مفاهیم، چند نمونه‌ی عملی تکلم را در کلاس درس پیشنهاد می‌کند و نقش تکلم در زبان‌آموزی و برقراری ارتباط را شرح می‌دهد.

مقاله‌ی بعدی که در این بخش آمده، مقاله‌ای آلمانی است که به معرفی «سایت گرامیس» پرداخته است. معلمان زبان آلمانی و محققان زبان می‌توانند، از اطلاعات این سایت در دو بعد دانش‌افزایی و استفاده در کلاس درس بهره بگیرند.

در بخش «تحقیق» دو مقاله داریم. اولین مقاله، تأثیر تعامل بین فراگیران و همچنین تبادل مهارت‌ها در محیطی مشارکتی رقابتی را بر درک مطلب دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد. محققان پس از بررسی به این نتیجه رسیده‌اند که روش یادگیری در محیط مشارکتی رقابتی بر درک مطلب دانش‌آموزان تأثیر خوبی دارد. همچنین، افزایش قدرت و مهارت درک مطلب افرادی که تحت تأثیر این روش بوده‌اند، به ویژه افراد ضعیف‌تر، بسیار چشمگیر است.

تحقیق بعدی، مقاله‌ای به زبان فرانسه است. این مقاله به مقایسه‌ی روش‌های آموزشی و بررسی کارایی آن‌ها در امر آموزش زبان فرانسه می‌پردازد. این مقاله تفاوت شیوه‌های به‌خاطر سپاری را در دو روش آموزش زبان فرانسه مقایسه می‌کند.

در بخش «رشد و معلم» نیز، مقاله‌هایی چون: "Let's take a break!"، معرفی کتاب، مصاحبه، دو‌خبر و مقاله‌ای با عنوان «ردپای زبان» برای شما در نظر گرفته شده‌اند.

زمستان فصل آبیاری و آماده‌سازی طبیعت برای شکوفایی در بهار برداشت محصول در تابستان و پائیز است. طبیعت با تدبیر الهی، آن‌چنان متحول می‌شود که هر مرحله‌ای از آن، فایده‌ها و موهبت‌های خود را دارد. حرفه‌ی معلمی نیز به همین گونه است. معلمان تلاش می‌کنند، آموزش می‌دهند و محصلان را به تدریج آماده‌ی ارائه‌ی آموخته‌های خود می‌کنند تا بتوانند، در فصل تابستان در آزمون شرکت کنند و در ابتدای پائیز با اعلام نتایج، نتیجه‌ی تلاش و فعالیت دو‌جانیه‌ی خود را ببینند.

ما این فصل را مبارک دانسته و سعی کرده‌ایم، مقالاتی در زمینه‌های گوناگون ارائه دهیم تا دبیران محترم، دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد و دیگر علاقه‌مندان، از محتوای آن به‌خوبی استفاده کنند. به این منظور، جلسات متعددی با هیأت تحریریه‌ی مجله داشته و از نظرات همکاران و دبیران نیز استفاده کردیم. یکی از نتایج این همفکری‌ها و تعاملات، تغییر چکیده‌ی فارسی مقالات است.

بدین معنا که از این به بعد از مؤلفان می‌خواهیم، چکیده‌ی فارسی را به صورت مقدمه‌ای به فارسی ارائه دهند که حاوی نکات مهم و اساسی مقاله باشد تا مخاطبان هنگام خواندن آن به راحتی مطلب اصلی و یافته‌های مقاله را دریابند. البته این قسمت بیش از یک صفحه نخواهد بود.

ضمناً بخش دیگری نیز با عنوان «گفت و گو» پیش‌بینی شده است که نخستین قسمت آن در شماره‌ی قبل به چاپ رسید. این گفت و گو که با دبیران ممتاز مناطق کشور انجام می‌شود، کمک خواهد کرد تا با دیدگاه‌ها، مشکلات، پیشنهادها و رهنمودهای دبیران آشنا شویم و بتوانیم مجله‌ی مؤثرتری ارائه دهیم.



در این شماره، چهار بخش اصلی شامل: «دانش‌افزایی»، «تکنیک‌های کلاسی»، «رشد و معلم» و «تحقیق» در نظر گرفته‌ایم که همه‌ی مقالات مجله در این چهار بخش گنجانده شده‌اند. مقاله‌ی اول، «ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی»، در بخش دانش‌افزایی Knowledge Improvement



دکتر امیرحسین مهدیزاده،

دکترای برنامه ریزی درسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر

نگاهی به پژوهش ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی^۱ ارائه چارچوب علمی بهینه جهت اصلاح و تدوین این کتاب‌ها

چکیده

هدف از این تحقیق، بررسی میزان تقویت مهارت‌های زبان‌آموزی (گوش دادن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن) و همچنین بررسی و تدوین کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی بر مبنای اصول یادگیری و روش تدریس نوین ارتباطی^۱ است.

در این تحقیق از «روش زمینه‌ای»^۲ بهره گرفته شد و سؤال اصلی این بود که: «آیا کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی در جهت رشد و تقویت مهارت‌های شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش و همچنین، بر مبنای اصول یادگیری و روش تدریس ارتباطی انتخاب و تنظیم شده‌اند؟»

جامعه‌ی آماری شامل تمامی معلمان مرد و زن زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی مناطق نوزده گانه‌ی شهر تهران و همچنین کلیه‌ی کارشناسان برنامه‌ی درسی بود که مسؤلیت تدوین کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی را بر عهده داشتند. به منظور انتخاب گروه نمونه از میان معلمان زن و مرد، از روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای استفاده شد و مناطق ۱، ۵، ۶، ۱۵ و ۱۸ شهر تهران انتخاب شدند. به علاوه، همه‌ی کارشناسان برنامه‌ی درسی که تعداد آن‌ها ۱۰ نفر بود، در پژوهش شرکت کردند و از آن‌ها نمونه‌گیری به عمل نیامد.

تعداد معلمان زن و مرد که در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به تدریس زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی مشغول بودند، ۱۱۱۰ نفر بود. با توجه به حجم جامعه و با استفاده از فرمول حجم نمونه‌ی کوکران^۳، تعداد نمونه‌های آماری ۲۱۵ معلم زن و مرد در نظر گرفته شد. از هر منطقه، ۱۳ مدرسه‌ی راهنمایی دخترانه و ۹ مدرسه‌ی راهنمایی پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در هر منطقه، ۴۳ پرسش‌نامه توسط معلمان زن و مرد پر شد و در کل، ۲۱۵ نفر به پرسش‌نامه پاسخ دادند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، یک پرسش‌نامه‌ی بسته پاسخ دارای ۴۰ «سؤال بسته پاسخ»^۴ و یک «سؤال باز پاسخ»^۵ بود. یکی از عمده‌ترین نتایج تحقیق حاضر این است که: محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی از دیدگاه معلمان و کارشناسان در حد مطلوبی در جهت رشد و تقویت مهارت‌های یادگیری (شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش)، و همچنین اصول روش تدریس ارتباطی انتخاب و تنظیم نشده است. در پایان مقاله، یک مدل پیشنهادی توسط محقق درباره‌ی مؤلفه‌های تدریس فعال و به‌کارگیری و رعایت آن‌ها در محتوای کتاب‌ها و در فرایند تدریس برای اصلاح و تدوین کتاب‌های مزبور ارائه شده است.

کلید واژه‌ها: ارزیابی آموزشی، محتوا، اصول، یادگیری، تدریس ارتباطی، هدف‌های آموزشی.

Abstract

The aim of this research is to study the rate of improvement of language learning skills (listening, reading, speaking and writing) as well as designing English textbooks that are taught in guidance schools (junior high schools) based on learning principles, and new communicative teaching approaches. The survey method was used in this study and the question presented was to find out whether the textbooks taught in the guidance schools are designed and complied on the bases of recent learning and teaching methods. The subject were all male and female English teachers who are teaching in Tehran's guidance schools and the experts responsible for preparing the textbooks. The sample group of female and male teachers, were selected through cluster sampling including educational districts, 1, 5, 6, 15, and 18 of Tehran. Number of The experts were 10 and all of them participated in the research. Number of English teachers in 2002-03 academic year were 1110. With respect to number of teachers and the Kokran's sample volume formula, 215 teachers were selected. 13 girls' and 9 boys' guidance schools were randomly selected. The questionnaires were completed by 43 female and male teachers in each educational district and totally 215 questionnaires were answered.

The questionnaire included 40 closed - answer and one open - answer questions. The results of this research implied that the content of English Textbooks taught in guidance schools, are not adequately complied and designed.

Finally, the researcher has suggested a communicative teaching pattern to be used and observed in booktexts and teaching process in order to modify and design new or the old textbooks.

Key Words: educational evaluation, text, principles, learning, communicative teaching, educational objectives.

مقدمه

از دیرباز، زبان خارجی به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط با ملت‌های دیگر در برنامه‌ی درسی کشورهای گوناگون گنجانده شده است. اکنون در ابتدای هزاره‌ی سوم، با پیشرفت سریع و روز افزون علم و فناوری آموزشی، آموزش زبان‌های خارجی به‌ویژه زبان انگلیسی اهمیت دو چندان یافته است. پیشرفت علم و صنعت و وابستگی‌های اقتصادی، سیاسی و نظامی در جهان امروز، اهمیت آموزش و یادگیری زبان خارجی را بیش از پیش افزایش داده است. امروزه ملت‌ها در جهت استقلال کشور خود بیش‌تر به آموختن زبان‌های خارجی نیاز دارند. دکتر حداد عادل می‌گوید: «نیاز ما به زبان خارجی فقط نیاز سیاسی و فرهنگی نیست، بلکه ما برای اداره‌ی کشور و برای چرخاندن چرخ‌های کشور هم محتاج هستیم به این که زبان خارجی بدانیم» (حداد عادل، ۱۳۶۴).

آموزش زبان انگلیسی بیش از دیگر زبان‌های خارجی در مدرسه‌های ایران مورد توجه است و بیش‌تر دانش‌آموزان و دانشجویان کشور آن را به عنوان زبان خارجی انتخاب می‌کنند. در دانشگاه نیز در همه‌ی رشته‌ها، حداقل چند واحد درسی به زبان انگلیسی عرضه می‌شود. آنچه که در این راستا باید مورد توجه باشد آن است که برای آموزش این زبان نیروهای انسانی زیادی فعالیت می‌کنند، هزینه‌های

هنگفتی صرف می‌شود، و دانش‌آموزان که با ارزش‌ترین سرمایه‌های کشور هستند، ساعت‌ها وقت خود را صرف یادگیری آن می‌کنند. با وجود صرف این هزینه‌ها و با وجود کلاس‌های آزاد و خصوصی، بازدهی این همه سرمایه‌ی مادی و انسانی و وقت گرانبها، در پایان دوره‌ی متوسطه حتی بعد از آن، اندک است و نتیجه‌ی کار مطلوب نیست. اگر بگوییم اکثر زبان‌آموزان ما در نتیجه‌ی رواج داشتن روش‌های تدریس سنتی و مرسوم در مدرسه‌های راهنمایی و متوسطه، حتی از ابتدایی‌ترین فرصت‌های کاربردی زبان محروم می‌مانند، سخنی به گزاف نگفته‌ایم. دانش‌آموزان، حتی برای رفع نیاز، از بیان یک جمله‌ی پرسشی ساده به زبان خارجی عاجزند (وثوقی، ۱۳۶۳). ولیگاریورز^۲ می‌گوید که این اهداف، که از یک کشور تا کشور دیگر، از یک دوره تا دوره‌ی دیگر، و از یک موقعیت تا موقعیت دیگر فرق می‌کنند، عبارتند از:

- رشد قوای عقلانی دانش‌آموزان از طریق تحصیل زبان دیگر.
- افزایش دانش زبان‌آموزان از طریق مطالعه‌ی ادبیات و فلسفه‌ی گسترده‌ای که به وسیله‌ی زبان جدید می‌آموزند.
- افزایش مهارت خواندن همراه با درک مطلب به منظور آگاهی از متون نوشتاری، تحقیقی، و اطلاعاتی جدید.
- ارتقای درک زبان‌آموزان از مردم و محدوده‌های ملی و ایجاد

احساس هم‌دردی در آن‌ها نسبت به شیوه‌ی زندگی و تفکر مردمی که به آن زبان صحبت می‌کنند.

- ایجاد نوعی مهارت در دانش‌آموزان که بتوانند، با اهل زبان ارتباط برقرار کنند، مهارت‌های نوشتن را در موقعیت‌های شخصی یا شغلی را بیاموزند، با سخنگویان زبان دیگر و یا با سایر ملت‌هایی، تبادل نظر کنند.

مهارت‌های زبانی چهار حوزه‌ی اصلی را در بر

می‌گیرند که عبارتند از: صحبت کردن، گوش دادن، خواندن

و نوشتن. از میان این چهار مهارت، صحبت کردن و گوش دادن در مرحله‌ی نخست، و خواندن و نوشتن در مرحله‌ی بعدی قرار می‌گیرند. در بعضی روش‌های آموزش زبان، به صورت گفتاری زبان اهمیت می‌دهند؛ به این دلیل که صورتی فعال‌تر است و در زبان‌آموز انگیزه‌ی قوی را به وجود می‌آورد. در بعضی دیگر، به صورت‌های نوشتاری زبان اکتفا می‌کنند؛ زیرا زبان‌آموزان آن‌گاه تماس چندانی با صورت گفتاری زبان نخواهند داشت. اما بیش‌تر روش‌ها، هم صورت نوشتاری و هم صورت گفتاری زبان را آموزش می‌دهند؛ چرا که هر دو به‌طور مساوی ضروری‌اند (مکی^۷، ۱۳۷۰).

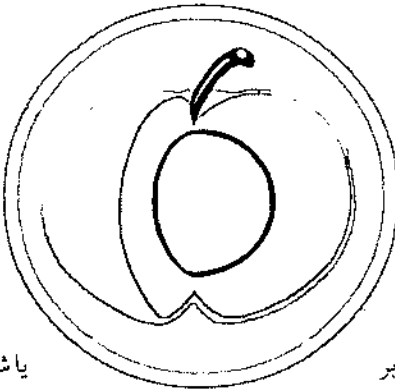
با توجه به مطالب قبل، بررسی و ارزیابی مداوم کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی بر مبنای هدف‌های مصوب، یعنی مهارت‌های چهارگانه‌ی یادگیری زبان (گوش دادن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن)، امری ضروری و حتمی است.

نقش معلم و برنامه‌ی درسی

یک برنامه‌ی درسی می‌تواند همان چیزی باشد که معلم بدان امید دارد، برای آن ارزش قائل است، بدان اعتقاد دارد و بالاخره انتظار دارد که بتواند برای فراگیران تحت نظر خود، آن را فراهم سازد. کیفیت ارائه‌ی برنامه‌ی درسی، به درجه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای، قابلیت‌ها و برداشت‌های معلم درخصوص تعلیم و تربیت بستگی دارد و معلم در محدوده‌ی یک کلاس درس خاص، تصمیم‌گیرنده‌ی اصلی است (کلاین، ۱۳۶۹).

قدمت برنامه‌ی درسی غیر رسمی مصادف با زمانی است که انسان‌ها در جست‌وجوی راه‌های آموزش میراث تجمعی و اندوخته شده به جوانان بوده‌اند. بزرگسالان قبایل عصر ما قبل تاریخ، درخصوص این که چه مطالبی را بچه‌ها نیازمندند یاد بگیرند تا عضو جامعه تلقی شوند، به اتخاذ تصمیم می‌پرداختند (اسکابرت^۸، ۱۹۸۴، ص ۱).

بنابراین، نقش معلم در جرح و تعدیل برنامه‌ی درسی کاملاً روشن است. این تحقیق نشان می‌دهد، معلمان برنامه‌های درسی را متفاوت آموزش می‌دهند. مثلاً محتوای برنامه‌های درسی را کم ارائه می‌دهند، در ارائه‌ی محتوا به دانش‌آموزان قوی و ضعیف تفاوت قائل می‌شوند و برنامه‌های درسی را با روش‌هایی که جامعیت نداشتند، به دانش‌آموزان



ضعیف ارائه می‌دهند. ممکن است معلمان؛ وضوح^۹، پیچیده و مشکل بودن محتوا^{۱۰}، تکالیف، فعالیت‌ها و موضوعات درسی را مدنظر قرار دهند و آن‌ها را با توجه به علاقه‌ها، دانش و تخصص خودشان تعدیل کنند. علاوه بر این، عقاید و نظریه‌هایی که معلمان درباره‌ی آموزش دارند، مثل رفتارگرایی یا شناخت‌گرایی و غیره، ممکن است موجب تعدیل برنامه‌های درسی شوند و آن‌ها آگاهانه روش‌های تدریس پیشنهادی یک برنامه را تعدیل کنند (اسمی‌لی^{۱۱}، ۱۹۹۴).

مهر محمدی، ضمن توصیه به معلمان برای تعدیل برخی مؤلفه‌ها یا ویژگی‌های مربوط به یک الگوی^{۱۲} تدریس در پرتو شرایط خاص حاکم بر محیط یاددهی-یادگیری، خصوصیات دانش‌آموزان از قبیل دانش قبلی نسبت به موضوع، میزان علاقه نسبت به مبحث و توان ذهنی را از جمله مهم‌ترین عواملی می‌داند که در پرتو آن‌ها باید تغییرات ضروری در طرح اولیه‌ی پیشنهادی روش‌های تدریس به وجود آید.

در فرایند یاددهی-یادگیری، معلم و دانش‌آموزان می‌توانند به دو روش فعال و غیرفعال عمل کنند. معلم باید دانش‌آموزان را در مفهوم‌سازی از طریق زبان درگیر کند. لازمه‌ی این عمل آن است که دانش‌آموزان زمان بیش‌تری صرف کنند تا در حد امکان، زبان را به تفکر و تفکر را به زبان تبدیل کنند.

معلمان زبان باید علاوه بر این که از زبان موردنظر مطلع باشند، از روش‌های آموزش، ارزشیابی و برنامه‌ریزی درسی نیز آگاه باشند. استعدادها، نگرش‌ها، نیازها و انگیزش خود فراگیر، عوامل کلیدی در به دست آوردن موفقیت و یا شکست او در فرایند یادگیری هستند (اولیشیان^{۱۳}، ۱۹۹۱).

یادگیری بر مبنای انجام پروژه، به واسطه‌ی مهیا کردن دانش‌آموزان برای مواجهه با محتوا، آن‌ها را قادر می‌سازد خود به یافته‌های علمی دست یابند. این یادگیری فرایندی است که انگیزه و کنجکاوی طبیعی آن‌ها را برمی‌انگیزد (دانا و شاو^{۱۴}، ۱۹۹۹).

باراباشومن^{۱۵}، به دنبال تحقیق خود درباره‌ی تدریس زبان دوم (۱۹۸۱)، این پیشنهادها را به معلمان زبان ارائه می‌دهد. (میرحسینی، ۱۳۷۳، ص ۶۴):

۱. تنظیم مطالب در برنامه‌ی درسی به گونه‌ای که زبان‌آموزان از مفهوم آشنا، به مفهوم نزدیک، ولی ناآشنا هدایت شوند.
۲. کمک به زبان‌آموزان در تنظیم داده‌ها، از طریق ایجاد موقعیت‌های تخیلی تکراری یا تمرین مطالب ارائه شده.
۳. ترتیب و تنظیم داده‌ها به طریقی که برای زبان‌آموز معنی‌دار باشند و بتواند آن‌ها را با دانش و تجربه‌ای که قبلی درهم آمیزد. این نوع تجربه برای یادگیری مهم است.
۴. تدارک موقعیت‌هایی برای تمرین با استفاده از فرایندهای



آگاهانه که به زبان آموز اجازه می دهند، راجع به آن ها فکر کند و با تمرین های پیوسته، بین داده های اصلی و شرایط جدید پیوستگی و ارتباط به وجود آورد.

به نظر دیویی^{۱۴}، یادگیری واقعی در نتیجه ی تجربه توأم با فعالیت حاصل می شود. برای این اساس، دیویی روش خاصی را در تدریس بیان کرده است که به روش «حل مسأله»^{۱۵} شهرت دارد. در این روش، موضوعات و مفاهیم به صورتی عنوان می شوند که در نظر دانش آموز، وضع مسأله را پیدا می کنند و دانش آموز را به کنجکاوی و می دانند. در این شرایط است که دانش آموز با کمک معلم می کوشد، راه حل مناسبی برای مسائل پیدا کند. این روش در شرایط کلاس های معمولی قابل اجراست و باعث تقویت قدرت تفکر دانش آموزان می شود، جریان تدریس را از حالت یکنواخت و خسته کننده خارج می کند و به نحو مطلوب، ذوق و علاقه ی دانش آموزان برانگیخته می شود (آرمنند، ۱۳۷۲).

عسکریان، اصول یادگیری فعال را به قرار زیر عنوان کرده است:
 - موقعیتی ایجاد شود تا دانش آموز به توانایی های خود پی ببرد.
 این امر مساعدسازی شرایط محیط آموزشی را ایجاب می کند.
 - مسؤلیت یادگیری به عهده ی دانش آموز گذاشته شود. چون آنچه را که انسان خود یاد می گیرد، پایدارتر است.
 - در هر گروه سنی، با به کارگیری روشی خاص، به ظرفیت یادگیری دانش آموزان توجه شود.
 - با تنوع ارائه ی مطالب آموختنی، رغبت و انگیزش را در دانش آموزان تقویت کند.
 - بین مطالب درسی ارتباط منطقی ایجاد شود؛ به طریقی که آموزش قبلی کمک رسان آموزشی بعدی باشد.
 - یادگیری از راه شنیدن، دیدن و تجربه کردن حاصل شود تا بدین وسیله، اساس آموختن متکی بر تکرار باشد.

به تحقیق، اکتشاف و ایجاد نگرش انتقادی و خلاق را در دانش آموزان تقویت می کند؟

۳. آیا محتوای کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی باعث مسؤلیت پذیری و مشارکت فعال دانش آموزان در فعالیت های یادگیری می شود؟

۴. آیا محتوای کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی، در ارائه ی مطالب، مثال ها و تصویرها دارای تنوع است؟

۵. آیا بین دیدگاه های کارشناسان برنامه ی درسی زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی و معلمان این درس، تفاوت معنی دار وجود دارد؟

روش تحقیق

با توجه به این که موضوع تحقیق، ارزیابی محتوای کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی تحصیلی بر مبنای هدف های مصوب و اصول روش تدریس فعال است، روش تحقیق در این پژوهش از نوع زمینه ای است.

جامعه ی آماری

کارشناسان و دست اندرکاران برنامه ی درسی دوره ی راهنمایی تحصیلی در «سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی» وزارت آموزش و پرورش که مسؤلیت تدوین کتاب های زبان انگلیسی را به عهده دارند و همه ی معلمان مرد و زن دوره ی راهنمایی تحصیلی که در سال ۱۳۸۱-۸۲، تدریس زبان انگلیسی در مناطق نوزده گانه ی آموزش و پرورش شهر تهران را به عهده دارند. به علت کم بودن جامعه ی آماری کارشناسان و دست اندرکاران برنامه ی درسی زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی که مجموع آن ها ۱۰ نفر است، از آن ها نمونه گیری به عمل نیامد و همه ی آن ها در پژوهش شرکت کردند.

هدف های کلی تحقیق

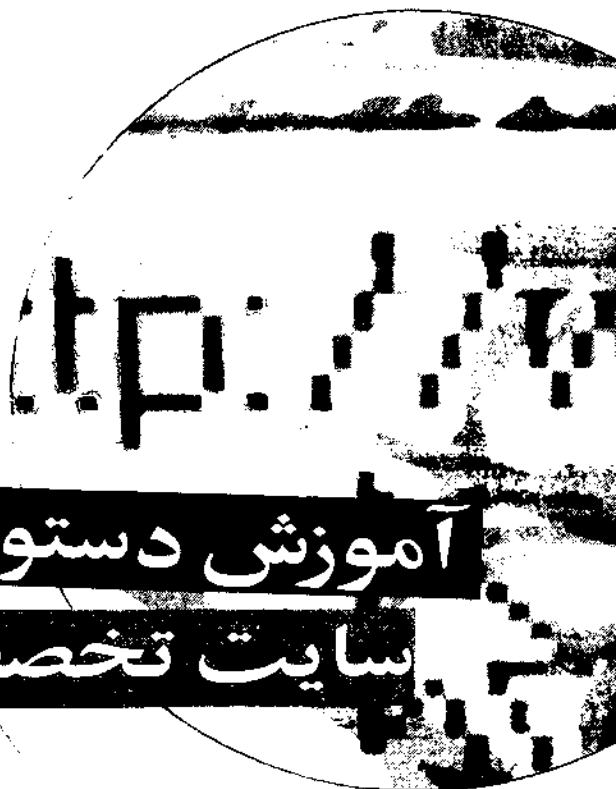
۱. بررسی برنامه ی درسی زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی تحصیلی بر مبنای هدف های مصوب و اصول روش تدریس فعال، و ارائه ی یک چارچوب عملی بهینه برای تدوین کتاب های مزبور.
۲. بررسی میزان تقویت مهارت های زبان آموزی (گوش دادن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن).
۳. بررسی تدوین کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی تحصیلی بر مبنای اصول یادگیری و روش تدریس فعال و نوین.

سؤال های ویژه ی تحقیق

۱. آیا محتوای کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی در جهت رشد و تقویت مهارت های شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش انتخاب و تنظیم شده است؟
۲. آیا محتوای کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی، میل



دکتر نادر حقانی
عضو هیأت علمی گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران
ffldean@ut.ac.ir
و مجید نژاد معصوم، کارشناس ارشد



آموزش دستور زبان آلمانی در سایت تخصصی گرامیس

Abstrakt

Die multimedialen und elektronisch vernetzten Informationssysteme bieten den Lehrenden und Lernenden auf allen Gebieten des Sprachunterrichts, wie "Literatur", "Grammatik", "Wortschatz", "Übungen" und Evaluation umfassende Möglichkeiten an. Zu solchen Systemen zählt das Projekt "Grammis". Es ist webbasiert und lässt sich sehr leicht direkt und indirekt im Unterricht einsetzen. Lehrende und Lernende können von diesem Projekt zur Erweiterung des Sprachwissens sowie Vertiefung der Fertigkeiten im Rahmen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit Gebrauch machen. In dem vorliegenden Beitrag geht es darum, die Bestandteile von Grammis zu beschreiben und jede Komponente im Hinblick auf ihre Einsatzfähigkeit und Brauchbarkeit im Grammatikunterricht zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Grammis, Grammatik der deutschen Sprache, Terminologisches Wörterbuch, Grammatisches Wörterbuch, Elektronische Evaluation.

چکیده

امروزه سایت‌های تخصصی ادبیات، دستور زبان، واژگان، تمرینات و آزمون‌های الکترونیکی، قابلیت استفاده از اینترنت را در تمامی بخش‌های آموزش زبان افزایش داده‌اند. سایت تخصصی «گرامیس»^۱ از جمله سایت‌های دستور زبان است که با ارائه‌ی امکانات خود در زمینه‌ی آموزش دستور زبان آلمانی، می‌تواند توسط معلمان و محققان و همچنین زبان‌آموزان در دو بعد دانش‌افزایی و تعمیق مهارت‌های زبانی در قالب آموزش‌های فردی و گروهی، در کلاس و یا خارج از آن، مورد استفاده قرار گیرد. در مقاله‌ی حاضر، کارایی سایت تخصصی گرامیس در آموزش دستور زبان آلمانی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: سایت تخصصی گرامیس، دستور زبان آلمانی، واژه‌نامه‌ی تخصصی، واژه‌نامه‌ی دستوری، آزمون الکترونیکی.

است که ما دستور زبان را همان‌گونه فرامی‌گیریم که دوچرخه سواری را می‌آموزیم؛ یعنی مرحله‌ای وجود دارد که در آن، دیگر به ساختار زبان فکر نمی‌کنیم و فقط آن را به کار می‌بریم.

فریدریشی می‌گوید: «کار با کودکان نیازمند صبر و حوصله‌ی خاص و قدرت تخیل قوی است. هر از گاه، کودکان شما را متعجب می‌کنند. یکی از جملات مورد

آزمایش ما این بود: Mom baked the cake. کودک مورد آزمایش گفت: این جمله غلط است. وقتی محقق با تعجب از او پرسید که کجای این جمله غلط است، کودک گفت: واضح است! کیک را نمی‌پزند، بلکه آن را از سوپر مارکت می‌خرند.»

این ویژگی که تصویرهای زبانی منعکس‌کننده‌ی تصویرهای جهان واقعی هستند، محققان لایبیک را سخت به خود مشغول کرده است. جای تعجب نیست که افراد بسیاری، زبان را ویژگی خاص تمایز انسان از حیوان برمی‌شمارند و آن را محور دستیابی به سطوح بالای خودآگاهی می‌دانند. بسیاری از دانشمندان به ارتباط تنگاتنگ زبان و خودآگاهی اعتقاد دارند و اظهار می‌دارند، چنانچه چیزی به نام خودآگاهی وجود داشته باشد و ما بخواهیم آن را بررسی کنیم، باید بگوییم خودآگاهی بیش‌تر بیانگر تمایلات و خواسته‌های شخصی است. و البته در این صورت، این سؤال مطرح می‌شود که آیا بدون زبان می‌توان فکر کرد؟ آنجلا این موضوع را امکان‌پذیر می‌داند. مفاهیم مشخصی در مغز هستند که انسان می‌تواند راجع به آن‌ها فکر کند، بدون آن‌ها که بتواند آن‌ها را به‌طور دقیق به واژه‌ها و کلمات تبدیل، یا با نام خاصی مشخص کند.

بحث فوق تا حدودی معتبر است. محقق آمریکایی، هایلد شلزی‌نگر، رشد زبان را در کودکان ناشنوا مورد بررسی قرار داده است. به‌نظر می‌رسد که این کودکان بعضی از مفاهیم را در مراحل دیرتری نسبت به دیگر کودکان می‌فهمند. مثلاً، قاعده‌های درک جمله‌های سؤالی مدت‌ها برای آن‌ها به صورت یک معما باقی می‌ماند.

آیا مفاهیم به هر شکل و نوع و یا در رابطه با گذشته، حال و آینده، بنیان‌های ضروری خودآگاهی هستند؟ آیا زبان شرط لازم و از پیش تعیین شده‌ای برای تفکیک بین واقعیت و احتمال است؟ آیا این زبان است که به مفاهیم مجازی امکان انتقال و در نتیجه تجزیه و تحلیل می‌بخشد؟

در مورد وجه تمایز زبان از سایر سیستم‌های ارتباطی، فریدریشی



با بیان یک ارتباط روشن بین زبان و خودآگاهی می‌گوید که به نظر وی، نحو زبان سیستم ارتباط کلامی را از دیگر سیستم‌های ارتباطی مجزا می‌کند؛ اگرچه این دانش کاملاً ناخودآگاه است. بنابراین، اگر ادعا کنیم که انسان دارای نوع خاصی از خودآگاهی است، چون از زبان استفاده می‌کند، و نیز اگر بگوییم ویژگی اصلی زبان بشری

چیزی ناخودآگاه است، دچار تناقض شده‌ایم.

آنجلا فریدریشی تحقیقات خود را روی موضوع چگونگی پردازش اطلاعات در مغز متمرکز کرده است. ظاهراً این نوع تحقیقات در آلمان بسیار دیر شروع شده است. وی می‌گوید: «وقتی با همسرم از آمریکا به آلمان بازگشتم، نمی‌دانستم در این جا به چه کاری دست بزنم. امکان دنبال کردن کارهای تحقیقاتی که در آمریکا انجام می‌دادم، در این جا وجود نداشت. این موضوع به سال‌های ۸۰-۱۹۷۹، یعنی سال‌های پراضطرابی که علوم شناختی در مؤسسه‌ی فناوری ماساچوست معرفی شده بود، مربوط می‌شود. بنابراین، من ده سال با صبر و بردباری منتظر شدم و آن صبر و بردباری و پشتکار نتیجه داد.»

فریدریشی در سال ۱۹۸۹ اولین سمت دائمی خود را در برلین اخذ کرد. او می‌گوید: «تا آن زمان علوم شناختی جزو برنامه‌ی درسی نبود. من آزمایشگاه علوم شناختی را به راه انداختم، ولی وقتی آن جا را ترک کردم، آزمایشگاه نیز تعطیل شد. می‌بینید که اوضاع و احوال تا چه حد دلسردکننده است. با وجود همه‌ی قول و قرارهای اولیه که در ابتدا داده شده بود، هیچ آینده‌ای برای علوم شناختی در آلمان وجود ندارد. این گونه تحقیقات حتی در ایالات متحده‌ی آمریکا هم تا حد زیادی به شخص محقق مربوط می‌شود. از ۵ سال پیش، تحقیقات در مورد علوم شناختی در آلمان مجدداً از سر گرفته شده است و تعداد زیادی محقق جوان با افکار بالنده در آن شرکت کرده‌اند، ولی فرصت‌های کاری روز به روز کم‌تر می‌شوند. امروزه تحقیق به تنهایی قادر به تأمین امنیت شغلی محقق نیست و شرایط فعلی مایوس‌کننده است.»

آنجلا قاطعانه می‌گوید: «انسان باید در برابر مشکلات استقامت کند و کاری را انجام دهد که مورد علاقه‌ی اوست.»

منبع: مجله‌ی Language، مورخ ۲۰۰۳



لوزان، بستن، گیسن و برلین خواننده و در کمبریج، سن دیاگو و نیجگان در هلند، کارهای تحقیقاتی انجام داده است.

ممکن است از خود پرسیم که چگونه می توان این همه کارهای متفاوت را تماماً انجام داد.

فریدریشی خود می گوید: «ساده است. در تمام دوران زندگی حرفه ای خود همواره به دنبال یافتن پاسخ این سؤال بوده ام که

زبان چیست و تظاهر آن در مغز چگونه است؟»

معاینه ی بیماران، آزمایش های کلامی کودکان و بزرگسالان و مشاهده ی رفتار آن ها، مثل تکه های کوچک یک معما هستند که وقتی کنار هم قرار می گیرند، تصویری یکپارچه از چگونگی پردازش زبان در مغز به دست می دهند. خانم آنجلا مدعی است، حوزه ی مطالعات وی نسبتاً محدود است. موضوع مورد علاقه ی او به طور خاص چگونگی درک زبان است.

به نظر این روان شناس عصب شناس، چنانچه بخواهیم چگونگی درک زبان را بفهمیم، باید مسأله را تا حد امکان به طور کلی بررسی کنیم. بدین معنی که ببینیم: چه چیزی دستور زبان را می سازد، اهمیت واژگان چه قدر است، کدام بخش از مغز در این مسأله درگیر است و چگونه این بخش ها با هم تعامل می کنند. پاسخ به این پرسش ها مستلزم کار گروهی میان تمام رشته های مربوط است. بینش، قوه ی تخیل، و صبر و بردباری، فرایندهایی هستند که به آنجلا کمک می کنند تا در علم میان رشته ای «شناخت زبان» تحقیق کند. وی می گوید: «وقتی که به بحث در مورد چيستی زبان می پردازید، نه تنها باید از دانش فنی و قوه ی تخیل قوی برای انجام آزمایش های ابتکاری برخوردار باشید، بلکه در ارتباط با افراد مورد آزمایش نیز باید صبور و بردبار باشید.»

آنجلا می افزاید: «روش کار چنین است که وقتی افراد مورد آزمایش به جملات گوش می دهند، امواج مغزی آن ها اندازه گیری می شود. اگر آغاز یک جمله ی عادی، مثل the man sitting in his... را در نظر بگیریم، انتظار می رود یک اسم مانند armchair (صندلی) جمله را کامل کند. کاری که ما می کنیم این است که اسم را حذف می کنیم و به جای آن یک فعل قرار می دهیم، یعنی می نویسیم:

The man was sitting in his reading the newspaper.

فرض بر این است که مغز باید به این جمله اعتراض کند. چنین

آزمایشی فرضیه ی ما را کامل می کند.

افزایش فعالیت مغز بعد از ۱۶۰

هزارم ثانیه، یعنی قبل از این که معنای کلمات توسط مغز درک شود، نشان دهنده ی عکس العمل مغز نسبت به اشتباه موجود در جمله است.»



آنجلا فریدریشی سه مرحله ی قطعی را در درک زبان مشخص می کند. در مرحله ی اول، بعد از ۱۶۰ هزارم ثانیه، مغز ساختار دستوری جمله را تجزیه و تحلیل می کند. این

اطلاعات در مغز یک سیستم خود تکراری منسجم را تشکیل می دهند. فریدریشی با اشاره به سرعت شگفت انگیز مغز در نشان دادن عکس العمل، توضیح می دهد که مغز آگاهانه این اطلاعات را در سخت افزار خود به صورتی که باید باشد، می نویسد و نیازی به اندیشه ی مجدد درباره ی آن ها ندارد. ولی از طرف دیگر، بخش واژگان درون مغز، به همین سرعت آمادگی تجزیه و تحلیل معنای کلمات را ندارد و در واقع، در مرحله ی دوم و بعد از ۲۰۰ الی ۶۰۰ هزارم ثانیه ی بعدی است که معنای کلمات تجزیه و تحلیل می شوند و سپس در مرحله ی سوم، بعد از حدود ۷۰۰ هزارم ثانیه، ساختار جمله و معنای کلمات به یکدیگر مربوط می شوند. در صورتی که سیستم خطایی را مشاهده کند، تجزیه و تحلیل برای بار دوم صورت می گیرد.

این سیستم پیشرفته منحصر به مغز انسان است. آنجلا فریدریشی معتقد است، ویژگی تمایز زبان انسان از حیوان، بخش نحو و دستور آن است. به عبارت دیگر، چنانچه ادعا کنیم که قسمتی از پردازش زبان، ذاتی سلول های عصبی است، این قسمت احتمالاً باید بخش نحو و دستور زبان باشد، اگر نه میمون و طوطی نیز قادر به فراگیری واژگان هستند.

از آنجلا می پرسند: «آیا آن طور که بعضی از دانشمندان ادعا می کنند، دستور زبان در انسان ذاتی است؟»

او پاسخ می دهد که احتمالاً دستور زبان به خودی خود ذاتی نیست، بلکه آنچه ذاتی است، توانایی یادگیری این مجموعه قوانین است و آنچه که به طور خاص مورد علاقه ی اوست، چگونگی روند این یادگیری است.

آنجلا تاکنون عکس العمل سریع مغز پس از ۱۶۰ هزارم ثانیه را در کودکان مشاهده نکرده است. این علائم در کودکان فقط پس از ۲۶۰ هزارم ثانیه دریافت می شوند. ظاهراً این موضوع حاکی از آن



به دنبال رد پای زبان

Angla friedrice, director of the Leipzig max planck institute of cognitive neuroscience, is investing how our brain understands language. See how together with her colleagues, she hopes to see how language is developed, what characterizes grammar how significant is vocabulary? And how does the brain process information?

Key Words: brain , process , vocabulary , grammar

چکیده

آنجلا فریدریشی، مدیر مؤسسه ی علم اعصاب شناختی ماکس پلانک در لایپزیک، در مورد چگونگی ادراک زبان توسط مغز تحقیق می کند. او و همکارانش امیدوارند بتوانند نحوه ی تکامل زبان، ویژگی های دستور زبان، اهمیت واژگان و نحوه ی پردازش اطلاعات در مغز را کشف کنند.

کلید واژه ها: مغز، پردازش، واژگان، دستور زبان

هم تقریباً خالی است. به علاوه، این محقق زبان با ذهنیت کلیشه ای ما از افراد محقق دیگر، متفاوت است. وقتی که این دانشمند ۴۴ ساله با لباس برانزده و مناسب و زیورآلاتی ساده که تنها بر زیندگی و ظرافت او می افزایند، پشت میز خود می نشیند و با دقت تمام به نظاره ی مخاطب خود می پردازد، تصویر یک مدیر سطح عالی را در ذهن تداعی می کند. او دانشمندی ماورای تصورات ذهنی ماست. اما این ذهنیت زمانی که آنجلا لب به سخن می گشاید، تغییر می کند. کار او فقط سرپرستی پروژه های تحقیقاتی نیست. او به علم عشق می ورزد و با چهره ای گشاده از آن استقبال می کند. داستان شغلی فریدریشی به افسانه ی پریان می ماند. در ۲۴ سالگی مدرک دکترای خود را اخذ و ده سال بعد واجد شرایط تدریس در دانشگاه شناخته شد. از سال ۱۹۹۴ تاکنون، مدیر مؤسسه ی ماکس پلانک در لایپزیک است. وی زبان های فرانسه و آلمانی، زبان شناسی، روان شناسی و زیست شناختی اعصاب را در دانشگاه های بن،

شهر لایپزیک با کارگاه های ساختمانی فراوان و منزلت تاریخی پنهان در پس این داریست های بلند، پر از شور و غوغاست. مؤسسه ی علم اعصاب شناختی پلانک که در سال ۱۹۹۴ تأسیس شد، در دل این بازار مکاره قرار دارد. در بدو ورود به مؤسسه که در طبقه ی دوم یک ساختمان زیبای قدیمی واقع است، اتاق های بزرگ و متناسب، با کارهای چوبی به رنگ روشن، به انسان احساس شگفت و خوشایندی می بخشند. همه چیز به نحو کامل و شاید هم بیش از حد کامل، بازسازی شده است. در نگاه اول، جو اتاق سرد و سترون به نظر می رسد، گویی در یک مطب دندان پزشکی بسیار بزرگ و منحصر به فرد قرار گرفته اید.

دفتر خانم آنجلا فریدریشی نیز بی اندازه مرتب و منظم و شاید هم تا حدی سرد و بی روح به نظر می آید. در واقع، هیچ نشانه ای از یک اتاق مطالعه ی گرم و دوستانه با کتاب های روی هم انباشته شده و یادداشت های پراکنده در اطراف، به چشم نمی خورد. میز مطالعه

ترجمه‌ی دکتر محمود مهرمحمدی. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت. شماره‌ی مسلسل ۲۱. ۱۳۶۹. ص ۱۹.

میرحسینی، سید اکبر. «وسایل کمک آموزشی و کلاس درس». مجله‌ی رشد آموزش زبان. سال دهم و شماره‌ی مسلسل ۳۹. بهار ۱۳۷۳. ص ۲.

مهرمحمدی، محمود. «بررسی ارتباط میان تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس و خلاقیت»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت. ۱۳۷۴. ص ۳۳ و ۳۴.

نادری، عزت اله و سیف نراقی، مریم. راهنمای علمی فراهم سازی طرح تحقیق. انتشارات بدر. تهران. ۱۳۷۳.

..... روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی یا تأکید بر علوم تربیتی. انتشارات بد. تهران. ۱۳۸۰.

..... سنجش و اندازه گیری و بنیادهای تحلیلی ابزارهای آن در علوم تربیتی و روان شناسی. انتشارات میثاق. تهران. ۱۳۷۴.

وثوقی، حسین. «اهمیت کاربرد زبان خارجی در یادگیری آن». مجله‌ی رشد آموزش زبان. سال اول. شماره‌ی ۲. زمستان ۱۳۶۳. ص ۱۴.

Chastain, K. (1991) *Developing second language skills, Inc P. 141.*

Donna & Show, (1999) *Active Teaching for Active Learners.* Curriculum Administrator: Vol 35 issue 10, P34. 1P.

Levey. A. (1991) *The International Encyclopedia of Curriculum.* (Oxford: Pergamon Press, PXXXV

Olishfian. E. (1991) Foreign Languge Education, In the International Encyclopedia of Curriculum

Rivers. W. (1981) *Teaching Foreign Languge Skills,* The University Chicago Press

Smylie, A, (1994) *Curriiculum Adaptaion,* In the International Encyclopedia of Education

Schubert, W.H. (1984) Curriculum Books the First Eighty Years (laham: aryland University Press of America), P.1

1. Communicative Approaches
2. Survery method
3. W.G.Cochran, 1997
4. Closed-answer questions
5. Open-answer questions
6. Wilga Rivers
7. Mehki
8. Schubert
9. Expliciteness
10. Content
11. Smylie
12. Model
13. Olishfian
14. Danna & Shaw
15. Barbara Schumunn
16. Dewey
17. Problem solving

اسماعیل لو، فرزانه. بررسی مقایسه‌ای میزان یادگیری دانش آموزان دختر پایه‌ی دوم دبیرستان در درس زبان انگلیسی در دو نظام واحدی و ترمیک در دبیرستان‌های استان تهران. پایان نامه‌ی دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات. تهران. ۱۳۸۰.

حداد عادل، غلامعلی. «ضرورت آموزش زبان‌های خارجی». مجله‌ی رشد آموزش زبان سال دوم. شماره‌ی ۱. پاییز ۱۳۶۴. ص ۷.

بست، جان. روش‌های تحقیق در علوم تربیت و رفتاری. ترجمه‌ی پاشا شریفی، حسن و طالقانی، نرگس. انتشارات رشد. تهران. ۱۳۶۶.

عسکریان، مصطفی. مجله‌ی پژوهش‌های تربیتی، دانشگاه تربیت معلم. شماره‌ی ۲. تابستان ۱۳۷۰. ص ۸۱.

کلاین، فرانسیس. «استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان فرایند برنامه‌ی درسی».

یادگیری مفاهیم و مطالب گوناگون درسی مسؤولیت بیش تری احساس می کنند و رفتارهای توأم با یأس در آن ها کاهش می یابد. به علاوه، به دانش آموزان کمک کنید؛ موفقیت را تجربه کنند. دانش آموزان، ناوقتی که در انجام دادن یک فعالیت معین، موفقیتی کسب نکنند، یا پیشرفتی مشاهده نکنند، به ادامه ی آن فعالیت علاقه ی چندانی نشان نمی دهند. در کلاس های زبان انگلیسی، یادگیری مشارکتی را فراگیر کنید. همکاری در گروه، دانش آموزان را تشویق می کند که به نظر افراد دیگر گوش فرادهند و در مورد مطالب و موضوعات گوناگون با یکدیگر بحث کنند. یادگیرندگان که درباره ی پدیده های اطراف خود قضاوت کنند و سرانجام مسؤولیتی را به عهده بگیرند.

۹. به علت این که مفاهیم زبان انگلیسی برای دانش آموزان (به عنوان یک زبان غیر مادری و دوم) دور از ذهن است و چندان قابل درک و فهم نیست، محتوای کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی تحصیلی باید به گونه ای طراحی و تدوین شوند که در آن ها از مطالب، مثال های جذاب و شکل ها و تصویرهای متنوع برای یادگیری بهتر مطالب درسی استفاده شود. کتاب های درسی می توانند، در پرورش تخیل، حس زیبایی و شخصیت کودکان بسیار

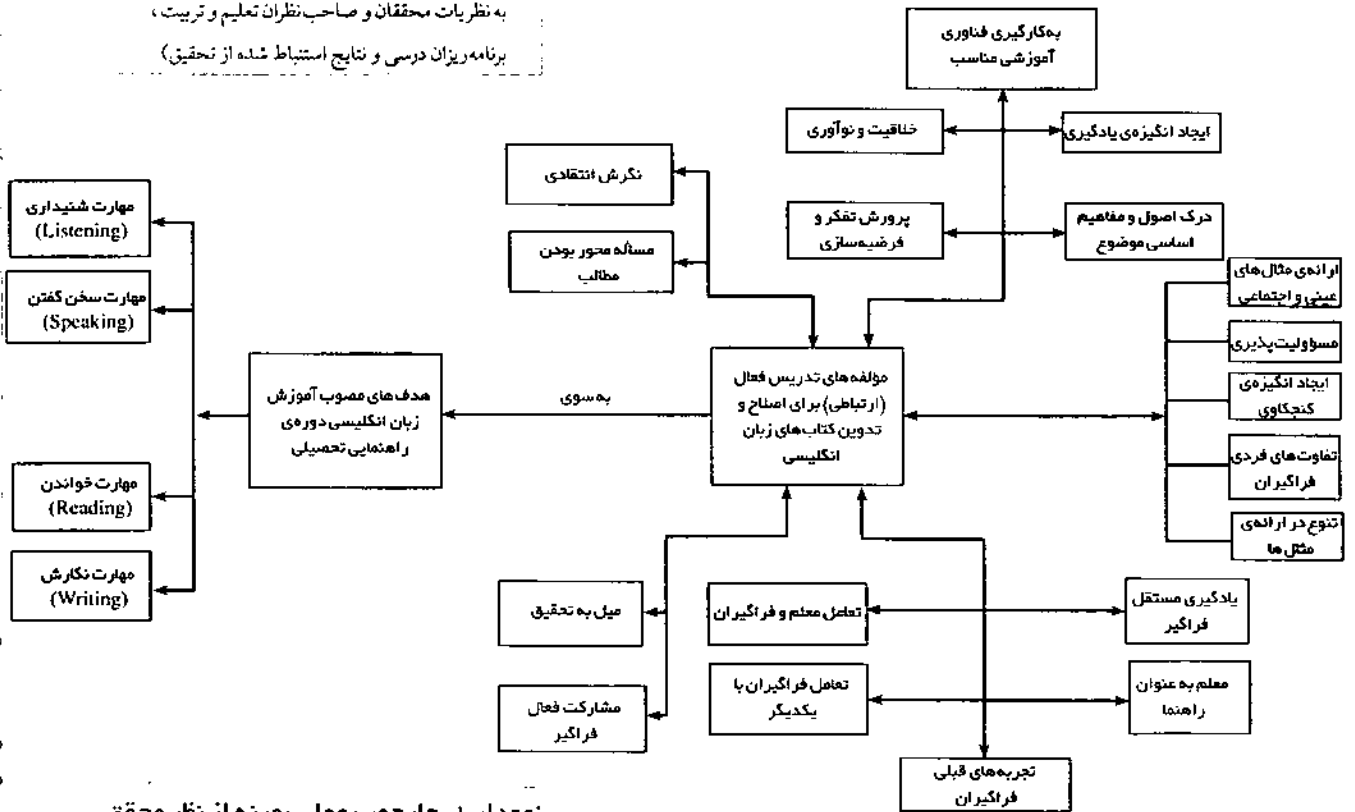
مؤثر باشند. دو هدف اساسی در تصویرسازی کتاب های درسی زبان انگلیسی عبارت است از: فهماندن بهتر موضوع به کودک و همچنین، علاقه مند کردن دانش آموز به مطالعه ی کتاب درسی. هر اثر مصور در کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی، هنگامی مناسب ارزیابی می شود که دارای ویژگی های خاصی از جمله خلاقیت، حیات، حرکت، جان پذیری، زیبایی، رعایت شخصیت انسانی، رعایت ارزش های کلی و فرهنگی، هماهنگی تصویر و متن، هم زمانی تصویر و متن و به کار بردن رنگ های مناسب با موضوع باشد.

چارچوب عملی بهینه از نظر محقق

همان طور که در مقدمه آمده است، هدف های مصوب آموزش زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی شامل مهارت های شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش است. رسیدن به این مهارت ها و در نتیجه، تحقق هدف های مصوب امکان پذیر نخواهد بود مگر این که محتوای مطالب کتاب های زبان انگلیسی دوره ی راهنمایی تحصیلی بر مبنای اصول روش تدریس فعال (ارتباطی) و مؤلفه های تدریس فعال (ارتباطی) اصلاح و تدوین شود.

شرح نمودار

(چارچوب عملی بهینه از نظر محقق، با توجه به نظریات محققان و صاحب نظران تعلیم و تربیت، برنامه ریزان درسی و نتایج استنباط شده از تحقیق)



نمودار ۱. چارچوب عملی بهینه از نظر محقق

فرض صفر، یعنی نبود شباهت بین نظرات دو گروه مورد مطالعه با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود و فرض تحقیق، یعنی وجود شباهت بین نظرات دو گروه با همین سطح اطمینان تأیید می‌گردد. یعنی به طور کلی می‌توان به این نتیجه دست یافت که از نگاه معلمان و کارشناسان، محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی باعث مسؤلیت‌پذیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان در حد مطلوبی در فعالیت‌های یادگیری نمی‌شود.

بررسی چهارمین سؤال تحقیق

با توجه به نتایج به دست آمده چون $P\text{-Value}=0.0$ و کوچک‌تر از α است، پس فرض صفر (H_0) رد می‌شود، نظر به این که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه‌ی آزادی دو از مقدار χ^2 جدول ۵/۹۹ بزرگ‌تر است، فرض صفر، یعنی نبود شباهت بین نظرات دو گروه مورد مطالعه با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود و فرض تحقیق، یعنی وجود شباهت بین نظرات دو گروه با همین سطح اطمینان تأیید می‌گردد.

به طور کلی می‌توان به این نتیجه دست یافت که از نگاه معلمان و کارشناسان، محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی در ارائه‌ی مطالب، مثال‌ها و تصویرها در حد مطلوبی دارای تنوع نیست.

بررسی پنجمین سؤال تحقیق

با توجه به نتایج به دست آمده چون $P\text{-Value}=0.0$ است و کوچک‌تر از α می‌باشد، پس فرض صفر (H_0) رد می‌شود. نظر به این که مقدار χ^2 دو محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه‌ی آزادی دو از مقدار χ^2 جدول ۵/۹۹ بزرگ‌تر است، فرض صفر، یعنی نبود شباهت بین دیدگاه‌های کارشناسان برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی و معلمان این دوره با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود و فرض تحقیق، یعنی وجود شباهت بین دیدگاه‌های کارشناسان برنامه‌ی درسی و معلمان زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی با همین سطح اطمینان تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، بین دیدگاه‌های کارشناسان برنامه‌ی درسی و معلمان زبان انگلیسی با اطمینان ۹۵ درصد تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

مهم‌ترین پیشنهادها

۱. کتاب‌های زبان انگلیسی این دوره طوری طراحی و تدوین شوند که دانش‌آموزان بتوانند، در حین اجرای فعالیت‌های کلاسی، گفتار دانش‌آموزان دیگر را درک کنند. همچنین، جملات ساده در حد مطالب کتاب را، به ویژه جملات متون خواندنی را، هنگام تدریس و سؤال و جواب در حد مطلوب درک کنند. محتوای این کتاب‌ها معلمان را وادار سازد، از نوارهای آموزشی کتاب برای درک هرچه مطلوب‌تر و ارتقای مهارت شنیداری دانش‌آموزان استفاده کند.

۲. کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی به نحوی

تهیه و تدوین شوند که دانش‌آموزان توانایی لازم برای تولید جملات ساده در حد مطالب کتاب (پاسخ به سؤالات درک مطلب، خلاصه کردن متن، توانایی کاربرد نکات دستوری مطرح شده، پاسخ دادن یا پرسیدن سؤال هنگام اجرای نقش‌های زبانی) را به دست آورند و همچنین توان پرسش و پاسخ برای رفع اشکال و غیره در آن‌ها افزایش یابد.

۳. معلمان باید چگونگی تشکیل جمله از کلمه‌ها و کلمه از حروف را آموزش دهند. این کتاب‌ها طوری طراحی شوند که دانش‌آموزان توانایی لازم برای درک معنی ظاهری جملات ساده، درک ارتباط معنایی بین جملات (استنباط و استنتاج)، شناختن موضوع اصلی متن و تمیز قائل شدن بین موضوع اصلی و جزئیات، خواندن سریع در محدوده‌ی زمانی تعیین شده توسط معلم و پاسخ به سؤالات کلی را به دست آورند و توانش زبانی آن‌ها با کسب مهارت خواندن (یادگیری لغات و ساختارهای جدید) افزایش یابد.

۴. این کتاب‌ها طوری طراحی و تنظیم شوند که در دانش‌آموزان توانایی لازم برای نوشتن پاسخ تمرین‌های کتاب، نوشتن خلاصه‌ای از متن درس، و نگارش جملات ساده با املا صحیح و رعایت نکات تکنیکی نوشتار، اعم از علامت‌گذاری، کاربرد حروف بزرگ و رسم‌الخط صحیح ایجاد شود.

۵. در فرایند تدریس، به معلمان زبان توصیه می‌شود به دانش‌آموزان فرصت‌هایی بدهند تا مستقلاً به یادگیری بپردازند و آزادانه فکر کنند، بدون این که بلافاصله در مورد کار آن‌ها اظهارنظر کنند. با پرسش‌های غیر متعارف و اندیشه‌ها و راه‌حل‌های غیرمعقول دانش‌آموزان با احترام برخورد کنند و به دانش‌آموزان نشان دهند که مورد احترام هستند. در فرایند یادگیری به دانش‌آموزان مجال دهند، اندیشه‌های خود را ارائه دهند.

۶. برنامه‌ریزان درسی، محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی را طوری تنظیم و تدوین کنند که دانش‌آموزان را با حقایق علمی آشنا کنند و پایه‌های تحقیق را براساس نظریه‌ی جان دیویی بگذارند که می‌گوید: تدریس چیزی غیر از تحقیق، و تحقیق چیزی غیر از روش حل مسأله نیست. در این روش، موضوعات و مفاهیم به صورتی عنوان می‌شوند که در دانش‌آموزان تفکر انتقادی^{۲۵} به وجود آید.

۷. برنامه‌ریزان درسی زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، برنامه‌های درسی این دوره را متناسب با دانش‌آموزان طراحی کنند. به این منظور، باید دانش‌آموزان را بشناسند، از علاقه‌ها و تجربه‌های آنان آگاه شوند و بدانند که آنان چگونه مطالب و مفاهیم گوناگون را یاد می‌گیرند. هنگامی که محتوای برنامه‌ی درسی با علاقه‌ها و تجربه‌های دانش‌آموزان مرتبط باشد، امکان ارتباط و درگیر شدن آنان با تجربیات یادگیری بیش از پیش افزایش می‌یابد.

۸. اگر به عنوان یک معلم، همکاری و مشارکت در امر برنامه‌ریزی موضوعات گوناگون و جنبه‌های ویژه‌ی فعالیت‌های مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان را تشویق کنید، در می‌یابید که آنان نسبت به

حجم نمونه و شیوه‌ی نمونه‌گیری

برای انتخاب گروه نمونه‌ی مورد تحقیق از میان معلمان زن و مرد، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است که با اجرای آن، مناطق نوزده‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران به پنج بخش شمال، جنوب، غرب و شرق و مرکز تقسیم شدند و از هر بخش، یک منطقه به طور تصادفی انتخاب شد که شامل مناطق ۱، ۵، ۶، ۱۵ و ۱۸ بود. تعداد معلمان زن و مرد که در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ در مناطق نوزده‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران به تدریس زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تدریس می‌کردند، ۱۱۱۰ نفر بود. با توجه به حجم نمونه‌ی کوکران، تعداد نمونه‌های آماری ۲۱۵ معلم زن و مرد انتخاب شد که شامل ۱۲۵ معلم زن و ۹۰ معلم مرد بود. برای این اساس، از هر منطقه، ۱۳ مدرسه‌ی راهنمایی دخترانه و ۹ مدرسه‌ی راهنمایی پسرانه به طور تصادفی انتخاب شدند. تعداد پرسش‌نامه‌های پر شده توسط معلمان در هر منطقه، ۴۳ نسخه بود و در مجموع، ۲۱۵ نفر به پرسش‌نامه پاسخ دادند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روش آماری

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق، یک پرسش‌نامه‌ی بسته پاسخ با ۴۰ سؤال بر مبنای طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت، براساس گزینه‌های خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد و یک سؤال باز پاسخ بود. در بررسی و ارزیابی نظرات کارشناسان برنامه‌ی درسی و معلمان مرد و زن زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی شهر تهران، از محاسبات آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد.

تجزیه و تحلیل نتایج

در این بخش، پاسخ‌های معلمان و کارشناسان به پنج سؤال ویژه‌ی تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد و نتایج هر سؤال ویژه‌ی تحقیق ارائه می‌شود.

بررسی اولین سؤال تحقیق

جدول ۲. درخصوص مقادیر χ^2 دو، خطاپذیری، درجه آزادی و P-Value اولین سؤال تحقیق

انواع مهارت‌ها	در دو χ^2	خطاپذیری	d.f	P-Value
شنیداری	۳۱,۰۸	۰,۰۵	۲	۰,۰
سخن گفتن	۲۵,۳۵	۰,۰۵	۲	۰,۰
خواندن	۲۶,۷۹	۰,۰۵	۲	۰,۰
نگارش	۲۶,۳۲	۰,۰۵	۲	۰,۰

چون $P\text{-Value} < \alpha$ است، پس فرض صفر (H_0) رد می‌شود. نظر به این که مقادیر χ^2 دو محاسبه شده در انواع مهارت‌های شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش، در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه آزادی دو از مقدار χ^2 دو جدول ۵/۹۹ بزرگ‌تر است، فرض صفر، یعنی نبود شباهت بین نظرات دو گروه مورد مطالعه، با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود و فرض تحقیق، یعنی وجود شباهت بین نظرات دو گروه با همین سطح اطمینان تأیید می‌گردد. بنابراین، با توجه به اطلاعات جدول ۱ و ۲ و توضیحات چنین برمی‌آید که کتاب‌های زبان انگلیسی در حد متوسطی در جهت رشد و تقویت مهارت‌های شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش انتخاب و تنظیم شده‌اند. یعنی به طور کلی می‌توان به این نتیجه دست یافت که، از نگاه معلمان و کارشناسان محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی در جهت رشد و تقویت مهارت‌های شنیداری، سخن گفتن، خواندن و نگارش در حد مطلوبی انتخاب و تنظیم نشده است.

بررسی دومین سؤال تحقیق

با توجه به نتایج بدست آمده چون $P\text{-Value} = 0.0$ است و کوچک‌تر از α است، پس فرض صفر (H_0) رد می‌شود. مقدار χ^2 دو محاسبه شده ($\chi^2 = 34/51$) در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه‌ی آزادی دو از مقدار χ^2 دو جدول ۵/۹۹ بزرگ‌تر است، فرض صفر، یعنی نبود شباهت بین نظرات دو گروه مورد مطالعه با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود و فرض تحقیق، یعنی وجود شباهت بین نظرات دو گروه با همین سطح اطمینان تأیید می‌گردد. یعنی به طور کلی می‌توان به این نتیجه دست یافت که از نگاه معلمان و کارشناسان محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی میل به تحقیق اکتشاف و ایجاد نگرش انتقادی و خلاق را در دانش‌آموزان در حد مطلوبی تقویت نمی‌کند.

بررسی سومین سؤال تحقیق

با توجه به نتایج بدست آمده چون $P\text{-Value} = 0.0$ و کوچک‌تر از α می‌باشد، پس فرض صفر (H_0) رد می‌شود. نظر به این که مقدار χ^2 دو محاسبه شده ($\chi^2 = 26/51$) در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه‌ی آزادی دو از مقدار χ^2 دو جدول ۵/۹۹ بزرگ‌تر است،

جدول ۱. تحلیل پاسخ‌های معلمان و کارشناسان به اولین سؤال تحقیق

انواع مهارت‌ها	شنیداری		سخن گفتن		خواندن		نگارش	
	روزه	متوسط	کم	زیاد	متوسط	کم	زیاد	متوسط
گزینه‌ها	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴
مجموع	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
توزیع	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰

جایگاه دستور زبان و اهمیت آن، همواره یکی از مباحث اصلی در آموزش زبان خارجی بوده است. در واقع، با وجود آن که دستور زبان متناسب با شیوه‌های مورداستفاده در آموزش زبان خارجی، از قوت و ضعف متفاوتی برخوردار است، اما نقش آن به عنوان یکی از عامل‌های اصلی در درک مطالب و منظور مخاطبان، و نیز تولیدات زبانی، امری انکارناپذیر است. از آن‌جا که دستور زبان، الگویی از نظام منطقی زبان ارائه می‌دهد، آموزش آن علاوه بر آشنا کردن زبان‌آموزان با ساختار زبان خارجی، تقویت منطقی در آن‌ها را نیز به دنبال دارد. در این راستا، کتاب‌های متعددی در زمینه‌ی دستور زبان (توصیفی یا تجویزی) تألیف شده‌اند. این کتاب‌ها که با استفاده از توضیحات متنی و مثال‌های گوناگون به ساختار زبان می‌پردازند، تا مدت‌های مدید تنها منابع آموزشی و پژوهشی زبان‌آموزان و یا معلمان و محققان محسوب می‌شدند.

در حال حاضر، بهره‌گیری از امکانات صوتی، تصویری و متنی اینترنت در آموزش زبان، شیوه‌های ارائه و انتقال دستور زبان را متحول ساخته است. ارائه‌ی چند رسانه‌ای‌های دستور زبان در قالب ساختاری منظم و قابلیت جست‌وجو و دستیابی سریع به مطالب، این امکان را برای علاقه‌مندان به تعمیق دانش در حوزه‌ی دستور زبان فراهم کرده است که در کم‌ترین زمان، به مطالب موردنیاز خود دست یابند. ضمن آن که قابلیت‌هایی از قبیل دسترسی به اینترنت در هر مکان و هر زمان و نیز صرف زمان و هزینه‌ی کم‌تر، برتری سایت‌های دستور زبان نسبت به منابع چاپی را به دنبال داشته است. اکنون، علاوه بر سایت‌های عمومی و تبلیغاتی آموزش زبان که بخشی از آن‌ها به آموزش قواعد دستوری اختصاص یافته‌اند، مراکز آموزشی و دانشگاهی نیز با اجرای پروژه‌های آموزش زبان و راه‌اندازی سایت‌های تخصصی، امکان استفاده‌ی آموزشی و پژوهشی از نتایج تحقیقات را برای همگان فراهم آورده‌اند. گرامیس (سیستم اطلاع‌رسانی دستور زبان آلمانی) و ProGramm (آموزش مقدماتی دستور) در انستیتو زبان آلمانی دانشگاه مانهایم و -Wortschatz Lexikon در دانشگاه لایپزیک، نمونه‌هایی از این پروژه‌ها هستند. در مقاله‌ی حاضر به منظور آشنایی بیشتر با کیفیت و کمیت سایت‌های دستور زبان، سایت گرامیس و بخش‌های گوناگون آن را بررسی می‌کنیم.

از بعد نظری و ساختاری، سایت گرامیس ارتباط نزدیکی با کتاب «دستور زبان آلمانی» تألیف زیفنون^۱ دارد. به گونه‌ای که در این سایت نیز همانند کتاب مذکور، مقولات دستوری زبان آلمانی، به شیوه‌ای نظام‌مند و در قالب دستور ساختار سازه‌ای^۲ و به صورت توصیفی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. ضمن آن‌که در بطن توضیحات، از مثال‌های مربوط به موضوع نیز بارها استفاده شده است. مطالب و داده‌های موجود در سایت گرامیس عمدتاً برگرفته از کتاب «دستور زبان آلمانی»، داده‌های موجود در انستیتو زبان آلمانی دانشگاه مانهایم، کتابخانه‌ی الکترونیکی و سایر منابع الکترونیکی و دیجیتالی هستند. لازم به ذکر است، با وجود تشابه ساختاری و نظری بین سایت گرامیس و کتاب «دستور زبان آلمانی»، این سایت به معنای نمونه‌ی الکترونیکی^۱ کتاب مذکور نیست؛ چراکه علاوه بر تنوع در ارائه‌ی مطالب، توضیحات مربوط به هر یک از عناصر و مقولات دستوری و نیز نحوه‌ی ارائه‌ی آن‌ها با کتاب مذکور تفاوت دارد.

سایت گرامیس به طور کلی شامل چهار بخش اصلی است که هر یک با رنگ متفاوتی مشخص شده‌اند. این چهار بخش و همچنین رنگ‌های مربوط به آن‌ها به ترتیب عبارتند از:

- دستور زبان نظام‌مند^۲، رنگ آبی
- واژه‌نامه‌ی تخصصی^۳، رنگ بنفش

بحث و بررسی

سایت تخصصی گرامیس با هدف ارائه‌ی سیستم اطلاع‌رسانی جامع و چندرسانه‌ای در خصوص دستور زبان آلمانی، در سال ۲۰۰۰ میلادی به صورت online در شبکه‌ی اینترنت قرار گرفت و در حال حاضر، از طریق صفحه‌ی اصلی پروژه، با آدرس

سایت تخصصی گرامیس با هدف ارائه‌ی سیستم اطلاع‌رسانی جامع و چندرسانه‌ای در خصوص دستور زبان آلمانی، در سال ۲۰۰۰ میلادی به صورت online در شبکه‌ی اینترنت قرار گرفت و در حال حاضر، از طریق صفحه‌ی اصلی پروژه، با آدرس



می شود. از آن جا که ساختارهای نحوی، خودپایه ای برای تفسیر روابط معنایی در متن و گفتمان هستند، روابط بین اجزای آن ها از بعد معنایی نیز مورد بررسی قرار می گیرد. علاوه بر این در برخی موارد، مطالبی نیز در خصوص ویژگی های صرفی و کاربردی-ارتباطی مقولات دستوری ارائه می شود. به طور کلی، مطالب موجود در بخش دستور زبان نظام مند، در قالب ساختاری مشخص و تحت پنج گزینه اصلی ارائه شده اند. این گزینه ها که در قسمت چپ صفحه ای اصلی قرار دارند، به صورت پیوندی هستند؛ به طوری که با انتخاب هر یک از آن ها، توضیحات مربوط به هر گزینه در قسمت راست صفحه به نمایش درمی آید. شایان ذکر است، صفحه ای اصلی دستور زبان نظام مند همواره از ساختار ثابتی برخوردار است؛ به گونه ای که در تمامی مراحل، امکان دستیابی به گزینه های اصلی فراهم است. گزینه های اصلی صفحه ای دستور زبان نظام مند به ترتیب عبارتند از:

- مؤلفه های نقش دار جمله^۹

- شیوه های بیان^{۱۰}

- روابط همنشینی^{۱۱}

- روابط جانشینی^{۱۲}

- دستور ارتباطی^{۱۳}

هر گزینه ای اصلی از تعدادی گزینه ای فرعی تشکیل می شود. برای مثال، گزینه ای اصلی «شیوه های بیان»، دارای گزینه های فرعی متعدد از جمله گروه فعلی "Verbalkomplex" است. با انتخاب گزینه ای گروه فعلی، پنجره ای تحت همین عنوان که حاوی توضیحاتی در خصوص تعریف گروه فعلی، چگونگی ساخت آن و نیز مطابقتی فعل و فاعل در گروه های فعلی است، باز می شود. علاوه بر این، گزینه ای گروه فعلی خود دارای پنج گزینه ای دیگر تحت عنوان های زیر است:

- نقش گروه فعلی^{۱۴}

- حاکمیت در گروه های فعلی^{۱۵}

- ظرفیت فعل^{۱۶}

- افعال کمکی در گروه های فعلی^{۱۷}

- افعال معین در گروه های فعلی^{۱۸}

با انتخاب هر یک از عنوان های بالا، توضیحات مفصلی در خصوص گروه فعلی از ابعاد گوناگون ارائه می شود. برای مثال، گزینه ای سوم (Valenzübertragung und Konversion) به مبحث حاکمیت افعال اصلی بر سایر اجزای درون گروه فعلی می پردازد. تغییر نقش های دستوری فاعل و مفعول به هنگام تبدیل گروه فعلی از

● واژه نامه ای دستوری^۷، رنگ زیتونی

● کتابنامه ای دستور زبان^۸، رنگ سبز.

طراحی سایت به گونه ای است که با ورود به هر یک از بخش های مذکور، امکان انتخاب دیگر گزینه ها نیز وجود دارد. ضمن آن که تمامی بخش های فوق از طریق اتصالات متنی با یکدیگر مرتبط هستند؛ به طوری که با انتخاب برخی واژگان و یا عنوان های مشخص شده، امکان ورود به دیگر بخش ها و یا صفحات مربوط به همان بخش نیز فراهم می شود. به منظور دسترسی سریع به مطالب مورد نیاز، امکان جست و جو به شیوه های گوناگون در نظر گرفته شده است که در مطالب مربوط به هر بخش مورد بررسی قرار می گیرد. در قسمت بالای صفحه ای اصلی، سه گزینه تحت عنوان های «گردش شخصی»، «همکاران پروژه» و «انتشارات» وجود دارد. با انتخاب هر یک از گزینه های مذکور پنجره ای جدیدی به صورت Pop up باز می شود. در حال حاضر، پنجره ای مربوط به گزینه ای گردش شخصی خالی است و حاوی اطلاعاتی نیست.

دستور زبان و نظام معنی

دستور زبان نظام مند، بخش اصلی سایت گرامیس را تشکیل می دهد. در این بخش، عناصر و مقولات دستور زبان آلمانی عمدتاً از دو بعد نحوی و معناشناختی مورد بررسی قرار گرفته اند. در بعد نحوی، روابط بین تک واژه، واژگان، گروه های اسمی، فعلی و حرف اضافه، جملات و متن ها و همچنین، نقش آن ها در کلام مشخص

حالت معلوم به مجهول، از دیگر مباحث این بخش است. به منظور درک بهتر مطالب، از مثال‌های متفاوتی در قالب نمودار و انیمیشن استفاده شده است. ضمن آن‌که متن‌های دارای پیوند، امکان برقراری ارتباط بین صفحه‌ی باز شده با سایر صفحات گزینه‌ی دستور زبان نظام‌مند را فراهم می‌آورند. این امکان موجب می‌شود که زبان‌آموز در صورت عدم اطلاع کافی در خصوص برخی از واژه‌های تخصصی موجود در متن، با کلیک روی آن‌ها به توضیحات کافی دست یابد. با توجه به ناهمگونی مخاطبان و همچنین تفاوت سطح معلومات آن‌ها - به خصوص در مورد زبان‌آموزان - توضیحات مربوط به هر یک از مقولات دستوری عمدتاً در سه سطح متفاوت «توضیحات کلی»^{۱۹}، «توضیحات مفصل»^{۲۰} و «توضیحات تکمیلی»^{۲۱} ارائه شده‌اند. ترتیب این سطوح به صورت «توضیحات کلی»، «توضیحات مفصل» و «توضیحات تکمیلی» است و با ورود به هر سطح، اطلاعات و مطالب مربوط به مقولات دستوری تخصصی‌تر می‌شوند.

در «توضیحات کلی»، نکات اصلی مربوط به مقوله‌ی دستوری موردنظر و همچنین تقسیم‌بندی آن - در صورت وجود - به همراه ذکر توضیحات ارائه می‌شود. در حالت دوم، توضیحات مربوط به مقوله‌ی دستوری به تفصیل و با ذکر ویژگی‌های نحوی، معنایی و گاهی صرفی عنوان شده‌اند. گزینه‌ی «توضیحات تکمیلی» در واقع مکمل مطالب مربوط به گزینه‌های قبلی است. در قسمت بالای صفحات دستور زبان نظام‌مند، گزینه‌ای تحت عنوان "Text im Vorbild" قرار دارد که با انتخاب آن، پنجره‌ای جدید باز می‌شود. این پنجره تنها شامل متن مربوط به گزینه‌ی انتخابی است و سایر قسمت‌ها به منظور تمرکز روی مطلب مورد مطالعه، موقتاً ناپدید می‌شوند.

علائم و نشانه‌های دیداری، رنگ‌ها، جدول‌ها، تصویرها و نمودارها، نقش مهمی در توضیح بهتر مطالب ایفا می‌کنند. برای مثال، عنوان مربوط به هر صفحه - که در واقع منطبق با گزینه‌ی اصلی است - و همچنین سایر عنوان‌ها و برخی از واژگان تخصصی مرتبط با موضوع، با قلم پرنرنگ و مثال‌های ارائه شده با قلم ایتالیک و در مواردی ایتالیک و پرنرنگ و یا به رنگ نارنجی نوشته شده است. تصویر عینک نیز، نشانگر ورود به صفحه‌ی «توضیحات تکمیلی» در خصوص گزینه‌ی انتخابی است. به منظور تأکید و جلب توجه بیشتر خواننده نسبت به برخی مطالب، از علامت (!) استفاده شده است. همچنین، قواعد و تعریف‌های کلی در داخل کادرهای رنگی قرار گرفته‌اند. رنگ‌ها جز در مورد جدول‌ها، از قاعده‌ی ثابتی پیروی می‌کنند. مثلاً علامت (!) در تمامی صفحات به رنگ زرد است و در مورد اتصالات متنی نیز از چهار رنگ ثابت آبی، صورتی، سبز و زیتونی استفاده شده است.

با انتخاب واژه‌ی آبی، صفحه‌ی جدیدی که حاوی توضیحات

مربوط به واژه‌ی موردنظر است، به جای صفحه‌ی قبلی در قسمت سمت راست صفحه‌ی اصلی باز می‌شود. در مورد واژه‌های صورتی، سبز و زیتونی، صفحه‌ی سمت راست تغییر نمی‌کند و در عوض پنجره‌ی جدیدی حاوی اطلاعات لازم باز می‌شود. لازم به ذکر است، واژه‌های آبی و صورتی و زیتونی در ارتباط با موضوعات دستوری قرار دارند و واژه‌های سبز رنگ نیز برای معرفی مشخصات منابع به کار رفته‌اند. برای مثال، با انتخاب گزینه‌ی «Eisenberg 1979» یا "Grammatik der deutschen Sprache"، مشخصات منبع از قبیل نام نویسنده، سال و محل انتشار و دیگر اطلاعات موردنیاز ارائه می‌شوند. در برخی موارد، برای درک بهتر مقولات دستوری از رنگ قرمز استفاده شده است. چنانچه به منظور نشان دادن اهمیت حروف ربط در انسجام متن، حروف مذکور با رنگ قرمز متمایز شده‌اند. همچنین جدول، تصویرها و نمودارهای مورد استفاده، با ارائه‌ی تصویری کلی، موجب درک بهتر مطالب می‌شوند. به عنوان نمونه، پایانه‌های صرف صفت با توجه به نقش‌های نحوی مختلف و جنسیت‌های مذکر، مؤنث و خنثا، در قالب یک جدول نشان داده شده‌اند. همچنین برای درک بهتر حروف ربط، از نمایش گره خوردن دو طناب به صورت انیمیشن استفاده شده است. همچنین، در بخش ظرفیت فعل، روابط اجزای اصلی جمله با فعل اصلی از لحاظ دوری و نزدیکی در قالب نمودار به تصویر درآمده است. در توضیحات مربوط به برخی از مقولات دستوری، گزینه‌ای تحت عنوان "ein/ausblenden" وجود دارد که با انتخاب آن‌ها، فهرستی از موارد مرتبط با موضوع اصلی نمایش داده می‌شود. برای مثال، با انتخاب گزینه‌ی مذکور در بخش صفات که خود زیرمجموعه‌ای از بخش اقسام کلام است، فهرستی از صفاتی که فقط در نقش مسند مورد استفاده قرار می‌گیرند، ارائه می‌شود.

سایت گرامیس در بخش دستور زبان نظام‌مند به صورت محدود دارای امکان آزمون الکترونیکی نیز هست. در بخش اقسام کلام، گزینه‌ای تحت عنوان "ein interaktiver Test" وجود دارد. این تست شامل یک جمله‌ی ساده به صورت "Da kommt... Mann" است. بالای این جمله، چهار گزینه‌ی انتخابی "keiner"، "jemand"، "der berühmte" و "der Mann" ارائه شده است. کاربر باید از بین چهار گزینه‌ی مذکور، پاسخ صحیح را انتخاب کند و به وسیله‌ی ماوس به سمت جای خالی بکشد تا جمله کامل شود. در صورتی که پاسخ صحیح نباشد، گزینه‌ی انتخابی به جای خود برمی‌گردد. برای توضیح بیشتر روابط همنشینی، ضمیر اشاره‌ی "dieser" و ضمیر ملکی "unser" که خود دو عنصر جانشین هستند، به صورت انیمیشن و در قالب حرکت عمودی از محل خالی جمله عبور می‌کنند. با انتخاب گزینه‌ی درست، رابطه‌ی همنشینی بین عناصر مذکور مشخص می‌شود.

آن‌ها، امکان ورود به دیگر صفحات واژه‌نامه‌ی تخصصی فراهم شده است. با انتخاب واژه‌های صورتی، توضیحات لازم به همراه مثال در اختیار کاربر قرار می‌گیرد. با توجه به ممکن نبودن ذکر تمامی واژگان تخصصی در صفحه‌ی اصلی، دو امکان متفاوت برای جست‌وجوی موردی در قسمت بالای صفحه در نظر گرفته شده است. در قسمت «جست‌وجو» شیوه‌ی یافتن واژه‌ی موردنظر، همانند بخش دستور زبان نظام‌مند است. امکان دیگر، دسترسی به واژه‌ی موردنظر از طریق فهرست الفبایی است. در این حالت، با انتخاب یکی از حروف الفبا، فهرستی از واژگان تخصصی که با حرف انتخابی آغاز شده است، در قسمت چپ صفحه‌ی اصلی نمایش داده می‌شود. با کلیک روی هر گزینه، توضیحات لازم در سمت راست صفحه‌ی اصلی نمایان می‌شود. شایان ذکر است، در بخش واژه‌نامه‌ی تخصصی نیز، مانند بخش دستور زبان نظام‌مند، از علائم دیداری استفاده شده است. ارائه‌ی مثال‌ها به صورت ایتالیک و در برخی موارد ایتالیک و پررنگ، و همچنین استفاده از رنگ‌های متفاوت برای اتصالات متنی، از جمله‌ی این موارد هستند.

واژه‌نامه‌ی دستوری

بخش واژه‌نامه‌ی دستوری، به ارائه‌ی توضیحات بیشتر در خصوص حروف اضافه، حروف ربط و وندها می‌پردازد. به منظور جست‌وجو در این بخش، سه امکان متفاوت در نظر گرفته شده است. در حالت اول، پس از وارد نمودن واژه‌ی موردنظر در قسمت «جست‌وجو»، نتیجه شامل تعداد موارد مرتبط با آن واژه نشان داده می‌شود. برای مثال، نتیجه‌ی جست‌وجو در مورد واژه‌ی ob، دو گزینه (Konnektor) ob و (Präposition) ob است. با انتخاب هر یک از گزینه‌ها، توضیحات لازم در قسمت سمت راست صفحه ارائه می‌شوند. همچنین، با انتخاب یکی از حروف الفبا که در قسمت بالای صفحه درج شده است، فهرستی از حروف اضافه، حروف ربط و وندها که با حرف انتخابی آغاز می‌شود، در ستون سمت چپ صفحه به نمایش درمی‌آید؛ ضمن آن‌که نوع هر واژه نیز در داخل پرانتز مقابل آن ذکر شده است. به عنوان نمونه، مقابل واژه‌ی abzüglich (Präposition) و مقابل واژه‌ی abgesehen davon (Konnektor) درج شده است. با انتخاب هر یک از گزینه‌های ستون سمت چپ، توضیحات لازم در قسمت سمت راست صفحه ارائه می‌شوند.

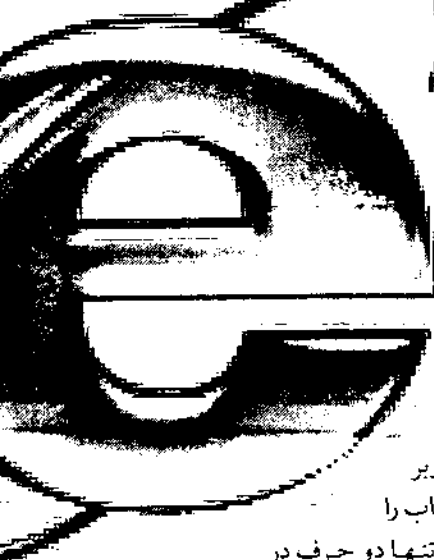
علاوه بر این، امکان دیگری نیز برای جست‌وجو در نظر گرفته شده است که از طریق آن می‌توان، جست‌وجو را بر اساس سه گزینه‌ی وندها، حروف ربط و حروف اضافه محدودتر کرد. در این حالت، صرفاً موارد مربوط به گزینه‌ی انتخابی در قسمت سمت چپ نمایش داده می‌شود که با انتخاب هر یک از آن‌ها، توضیحات لازم در قسمت سمت راست ارائه می‌گردند.

علاوه بر دسترسی به مطالب از طریق پنچ گزینه‌ی اصلی و گزینه‌های زیرمجموعه‌ی آن‌ها، امکان جست‌وجوی موردی نیز از طریق گزینه‌ی «جست‌وجو» فراهم شده است. این گزینه بالای صفحه‌ی دستور زبان نظام‌مند قرار دارد. شایان ذکر است، هرچه واژه‌های داده شده دقیق‌تر باشند، موارد پیشنهاد شده نیز انطباق بیشتری با واژه‌ی مورد جست‌وجو دارند. به همین دلیل، واژه‌های کلی نظیر Nomen برای جست‌وجو پیشنهاد نمی‌شوند. به منظور آگاهی کاربر از میزان ارتباط واژه‌ی مورد جست‌وجو با موارد پیشنهادی، آمار استفاده از واژه‌ی موردنظر در هر یک از مطالب پیشنهاد شده، به صورت درصد ذکر شده است. در صفحه‌ی اصلی دستور زبان نظام‌مند، پنچ پرسش‌نامه نیز در اختیار کاربران قرار می‌گیرند که هر یک، سؤالاتی را در خصوص نظرات کاربران نسبت به سایت گرامیس و همچنین، مشخصات فردی آن‌ها، از قبیل: سن، شغل، زبان مادری، دانش زبانی و همچنین تمایل به استفاده‌ی مجدد از این سایت، مطرح می‌کند.

علاوه بر پنچ گزینه‌ی مرتبط با دستور زبان، گزینه‌ی دیگری نیز با عنوان "Kleines Panoptikum sprachlicher Handlungen" در صفحه‌ی اصلی دستور زبان نظام‌مند در نظر گرفته شده است. این گزینه به کاربرد زبان در موقعیت‌های متفاوت می‌پردازد. برای هر موقعیت از متون واقعی استفاده شده است؛ به طوری که نام نویسنده و یا گوینده‌ی مطلب در پائین آن ذکر شده است. در برخی موارد، به جای ارائه‌ی متن، آدرس سایت اینترنتی با رنگ سبز درج شده است که در حال حاضر هیچ یک از آن‌ها فعال نیست. همچنین، با انتخاب علامت، (|||) امکان پخش متن به صورت صوتی نیز به وجود می‌آید. نحوه‌ی معرفی خود و یا سایر افراد، سلام کردن به دیگران، چگونگی سفارش غذا و توصیف یک موضوع یا یک شی، از جمله مواردی هستند که در این بخش مطرح می‌شوند.

واژه‌نامه‌ی تخصصی

در این بخش، واژه‌های تخصصی مورد استفاده در سایت‌های ProGramm و grammis، از قبیل «سازه»، «هسته» و «قید» توضیح داده می‌شوند. توضیحات ارائه شده، عمدتاً شامل تعریفی کلی از واژه‌ی موردنظر، به همراه ذکر نام‌های مترادف با آن هستند. به منظور فهم بهتر مطالب، برای هر واژه‌ی تخصصی مثال‌هایی نیز ارائه شده است. علاوه بر این، در انتهای توضیحات مربوط به هر واژه، گزینه‌ای به رنگ آبی و تحت عنوان «توضیحات بیشتر» وجود دارد. با انتخاب این گزینه، امکان ورود به بخش دستور زبان نظام‌مند و استفاده از مطالب مربوط به این بخش فراهم می‌شود. لازم به ذکر است، متن‌های مربوط به این بخش نیز همانند بخش دستور زبان نظام‌مند دارای اتصالات متنی به رنگ صورتی هستند که از طریق



گزینه‌های مذکور برای دستیابی به مشخصات منابع الزامی نیست و تنها تکمیل یکی از آن‌ها، برای مثال عنوان کتاب و یا نام نویسنده، کافی است. در صورتی که کاربرد نام دقیق و کامل نویسنده‌ی کتاب را فراموش کرده باشد، با درج تنها دو حرف در

به منظور تمایز مثال‌ها از متن اصلی، از قلم ایتالیک و یا ایتالیک پررنگ استفاده شده است. همچنین، اتصالات متنی به رنگ‌های آبی، سبز و زیتونی هستند. گزینه‌ی آبی بیانگر توضیحات اضافی در خصوص واژه‌ی مورد نظر است. با انتخاب این گزینه، ارتباط با بخش دستور زبان نظام مند برقرار می‌گردد و کاربرد به طور کامل از بخش واژه‌نامه‌ی دستوری خارج می‌شود. گزینه‌های سبز نیز به ارائه‌ی مشخصات کامل منبع مورد استفاده می‌پردازند. مواردی نظیر bis که به دو صورت حرف اضافه و حرف ربط مورد استفاده قرار می‌گیرند، در توضیحات خود دارای بخشی تحت عنوان Homonyme/Andere Verwendungen und vergleichbare Formen هستند. چنانچه واژه‌ی زیتونی رنگ bis در این بخش انتخاب شود، صفحه‌ی جدیدی در قسمت سمت راست و به جای صفحه‌ی قبلی باز می‌شود که توضیحات کامل را در خصوص کاربرد دیگر گزینه‌ی مورد نظر ارائه می‌دهد.

توضیحات مربوط به حروف ربط، حروف اضافه و وندها در قالب اطلاعات متنوعی تقسیم شده‌اند. برای مثال، در توضیحات مربوط به وندها، اطلاعاتی از قبیل نوع وند، جایگاه تکیه در واژه به هنگام ترکیب وند با تک‌واژ، ریشه، نوع و جنسیت واژه‌ی حاصل از ترکیب وند با تک‌واژ و معنی در اختیار کاربر قرار می‌گیرد. در توضیحات مربوط به حروف اضافه نیز مشخصاتی در خصوص جایگاه تکیه در حرف اضافه، جایگاه حرف اضافه نسبت به اسم، حاکمیت نسبت به اسم، نقش، و معنی، و در مورد حروف ربط، مواردی از قبیل جایگاه تکیه در حرف ربط، زیر طبقه‌ی نحوی، طبقه‌ی معنایی و معنی ارائه می‌شود. در هر سه مورد، مثال‌هایی برای درک بهتر مطالب ذکر شده‌اند. مثال‌ها در این بخش نیز مانند بخش‌های قبل به صورت ایتالیک و حروف ربط، حروف اضافه و وندها به صورت ایتالیک پررنگ هستند.

قسمت نام نویسنده که به حدس وی حروف اول از نام خانوادگی نویسنده است، فهرستی از نام‌های کلیه‌ی نویسندگان حوزه‌ی دستور زبان که نام خانوادگی آن‌ها با دو حرف مذکور آغاز می‌شود، ارائه می‌شود. در صورت انتخاب هر یک از نام‌های موجود در این فهرست، مورد انتخاب شده به صورت اتوماتیک در بخش نام نویسنده درج می‌شود و در صورت کلیک روی کلمه‌ی جست‌وجو، تألیفات وی، و با انتخاب هر تألیف، مشخصات لازم در پنجره‌ای جداگانه ارائه می‌شود. در انتهای این پنجره گزینه‌ای قرار دارد که با انتخاب آن، کتاب و یا مقاله‌ی مورد نظر در کتابخانه‌ی شخصی ذخیره می‌گردد. در حال حاضر این گزینه فعال نیست.

گزینه‌ی «در مورد کتابنامه‌ی دستور زبان آلمانی»، حاوی اطلاعاتی در خصوص پروژه‌ای تحت عنوان «کتابنامه‌ی دستور زبان آلمانی» است. این پروژه از سال ۱۹۸۰ در دانشگاه برلین و با هدف گردآوری مشخصات منابعی که از سال ۱۹۶۵ میلادی در حوزه‌ی دستور زبان آلمانی معاصر به چاپ رسیده، آغاز شده است. در حال حاضر، مشخصات ۱۴۴۶۷ مقاله و ۵۳۱۰ کتاب ثبت شده است. صفحات مربوط به جست‌وجو در منابع حروف ربط و حروف اضافه از نظر ساختار، شکل ظاهری و عملکرد مانند یکدیگر هستند. جست‌وجو در این دو بخش بر اساس عنوان کتاب، نام نویسنده، سال انتشار، مفاهیم کلی و مقوله‌ی خاص مورد نظر انجام می‌شود. در این قسمت نیز امکان جست‌وجوی منابع در حوزه‌ی دستور تطبیقی از طریق گزینه‌ی Kontrastsprache وجود دارد. شایان ذکر است، جست‌وجو در این گزینه نیز مانند گزینه‌ی قبلی از طریق تکمیل و یا انتخاب یک گزینه امکانپذیر است. همچنین، اطلاعات لازم، با انتخاب یکی از دو گزینه‌ی «ترتیب الفبایی» و یا «ترتیب زمانی» به ترتیب نام نویسندگان و یا بر اساس سال انتشار از جدید به قدیم مرتب می‌شود. گزینه‌ی دیگری نیز در این قسمت در نظر گرفته شده است که کاربرد یا انتخاب آن، تعداد موارد نمایش را افزایش و یا کاهش می‌دهد. حداقل تعداد نمایش در هر صفحه ده منبع است. در انتهای صفحه، دو گزینه تحت عنوان «فهرست منابع به ترتیب حروف الفبا» و «دستورالعمل استفاده» در نظر گرفته شده است. با انتخاب گزینه‌ی اول، همه‌ی منابع مربوط به حروف ربط و حروف

کتابخانه

گزینه‌ی چهارم به معرفی منابعی اختصاص دارد که از سال ۱۹۶۵ در زمینه‌ی دستور زبان آلمانی امروز منتشر شده‌اند. این بخش خود شامل پنج گزینه‌ی دیگر تحت این عنوان است: «جست‌وجو در کتابنامه»^{۲۱}، «کتابخانه‌ی شخصی»^{۲۲}، «در مورد کتابنامه‌ی دستور زبان آلمانی»^{۲۳}، «کتابنامه‌ی حروف ربط»^{۲۴} و «کتابنامه‌ی حروف اضافه»^{۲۵}. در گزینه‌ی اول، جست‌وجوی منابع بر اساس عنوان کتاب یا مقاله، نام نویسنده، سال انتشار، مفهوم کلی (برای مثال modal) و یا یک مورد خاص (به عنوان نمونه bevor) صورت می‌گیرد. همچنین، با تکمیل گزینه‌ی تحت عنوان Kontrastsprache، امکان جست‌وجو در منابعی که در حوزه‌ی دستور تطبیقی تألیف شده‌اند، فراهم می‌شود. تکمیل تمامی

14. Funktionale Bestimmung des Verbalkomplexes
15. Rektion und Determination im Verbalkomplex
16. Valenzübertragung und Konversion
17. Hilfsverben im Verbalkomplex
18. Modalverben im Verbalkomplex
19. Kompakttexte
20. Detailtexte
21. Vertiefung
22. Recherche in der Bibliographie
23. Persönliches Bücherregal
24. Über die Bibliographie zur deutschen Grammatik
25. Spezial-Bibliographie zu Konnektoren
26. Spezial-Bibliographie zu Präpositionen

منابع

1. grammis: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html>, (s.a). [01.02.2005]
2. Lern Welt "Das Bild der Andern": www.bild-online.dk/, (s.a). [09.02.2005]
3. Progr@mm: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm/>, (s.a). [08.02.2005]
4. Roth, E.: Kommunikation im Internet. Kritische Betrachtung eines Schülerprojekts aus fremdsprachen- didaktischer Sicht. In: www.sprachen-interaktiv.de/magister/pdf/magiste-rarbeit.pdf, 2001. [01.02.2005]
5. TAK [Das Transatlantische Klassenzimmer]: www.tak.schule.de/welcome.htm, (s.a). [09.02.2005]
6. Wortschatz-Lexikon: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>, (s.a). [09.02.2005]



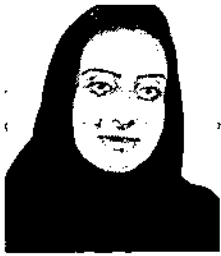
اضافه به ترتیب حروف الفبا در اختیار علاقه مندان قرار می گیرند. تعداد منابع مربوط به حروف ربط ۲۰۹۱ عنوان و تعداد منابع مربوط به حروف اضافه ۱۰۴۳ عنوان است. گزینه‌ی دوم اطلاعاتی در خصوص نحوه‌ی استفاده از سیستم جست و جوی منابع در اختیار کاربر قرار می دهد.

نتیجه گیری

قابلیت اینترنت در ارائه‌ی چند رسانه‌ای مطالب، این ابزار را به عنوان بستری مناسب در حوزه‌ی آموزش زبان، از جمله آموزش دستور مطرح کرده است. سایت گرامیس، با توصیف دقیق دستور زبان آلمانی در قالب ساختاری مشخص و با بهره‌گیری از امکانات محیط الکترونیکی، علاوه بر تأثیر بر روند یادگیری و افزایش دانش دستوری زبان آموزان، آموزش دستور را که غالباً از نظر زبان آموزان خشک و دشوار است، در محیطی جذاب امکانپذیر ساخته است. استفاده‌ی معلمان از سایت تخصصی گرامیس در درون و بیرون کلاس درس و توصیه‌ی آن به دانش آموزان، زمینه ساز بهره‌گیری بهتر از تمامی امکاناتی است که در حوزه‌ی آموزش زبان به صورت الکترونیکی در اینترنت موجود است و این خود می تواند، ارتقای کمی و کیفی آموزش مستقیم و غیرمستقیم زبان را در پی داشته باشد. ضمن آن که محققان، زبان شناسان و علاقه مندان به مطالعه در ساختار زبان آلمانی نیز می توانند، با استفاده از مطالب و توضیحات این سایت به تکمیل و تعمیق دانش خود پردازند.

زیرنویس

1. Grammis
2. Zifonun
3. Konstituentenstrukturgrammatik
4. e-book
5. Systematische Grammatik
6. Terminologisches Wörterbuch
7. Grammatisches Wörterbuch
8. Grammtische Bibliographie
9. Funktionale Komponenten des Satzes
10. Ausdruckskategorien und Ausdrucksformen
11. Syntagmatische Beziehungen
12. Paradigmatische Beziehungen
13. Grammatik aus kommunikativ-funktionaler Sicht



شادی شاه ناصری

گفت و گو

شهلا زارعی نیستانک

تدریس واژگان به دانش آموزان، یک Topic در نظر گرفتیم و سعی کردم، واژگان را حول محور آن بچینم. در اصل هم زمینه‌ی کار من این بود که بتوانم، زمینه‌ی مناسبی را برای آماده‌سازی دانش آموزانم فراهم کنم تا از نظر ذهنی، آماده‌ی پذیرش مطلب جدید شوند. خبر این هم قطعاً به دبیر و به آن متولوژی خاصی که انتخاب می‌کنند، برمی‌گردد و این که تا چه حد خلاق و مبتکر باشد که بتواند، دانش آموز خود را به تلاش وادارد و یادگیری دانش آموز اتفاق بیفتد.

- بفرمایید مجله رشد آموزش زبان را هم مطالعه می‌کنید؟
- من مطالعه دارم و مطالب مربوط به آموزش زبان را به طور مستمر می‌خوانم البته اگر به دستم برسد، مفید هستم که زمان بگذارم و مطالعه کنم.
- منظورتان این است که مجله به دستتان نمی‌رسد؟
- به صورت مستمر خیر، مگر این که خودم در فواصلی که می‌خواهم کتاب خریداری کنم، به کتاب فروشی فرهنگیان مراجعه کنم و مجله رشد را نیز بگیرم.
- کدام قسمت از مقالات برای شما جالب‌تر است؟ آیا تاکنون از آن استفاده‌ی کاربردی کرده‌اید؟ منظور این است که در کلاس درس از آن استفاده کرده‌اید؟
- بله مقالات مجله برای من بسیار جالب هستند. به خصوص با توجه به شناختی که از استادان محترم آموزش زبان دارم، این مقاله‌ها را حتماً مطالعه می‌کنم. برای من راهگشاست که ببینم، روش‌های ارائه شده و ارزیابی شده، تا چه حد تأثیرگذار بوده‌اند. همه‌ی قسمت‌ها را مطالعه می‌کنم. مثلاً یکی از مقاله‌هایی که برای من خیلی جالب بود، مقاله‌ی *The Process Input-based Approach to Teaching Grammar* بود، استفاده از بازی‌های دستوری برای یادگیری واژگان، برخی سایت‌های اینترنتی که امیدوارم خیلی بیش‌تر معرفی شوند، چون مورد استفاده‌ی ما هستند، و به روش‌های خلاق تدریس نیز علاقه دارم. همواره سعی کرده‌ام از این مطالب در کلاس استفاده کنم. از جمله، مواردی مثل بازی‌ها دستوری برای یادگیری واژگان را تکثیر کردم و در اختیار دانش آموزان گذارم. مقاله‌ی ای را نیز که در مورد "Language Function" بود تکثیر کردم و به دانش آموزانم دادم.

در شماره‌ی پیش، خبری در مورد «جشنواره‌ی الگوهای تدریس» به چاپ رسید. در این جشنواره که در مردادماه سال جاری برگزار شد، از میان استان‌های کشور، پنج نفر به عنوان برگزیده‌ی جشنواره انتخاب شدند. مجله‌ی «رشد آموزش زبان»، ضمن عرض تبریک به این عزیزان، مصاحبه‌ای با یکی از برگزیدگان این جشنواره ترتیب داده است تا از دیدگاه‌ها، نظریات و تجربیات ایشان در زمینه‌های گوناگون آموزشی مطلع شود و آن‌ها را در اختیار علاقه‌مندان قرار دهد.

شادی شاه ناصری، لیسانس مترجمی زبان انگلیسی و فوق لیسانس زبان شناسی از «دانشگاه علامه طباطبایی» و در حال حاضر هم دانشجوی دکتری زبان شناسی در دانشگاه اصفهان هستند. ایشان به صورت رسمی از سال ۷۷ در منطقه زرین شهر اصفهان شروع به کار کردند. در واقع، هفت سال سابقه‌ی تدریس دارند. دبیر زبان انگلیسی در دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی، و سرگروه آموزشی زبان انگلیسی محل خدمت خود هستند و در دانشگاه نیز تدریس دارند.

○ شما از افرادی بوده‌اید که در جشنواره مقام آورده‌اند. می‌خواهم خواهش کنم، مختصری راجع به نحوه‌ی ورود به این جشنواره و همچنین، راجع به طرح درسی که ارائه کردید، توضیح دهید.

● جشنواره‌ی الگوهای تدریس در سه سطح برگزار می‌شد. ابتدا در سطح منطقه برگزار شد و از منطقه‌ی زرین شهر اصفهان شرکت کردم. بعد از سطح منطقه، وارد سطح استان شدم که پس از رقابت با سایر همکاران، رتبه‌ی اول را کسب کردم و وارد مرحله‌ی نهایی شدم که مرحله‌ی کشوری بود. در این مرحله، ۲۹ نفر از استان‌های گوناگون با هم رقابت کردند. همگی طرح درس داشتیم و با طرح درس پیش می‌رفتم. من طرح درس را برحسب درسی که بر عهده‌ام گذاشته بودند، تنظیم کردم. راهبرد تدریسی که مبنای کار مرا تشکیل می‌داد، آموزش تعاملی (Interactive Teaching) بود و تدریس فعال محور *Task based learning* نیز یکی از محورهای تدریس بود.

روش کار من مبتنی بر ارزیابی دانش اولیه‌ی دانش آموزان بود. من برای انجام کار، تدریس یکی از واژگان کتاب را در نظر داشتم. واژه‌ی *built* را تدریس کردم و قسمتی از متن درس ششم کتاب زبان اول متوسطه. برای

○ جای چه مقاله‌هایی در مجله خالی است؟ پیشنهاد عملی شما در مورد محتوای مجله چیست؟

● صرف‌نظر از مقالات تحقیقی که ارائه می‌شوند، مقالاتی که به روز باشند و ما بتوانیم از نتایج آن‌ها استفاده کنیم. توصیه می‌کنم، دبیران را در جریان همایش‌های زبان که برگزار می‌شوند، قرار دهید. البته اگر در مجله‌ی خوب و وزین شما، مقالاتی نیز درخصوص ارزشیابی درج شود، مفید خواهد بود. چون در ارتباط با تدریس مطالب به حد کافی گفته می‌شود، ولی در واقع قسمت مهم تدریس، بحث ارزشیابی است. تدریس خوب بدون ارزشیابی صحیح، تأثیرگذار نخواهد بود. اگر بشود یک سلسله worksheet هم در مجله ارائه کنید، همان‌طور که خود من از چند مورد آن‌ها استفاده کردم، تا دبیران بتوانند آن‌ها را در عمل به کار گیرند، یا طرح درس‌های استاندارد را درج کنید، مفید خواهد بود. البته می‌دانم که ممکن است هر کلاس طرح درس خاص خود را بطلبد، ولی این کار را می‌توان به عنوان نمونه انجام داد. همچنین، بد نیست به دبیران بازنشسته و دبیران باتجربه، صفحه‌ای اختصاص دهید که سایر دبیران در جریان خاطرات آن‌ها که در واقع منعکس‌کننده‌ی همان تجربیات آن‌هاست، قرار گیرند.

○ با توجه به تجربه و سوابق خود فکر می‌کنید، معلمان ما به چه نوع مطالب علمی نیاز دارند؟

● قطعاً دبیران زبان به دنبال پیدا کردن راه‌حل‌های کاربردی برای مشکلات زبان‌آموزی دانش‌آموزان هستند. حالا اگر یافته‌های جدید و راه‌حل‌های کاربردی به آن‌ها ارائه بشود که بتوانند آن‌ها را در کلاس عملاً پیاده کنند، استقبال و دنبال خواهند کرد. برای پرسش‌های خوب هم دبیران ابراز آمادگی می‌کنند و مایلند این پرسش‌ها را داشته باشند. موضوع ارزشیابی و ارزشیابی صحیح هم جالب است و دبیران دوست دارند، در جریان اصول صحیح ارزشیابی قرار بگیرند.

○ آیا تا به حال مقاله‌ای در زمینه‌ی یادگیری و تدریس زبان نوشته‌اید؟ اگر نوشته‌اید، در کدام مجله چاپ شده است؟

● من مقالات و سخنرانی‌هایی، هم در زمینه‌ی آموزش زبان و هم در زمینه‌ی زبان‌شناسی داشته‌ام. یکی از مقالاتم به بررسی رابطه‌ی بازده آموزشی دانش‌آموزان با معیار کم‌رویی پرداختم که در مجله‌ی «زرنده» نوشته‌اید.

خبر

■ دبیرخانه‌های راهبری درس‌های دوره‌ی متوسطه، هم‌گام با هدف‌های کلی گروه‌های آموزشی، در راستای ارتقای کیفی آموزش کشور، تحت نظر «دفتر آموزش و پرورش نظری و پیش‌دانشگاهی» فعالیت می‌کنند. دبیرخانه‌ی راهبری زبان انگلیسی کشور، از سال تحصیلی ۸۴-۸۳ به گروه‌های آموزشی سازمان آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران و اگذار شد. از جمله هدف‌های کلی دبیرخانه و گروه‌های آموزشی، به‌روزرسانی اطلاعات و دانش‌افزایی معلمان، استفاده و کاربرد فناوری روز، و اشاعه‌ی روش‌های مؤثر تدریس است. گروه‌های آموزشی و دبیرخانه‌ی زبان، در واقع به منزله‌ی پل ارتباطی میان استان‌ها و مناطق و نیز دفتر وزارت متبوع است عمل می‌کنند. از طرف دیگر، هماهنگی و سازماندهی این

چاپ شد. strategies of learning حوزه‌ی مورد علاقه‌ی من است که در مورد آن مطالعه دارم و آن را در نخستین همایش مسائل زبان‌آموزی که در سطح منطقه برگزار شد، مطرح کردم. مقاله‌های دیگری نیز در ارتباط با زبان‌شناسی در کنفرانس ششم زبان‌شناسی «دانشگاه علامه طباطبائی» ارائه دادم. مقاله‌ی Lexical Norms را که به بررسی هنجارهای واژگانی دانش‌آموزان پرداخته است، در مجله‌ی «زبان و ادب» به چاپ رساندم.

○ به نظر شما، از چه راه یا راه‌هایی می‌توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق بیشتر ترغیب کرد؟

● به نظر من، از ۲۴ ساعت موظف تدریس دبیران، ۲۰ ساعت باید به تدریس اختصاص داده شود و ۴ ساعت را دبیران در کلاس‌های workshop شرکت کنند، آن‌هم نه این‌که تکلیفشان منحصر به این باشد که آخر سال کاری را تحویل بدهند، بلکه این ۴ ساعت را به‌طور حساب شده، به تحقیق، ترجمه و تقویت مهارت‌های زبانی خود بپردازند. به این ترتیب، دبیر، هم به روز می‌شود و هم علاقه‌مند. این فرصتی است که دبیران فاصله گرفته از دانشگاه را به تحقیق و مطالعه‌ی بیشتر تر تشویق و ترغیب می‌کند.

از طرف دیگر، ما دبیران کوشا و فعال زیادی داریم که صرفاً خودشان را درگیر تدریس نکرده‌اند، بلکه همچنان مانند یک دانشجو مشغول کار و تحقیق هستند. این‌ها اگر تشویق شوند، این کار به صورت یک سنت حسنه درمی‌آید و دبیر حس نمی‌کند، حالا که فارغ‌التحصیل شده، دیگر همه چیز پایان یافته است و نیاز به مطالعه ندارد. ما خوب می‌دانیم، امروزه با دانش‌آموزانی سروکار داریم که با دانش‌آموزان زمان تحصیل ما فرق دارند و باید اطلاعات ما به روز باشد.

○ آیا از طریق ارائه‌ی مقاله می‌توانید با ما همکاری کنید؟

● البته خیلی مایلم در زمینه‌ی آموزش زبان مقالاتی بنویسم، ولی در حال حاضر وقت این کار را ندارم. شاید بتوانم طرح درس ارائه شده در جشنواره‌ی الگوهای تدریس را به صورت یک مقاله تنظیم کنم و برای چاپ در مجله بفرستم.

○ از این‌که وقتتان را به ما دادید و در این گفت‌وگو شرکت کردید از شما تشکر می‌کنیم.

فعالیت‌ها و ایجاد ارتباط تعاملی میان فعالیت‌های گوناگون نیز بر عهده‌ی گروه‌های آموزشی و در رأس آن‌ها، دبیرخانه‌ی زبان است.

از جمله برنامه‌های پیشنهادی دبیرخانه‌ی زبان در سال ۸۴-۸۵، برگزاری مسابقه‌ی اینترنتی کتابخوانی، فراخوان مقاله و برگزاری همایش کشوری با عنوان تهیه و تدوین مطالب کمک‌درسی است.

در ضمن، ترکیب اعضای دبیرخانه‌ی زبان به شرح زیر است:

۱. خانم‌ها: رویا سعیدی‌نام و حمیرا هاشمی‌نژاد

۲. آقایان: محمداسماعیل صفیمی و محسن عربشاهی

■ همایش آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه رازی کرمانشاه با همکاری انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران در تاریخ ۱۳ و ۱۴ بهمن‌ماه ۸۴ برگزار می‌شود. علاقه‌مندان می‌توانند با گروه انگلیسی دانشگاه رازی یا دفتر انجمن (تلفن تماس ۸۸۰۱۱۰۰۱ داخلی ۳۶۸) تماس بگیرند.

context, and the role of the interlocutors.

- Students should be given opportunities to develop strategies for interpreting language as it is actually used by native speakers.
- Dialogs, if used, center around communicative functions and not memorized.
- Reading and writing can start from the first day, if desired.
- Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintain interest.
- Fluency and acceptable language is the primary goal.
- Intrinsic motivation springs from an interest in what is being communicated through the language.
- Translation may be used where students need or benefit from it.
- Language is often created by the individual through trial and error.

Conclusion

Communicative language teaching may be considered an approach rather than a method. Perhaps the greatest contribution of the CLT is asking teachers to look closely at what is involved in communication. If teachers encourage students to use the target language, then they must truly understand all that is communicatively necessary.

CLT appeared at a time when language teaching was ready for a paradigm shift. Situational Language Teaching and ALM were no longer felt appropriate for the seventies and beyond. CLT appealed to those who seek a more humanistic approach to teaching, one in which the interactive processes of communication receive priority.

But some of the claims of CLT are being looked at more critically. The adoption of a communicative approach raises important issues for teacher training, materials development, testing and

evaluation and it seems that its procedures are more appropriate for intermediate and advanced students. This implies that learners must have reached a threshold level before attending CLT classes. Sometimes it may be difficult to conduct a class based on the students needs and interest.

References

- Brown, Douglas, H. (2001) *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Sanfrancisco; Longman.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. **Applied Linguistics**, 1.
- Chastain, Kenneth (1988) *Developing Second Language Skills, Theory and Practice*. New York; Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Jonson, K. and Morrow, K.eds (1981) *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- Jonson, K. and Porter D. (1983) *Perspectives in Communicative Language Teaching* London; Academic Press.
- Larsen-Freeman, Diane (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford; Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Mirhassani, Akbar. (2002) *Theories, Approaches and Methods in Teaching English as a Foreign Language*. Tehran: Zabankadeh.
- Richards Jack, C. and Rodgers Theodore S. (1990) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Another linguistic theory of communication favored in CLT is Halliday's functional account of language use. In a number of influential books and papers, Halliday elaborated on a powerful theory of the functions of language, which completes Hyme's view of communicative competence.

Another theorist frequently cited for his views on the communicative nature of the language is Henry Widdowson. He presented a view on the relationship between linguistic systems and their communicative values in text and discourse. He focused on the communicative acts underlying the ability to use language for different purposes.

A more recent but related analysis of communicative competence is found in Canale and Swain (1980) in which four dimensions of communicative competence are defined: grammatical, sociolinguistic, discoursal and strategic competences. Anyhow, at the level of language theory, CLT has a rich theoretical base.

Unlike the account that has been written on communicative language teaching, it does not propose any innovative views regarding the process of language learning. Only some elements of an underlying learning theory can be discerned in its practice. Some of its communication principles are activities that involve real

communication and promote learning. Language is used for carrying out meaningful tasks and when language is meaningful, it supports the learning process.

Principles of CLT

- Whenever possible authentic language should be introduced.
- Activities should be conveyed through language and involve negotiation.
- The target language is a vehicle for classroom communication.
- Students should work with language at the discoursal of suprasentential level.
- Students should be given an opportunity to express their ideas and opinions.
- Communicative interaction encourages cooperative relationships.
- The social context of the communicative event is essential in giving meaning to the utterances.
- The teacher acts as an advisor during communicative activities.
- The teacher helps learners in any way that motivates them to work with the language.
- The speaker has a choice not only about what to say, but also how to say.
- The grammar and vocabulary that the students learn come from the functional, situational





ability from an early stage. Classroom activities can maximize opportunities for learners to use the target language communicatively where the emphasis is on meaning rather than form. The teachers can use the target language as a normal medium for classroom management and make the class learner-oriented paying attention to student's needs and interest.

Objectives

- 1- The main objective of CLT is to increase the communication ability of the learners in order to enable them to cope with their communicative needs in the target situation.
- 2- Classroom goals focus on all components (grammatical, discursal, functional, sociolinguistic and strategic) of communicative competence.
- 3- Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic functional use of language for meaningful purposes.
- 4- Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques.
- 5- Students have to use the language productively and receptively in contexts outside the classroom.
- 6- An integrative and content level of language is used as a means of expression.

7- An affective level of interpersonal relationships and conducting language as a means of expressing values and judgments about oneself and others is emphasized.

- 8- Students share information with others.
- 9- Students have choices about what and how they are going to say.
- 10- They communicate with a definite purpose in mind.
- 11- They talk about real topics in real situations.
- 12- They learn the sociocultural aspects of language.
- 13- They are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning.
- 14- There is a great tolerance towards learners' errors and acceptance of their contribution to language development.

Theoretical Assumptions

The communicative Language Teaching starts from a theory of language as communication. Chomsky's linguistic competence was criticized by many scholars because it only characterizes the abstract abilities speakers possess and enables them to produce grammatically correct sentences in the language. Hymes proposed the term "*communicative competence*" to refer to what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community.

Communicative Language Teaching *Background and History*

Every single method, approach or set of ideas that we look at, has a distinct identity. In most cases it differs from the rest not only in its ideational base but also in the way it defines the teacher's role and the nature of his involvement in teaching.

But there is also some aspects that set apart the methodological initiatives of the 1970s from the previous methods and they belong to the *communicative movement* which was born during the early years of the 1970s.

Communicative language teaching is not a highly structured method of teaching. There is no well defined set of techniques and activities to be carried out in the classroom. Some specialists categorized it as an emphasis or an aim rather than an approach or method, but Johnson and Morrow (1981) define CLT as second-language teaching method in which communicative competence is the aim of the course.

Communicative language teaching began in the 1960s as a replacement to the earlier structural methods. This was partly in response to Chomsky's criticism of American structural theories of language. Scholars who advocated this view of language, such as Christopher Candlin and Henry Widdowson, drew on the work of British functional linguists like John Firth, M.A.K. Halliday, American sociolinguists such as Dell Hymes, John Gumpers, and William Labov, as well as philosophers like, John Austin and John Searle.

Johnson and Porter (1983) state that to qualify as being communicative, activities must "*involve some element of choice by the learner.*" The trend toward CLT has come about as a result of the realization of how complex communication really is. They noticed that a large number of students in traditional grammar-based courses are structurally

competent but communicatively incompetent.

When we communicate, we use the language to accomplish some functions, such as arguing, persuading, promising also. Moreover, we carry out these functions within a social context. A speaker will choose a particular way to express his arguments not only based upon his intent and his level of emotion, but also on whom he is addressing and what his relationship with that person is. Furthermore, since communication is a process, it is insufficient for students to simply have knowledge of the target language forms, meanings and functions. Students must be able to apply their knowledge in the negotiating meaning and it is through the interaction between speaker and listener (or reader and writer) that meaning becomes clear.

Although the movement began as an innovation, focusing on alternative conceptions of a syllable, since the mid-1970s the scope of communicative language teaching has expanded. Both American and British proponents now see it as an approach that aims to (a) make communicative competence the goal of teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication. Thus its comprehensiveness makes it different in scope and status from any other approaches or methods.

Communicative language teaching means more than an integration of grammatical and functional teaching. Littlewood (1981) states "one of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language." For some teachers, it may mean using the procedures where learners work in pairs or groups employing available language resources in problem solving tasks. Another frequently cited dimension of CLT is that it is learner-centered and experience-based. It offers some communicative



Knowledge Improvement

Saede Ahangari,
Tabriz Islamic Azad University

Communicative Language Teaching

چکیده

در سال ۱۹۶۰ روش تدریس ارتباطی به عنوان جایگزینی برای روش های ساختار گرایانه ی قبلی معرفی شد. این تحول تا حدودی ناشی از انتقاد چامسکی از تئوری های ساختارگرایی زبان بود. روش تدریس ارتباطی ترکیب ساده ای از روش های تدریس گرامری و کاربرد زبان است.

همان گونه که لیتل وود (۱۹۸۱) اظهار می دارد: یکی از ویژگی های بارز روش تدریس ارتباطی، اهمیتی است که این روش به کاربرد زبان به همراه جنبه های ساختاری آن می دهد. ویژگی مهم دیگر این روش، دانش آموز محوری و تجربه مداری بودن آن است. این روش از ابتدا بر مهارت ارتباط در زبان تأکید دارد. به علاوه، فعالیت های کلاسی فرصت های مناسبی برای زبان آموزان فراهم می آورد تا از زبان خارجی برای برقراری ارتباط و تعامل استفاده کنند. البته در این روش معنی بیش از نقش و فرم مورد تأکید است. روش ارتباطی همواره می تواند با علاقه ها و نیازهای زبان آموزان تنظیم شود.

کلیدواژه ها: ارتباط، کاربرد، معنا، نقش، موق، متن، انتخاب، علاقه.

Abstract

Communicative Language Teaching began in Britain in the 1960s as a replacement to the earlier structural methods. This was partly in response to Chomsky's criticism of American structural theories of language teaching.

Communicative language teaching means more than an integration of grammatical and functional teaching. Littlewood (1981) states that "one of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systemic attention to functional as well as structural aspects of language." Another frequently cited dimension of CLT is that it is learner-centered and experience-based. It offers some communicative activities from an early stage and can maximize the opportunities for learners to use the target language in their communication. Emphasis is on meaning rather than form, and student's needs and interest are taken into account.

Key Words: communication, function, meaning, form, authentic, context, choice, interest

distinction between *listener-related* talk and *information-related* talk. The former forms the basis of social life. People talk mainly to maintain social relationship. The latter, however, aims at transferring information from speaker to listener, like a passenger telling the driver where to go. As Cook (1991) says, perhaps only the listener-related talk can be interactive. The point is that all activities should have some task for students to complete. For example, all of them should describe in turn a third person to a classmate, so that he/she can guess who the intended person is. The teacher's responsibility is classroom management, to supervise and assist, to encourage and stimulate. He insists that students speak the second language, provides needed language and suggests more ideas if needed. But above all, creating an environment in which communication and interaction takes place fluently with next to no anxiety is what a teacher should do at his best.

Post Speaking Activities

The task may be completed right after the speaking activity or in subsequent classes. Some activities should be saved for future classes, because one goal in language classes is to provide practice in the four language skills, and strengthen the students' retention of the material. The teacher may require the students to write down a summary of the discussions they have as homework to be handed in the next session, to be studied and corrected either by the teacher, or by another student.

Conclusion

All in all, given the paramount importance of the speaking skill in communication, and the learners' increasing interest in developing it nearly more than the other skills, language teachers should give speaking skill its due importance, by equipping themselves with efficient techniques and practices to provide in their classes. A teacher

who does not have a careful planning is rightly expected to fail to meet the needs of the students to communicate effectively. And by no means does this mean that the teacher should strictly watch over what the students say and channel their speaking; rather the teacher should give students opportunities to express their thoughts as they move on to the more advanced levels of language learning, by providing carefully planned activities and techniques with appropriate degree of control exerted at different stages of learning.

References

- Bowen, D. J., Madsen, H. and Hilferty, A. (1985), *TESOL: Techniques and Procedures*, London: Newbury House Publishers.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., and Pincas, A., (1978) *Teaching English as a Foreign Language*, 2nd ed., London: Routledge.
- Brown, G., Anderson, A., Shillcock, R., and Yule, G., (1984), *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment*. CUP.
- Chastain, K., (1988), *Developing Second-language Skills: Theory and Practice*, USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Cook, V., (1991), *Second Language Learning and Language Teaching*, London: Edward Arnold
- Hadley, A. O., (2001), *Teaching Language in Context*, 3rd ed., Boston: Wadsworth, Inc.
- Larsen-Freeman, D., (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Mirhassani, Akbar (2003) *Theories, Approaches and Methods in TEFL*. Tehran: Zabankadeh.
- Paulston, C. B. and Bruder, M. N. (1978), *Teaching English as a Second Language: Techniques And Procedures*, Cambridge: Winthrop Publishers, Inc.
- Richards, J. C., (1984), *The Secret Life of Methods*, TESOL Quarterly, 7-23.
- Widdowson, H. G., (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press.

Guided Oral Work: this technique paves some way for making errors, since the teacher does not structure so tightly all the utterances demanded of a student. As the students progress, it is recommended that they be provided with the chance to think for their own, to some possible extent, and respond. Making mistakes can teach a lot. In general, it is best to provide the situation and content of what is to be said, but allow some freedom in the mode of expression. Role playing is a useful technique, with each student acting a role that is established in advance by the teacher, but some flexibility for the students to bring their own personality into the situation.

Free Oral Production: at the more advanced stage of learning, the students should feel they are more able to say what they want and therefore they should move to freer oral production more quickly than the elementary stages. The teacher bears the heavy burden of providing situations and stimuli to get all the students to use the language they have learnt in a more communicative way. *Group work* is an active tool in which less role and control is assumed for the teacher. It can be in the form of acting out a dialog two by two, for instance, or thinking about and discussing a picture put on the board in groups. The teacher offers help in case of need for appropriate vocabulary and structure.

Chastain (1988) proposes three main phases for classroom *interaction activities*; that is, the need of the students to “talk with” other second-language learners:

Pre speaking Activities

Pre speaking activities are things that teachers can do to prepare the students to communicate successfully. In order to do so, the teacher should, 1) *introduce the topic*: it is more practical to think first of the general idea and context, and later of the language needed to express the thoughts. It can be done either by introducing the general theme and requiring the students to write statements on paper (brainstorming), or by giving students listening or reading materials to get some idea of the topic as well as some needed vocabulary and grammar; 2) *explain clearly to the students what they should do during the speaking activity*. For example the teacher may require them to ask questions about the classmates’ memories.

Speaking Activities

Students should undertake several responsibilities in this stage: they should have to convert thought into language and vice versa (understanding speech). They should be required to *interact* with partners to begin, maintain, and conclude a conversation. Brown et al, (1984) make a





● Picture Description

This is an activity that can be very suitable for several levels of students' achievement. All that the student has to do is to see a picture and tell what he sees. Of course, the pictures should be as simple to describe as possible (*a picture of an umbrella under the rain would be a good example, for which the response would be: "It is raining", or a similar short sentence*).

● Translated Queries

It is an exercise in which each student receives a written sentence in their first language and should translate it into English (target language) to a classmate sitting next to him.

Task:

من ۶ ماه در آمریکا بودم

Student: *My neighbor on my right says he has been in the United States for 6 months:*

The written sentences must be made up on slips of paper in advance by the teacher, and every students should have one.

● Communicative Classroom Activities

Directed Dialog is one of the most efficient ways to get the students to talk by asking them to do so. In this procedure, the teacher specifies the content of the dialog by suggesting to one student what to ask, and requiring another to

answer (sometimes in a certain way).

Example:

Ellen, ask Lee if she's ever been to Hawaii.

Lee, answer.

Ellen: Have you ever been to Hawaii, Lee?

Lee: No, I haven't.

Broughton et al, (1978) believe that the speech produced by the student should be lightly controlled at first by the teacher, then as progress is made there should be less rigorous guidance, leading to situations where the student is free to produce utterances. Dialogs, as they mention, are very efficient for the practice of phonological, lexical and grammatical items. They propose several types of oral work:

Controlled Oral Work: in this technique, the dialog can be practiced at the most elementary level, even in the first lesson.

Example:

Teacher: My name's Robert Smith. What's your name?

Student: My name's Jane Riche.

This mini dialog can be developed into pair-work. The teacher can also go around the class asking a different student each time.

*Well, I'd be better be off now. Good bye.
Good bye.*

Bowen et al, (1985) propose the following activities for beginners:

- **Phatic communication:** there are familiar expressions of greetings, small talk, introductions, making acquaintances, leave taking, enquiry about weather, etc. The function of these is to provide grounds for social interaction.

Example: (Students are required to repeat the dialog after the teacher and practice it until they have mastered it.)

Dialog 1

Betty: Hello, Bill

Bill: Hi, Betty. How're you doing?

Betty: Pretty good. What's new?

Bill: Oh, not much.

Dialog 2

Mr. Jones: Good morning

Mr. Evans: Good morning. How are you?

Mr. Jones: Fine thanks... Nice day, isn't it?

Mr. Evans: Ye, beautiful weather.

Mr. Jones: Well I must go. See you later.

Mr. Evans: Good bye.

Later on, the same exercise can be done with a slight modification; that is, the teacher should call on students to play out the roles. Participants should act out this time with their own name and sex.

● Skill-Building Activities

This exercise is to improve pronunciation, because it is assumed that any improvement in pronunciation is a strong help for understanding and speaking. The weak-stressed vowel schwa in English is a sound that turns to be rather difficult for the students to pronounce, and it is well worth an effort to master it, since the frequency of schwa in English is astonishing. The following exercise provides practice in both hearing and pronouncing the weak-stressed schwa:

Teacher

Ask if John's around.

Ask if Henry's alive.

Student

Is John around?

Is Henry alive?





activities... it is inhibiting, hampering and frustrating to be consistently checked and corrected when one is struggling with ideas in another language. On the other hand, the teacher should help with vocabulary, grammar, and pronunciation when the students ask him."

The assumption, according to Widdowson (1990) is that the primary task of teaching is to convey knowledge and to lead students to know how to do things with it for themselves. Speaking in pairs and in groups can be one example of a series of activities to reach that aim.

It must be remembered that in real-life communications, we usually do not speak in complete sentences. Chastain (1988) maintains that in conversational language, that is, in "talking with" speech, as opposed to "talking to" use of language, one attempts to convey the message in as efficient and concise way as possible, and this is because there are some common contexts and contents between the interlocutors, and the aim is to expedite the conversation by reducing the amount of language to maintain the flow of ideas (this might be attributed to a one of the sources of difficulties in learning to speak efficiently). Richards (1980) contrasts conversation with other

activities like lecturing, in that conversation is an exchange of information in which participants have some shared assumptions and knowledge and concerning what contribution they are to make.

Some Classroom Activities

Now, the essential question is "how do we get a student to speak?" Merely waiting until speaking emerges by itself does not seem very practical, since classroom time is too precious to be wasted by quietly waiting. What follows is some sample classroom activities that can help to hasten the process of speaking.

In dealing with "conversational discourse" Cook (1991) believes in a certain format for conversation as follows:

- a) Opening moves: the opening of the conversation
 - *Hello, John*
 - *Hello, Mary*
- b) Follow-up moves: starting to talk about something
 - *Have you heard about Brian?*
 - *No? What's happened?*
 - *Oh, he's gone off to Australia.*
 - *How amazing.*
- c) Final Exchange: closing the conversation

From the teachers' perspective, speaking may have turned to be the most difficult skill to provide sufficient and proper practice and context for, hence the difficulty to learn the skill.

Bearing this view of students' needs in mind, as well as a sizable number of teachers' unclear insight into the nature of the speaking skill and the techniques to develop it, the present article hopes to provide some hints as to how teachers could practically conduct a speaking class by: first, clarifying the role of speaking in communication and language learning in general; and second, by suggesting some very practical and useful activities in class. Undoubtedly, teachers' creativity and initiations, if accompanied by an impeccable insight into the nature and aim of speaking in language learning, is always welcome. May the teachers be well equipped with methods and techniques to move toward a point where they, as well as the students, feel more satisfied with the time they spend on education.

Key Words: speaking, english foreign language, role of speaking, classroom activities, communicative activities.

Introduction

Speaking in a foreign language has always been considered the most difficult skill to develop in the learners of the target language, due in part to the fact that it involves more than simply knowing the linguistic components, grammatical comprehension and vocabulary memorization, as is true for the other skills. But what makes speaking distinct from the others is that the speakers need to have a quick access to all the relevant knowledge required to produce the appropriate language in relatively short lags of time, whereas in other skills the learners normally have enough time to either match the input with the existing knowledge (e.g.: in reading, or listening) or to search for the accurate forms to produce the language with no immediate recipient who might be waiting, some times impatiently, to receive the language (e.g.: in writing).

Another problem, as Chastain (1988) refers to, is that course goals are often unrealistic. Idealistic objective will only lead to frustration and poorer achievement. Students would perform much better if they know that they are expected to participate in the second language in the class activities within

the range of the material they have learnt, and not much beyond that. They should feel free and not afraid of making mistakes, for the simple reason that speaking in the first language too follows a trial and error procedure.

Role of Speaking

As Paulston et al, (1976) assert, communicative competence is taken to be the objective of language teaching: that is, the production of speakers able to communicate in the target language. But efficient communication requires that speakers share the *social* meaning of the linguistic forms: the knowledge of when, how, and to whom it is appropriate to use these forms. Paulston and her colleagues distinguish two classes of communicative interaction activities: first, the point is to get meaning across: just to communicate some meaning in the target language. Second, the teaching point is getting meaning across in a *socially acceptable* way in which usually culturally relevant information is contained. She calls only the latter essential for developing communicative competence. The good advice Paulston et al, (1976) provide is that, "there should be *no* correction from the teacher during these



Behdokht Mall Amiri

Speaking In English

چکیده

تأکید بر مهارت تکلم را می‌توان ناشی از عوامل متعددی دانست؛ از جمله ناشی از رواج روش شنیداری-گفتاری در دهه‌ی ۱۹۶۰ و نیز حرکت به سوی «توانش ارتباطی» که در دهه‌ی ۱۹۷۰ آغاز شد، یا «روش مستقیم» که استفاده از زبان اساساً در قالب تکلم است و نه نگارش، و ارتباط شفاهی رکن ارتباط تلقی می‌شود. ولی آنچه مهارت تکلم را با اهمیت‌تر از سایر مهارت‌ها می‌نمایاند، علاقه‌ی بسیاری از زبان‌آموزان به تکلم به زبان خارجی است؛ به گونه‌ای که در بسیاری از موارد، هدف اصلی آن‌ها را از شرکت در کلاس‌های زبان رقم می‌زند. بسیار دیده می‌شود که فارغ‌التحصیلان رشته‌ی زبان در پایان دوره‌ی آموزشی از ناتوانی در تکلم شکایت دارند، درحالی‌که ممکن است در مهارت‌های دیگر نیز به همان اندازه ضعیف باشند.

اگر از دید معلمان زبان نیز به مسأله بنگریم، تکلم احتمالاً دشوارترین مهارت برای تدریس است و عواملی مانند ایجاد فضای مطلوب و تهیه‌ی تمرین‌های مناسب در کلاس از جمله علت‌های دشواری فراگیری این مهارت هستند.

با نگاهی به مجموع این عوامل، و نظر به این‌که شمار قابل توجهی از مدرسان زبان نگرش لازم را نسبت به ماهیت تکلم و روش‌های آموزش آن ندارند، این مقاله سعی دارد به ارائه‌ی برخی مفاهیم و نیز روش‌های متفاوت بپردازد. ابتدا به نقش تکلم در زبان‌آموزی و برقراری ارتباط به طور اعم خواهیم پرداخت، و سپس چند نمونه تمرین عملی تکلم در کلاس پیشنهاد خواهد شد. البته نوآوری و خلاقیت مدرس، با اشراف به ماهیت و هدف تکلم در زبان‌آموزی قطعاً مفید خواهد بود. امید است که معلمان با دستیابی به روش‌ها و تکنیک‌های مناسب، به مرحله‌ای برسند که در کنار زبان‌آموزان، از زمانی که صرف تحصیل کرده‌اند، احساس رضایت کنند.

کلید واژه‌ها: تکلم، انگلیسی به عنوان زبان بیگانه، اهمیت تکلم، تمرین‌های کلاسی، تمرین‌های ارتباطی.

Abstract

Much of the proficiency-oriented discussion in recent years, as Hadley (2001) points out, has focused on oral skills. She says that, "the emphasis on speaking proficiency can be attributed to a variety of factors, many of which are traceable to the widespread popularity of audiolingual methodologies in the 1960s and the communicative competence movement that began in the 1970s" or the Direct method in which language is primarily spoken, not written, and oral communication is seen as basic (Larsen-Freeman 1986). But what portrays speaking more prominent than the other skills is the observation that many language students are keener on learning to speak the second language as their primary goal of study. So frequently one hears the complaints by the EFL graduates about lacking this crucial ability and regret not having had enough opportunity to practice and perfect their speaking, while they may lack other skills too.

Conclusion

Les deux méthodes utilisent de nombreuses stratégies de mémorisation associées aux stratégies d'apprentissage, de communication et de production dont les objectifs sont de faciliter des tâches pour apprendre une langue étrangère; en effet lorsqu'on observe ces stratégies, on s'aperçoit que les deux méthodes utilisent un mélange des méthodes communicatives à cette différence près que le degré de l'insistance sur chaque stratégie varie en fonction du point de vue des concepteurs de chacune de ces méthodes.

Cependant, souvent entre l'objectif à atteindre et le résultat obtenu il y a trop de décalage; surtout quand ces méthodes sont enseignées loin du pays. car grâce aux interactions avec les natifs, les apprenants résidant en France peuvent mieux apprendre et surtout pratiquer ultérieurement leurs acquis en dehors d'une classe de langue.

Selon Claude Germain (1993-p4) faire le point sur l'approche communicative n'est pas une tâche aisée. En effet, il n'existe pas une mais plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative.

En outre on estime qu'on ne peut porter un jugement très précis non seulement sur ces méthodes en question mais sur aucune méthode car l'utilisation de toutes stratégies surtout celles de mémorisation dépendent du savoir faire de chaque apprenant. D'autre part chaque individu réactive ses connaissances d'une manière parce qu'il pense que le fonctionnement de sa mémoire lui impose cette stratégie.

Cependant l'apprenant créatif remplace, le plutôt possible, ses stratégies non efficaces par les suggestions de la méthode. Par exemple, la traduction est un phénomène normal pour l'apprenant qui cherche à comprendre le système linguistique étranger à partir de celui qu'il connaît déjà. A travers cette activité intérieure, l'apprenant

vérifie la compréhension des données qui aboutit souvent à une fausse compréhension. Donc pour l'apprenant, la traduction est une stratégie d'apprentissage et de mémorisation qui peut être orientée, voire remplacée, comme propose la problématique SGAV, par la paraphrase. (H. Besse, 1985).

Références bibliographiques

- Beacco Di Giura, Cahier d'exercices, *Café Crème 1 méthode du français*, Paris: Hachette, 1997.
- Besse. H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Collection "Essais", Paris: Didier, 1985.
- B.R. Hergenhahn & Matthew H. Olson, *An Introduction to Theories of Learning*, Fourth Edition, 1993. Prentice-Hall. Traduit par: Ali-Akbar Saif, Ph.D. Téhéran, Iran, 1997.
- Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International, 1998.
- Capelle Guy, Gidon Noëlle, *Le Nouvel ESPACE/ Livre d'élève*. Paris: Hachette F.L.E./Livre, 1995.
- Capelle Guy, Gidon Noëlle, Pons sylvie, *le Nouvel ESPACES; Guide pédagogique*, Paris: Hachette F.L.E./ Livre; 1995.
- Germain Claude, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, 2e édition, CEC, Canada, 1993.
- Massia Kanema-Pougatch, Sandra Trevisi, Marcella Beacode Giura, Sylvie Pons, *Café Crème 1; Guide pédagogique*, Paris: Hachette, livre 1997.
- Roya Seifollahi, *Comparaison de deux méthodes communicative "TEMPO et Café Crème"*. 234 f. dactyl.
- Mém Mâit: Didactique: Université AZAD de Téhéran: Janvier 2001
- Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992.



dialogues. Soit on peut demander aux apprenants de faire les exercices du manuel, soit selon l'exigence du niveau des apprenants on peut leur demander de faire un résumé, de reformuler le passage oralement, de répondre à des questions, ... ainsi on pourrait mesurer le degré de la rétention et l'enseignant pourrait reconnaître davantage le niveau de ses apprenants et déterminer les stratégies à utiliser ultérieurement.

Ensuite on fait réécouter l'enregistrement en s'aidant des dessins. Pour l'explication d'un mot difficile à comprendre, pour l'illustration du mot, l'enseignant est conseillé d'utiliser quelques techniques d'explication qui sont relatives à des stratégies indirectes de mémorisation telles que: synonymes/ contraires, paraphrases, contextes multiples, dans le cas d'échec l'enseignant pourra avoir recours à la traduction du mot. C'est-à-dire que la traduction est le dernier recours recommandé par les concepteurs de cette méthode.

Dans cette même section on trouve de multiples jeux de rôles dont le but est de libérer l'expression orale de l'apprenant.

Durant la troisième section l'apprenant apprend:

- ⇒ à réactiver les connaissances qu'il possède déjà.
- ⇒ à chercher des idées.
- ⇒ à sélectionner et à organiser les idées retenues.
- ⇒ à faire des hypothèses sur le contenu du texte.

Pour la fixation des formes et des structures, on trouve des exercices systématiques dans le manuel. Le cahier d'exercice de cette méthode comprend des exercices correspondant respectivement à trois sections des dossiers du manuel: Information/Présentation, Paroles et Lectures/ Ecritures.

Cette méthode essaye de faire fixer les unités didactiques par de multiples et diverses stratégies de mémorisation telles que: l'organisation de la matière; la présentation des listes de récapitulation (révision), la récitation, la comparaison des différences de structures entre la langue maternelle et la langue cible (l'élaboration), recours à des résumés, pousser les apprenants à établir des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles connaissances (l'élaboration), utiliser de multiples contextes pour l'illustration et la mémorisation d'un nouveau mot (l'élaboration).

compréhension de dialogues, de faire apprendre la prononciation française et d'analyser les composantes des situations de communication.

-Section 3: *Lecture/ Ecriture:*

Trois pages visent la communication écrite et proposent des stratégies de compréhension et de production écrites. Dans cette section il y a une mise en oeuvre des techniques et des stratégies du développement de la capacité de lecture de l'apprenant, à appliquer des techniques de recherche d'idée et enfin à développer la capacité d'auto-évaluation des apprenants.

Les exercices de chaque dossier sont en trois parties: des exercices d'écoute, des jeux de rôles et des exercices correspondant aux épreuves du DELF:

A la fin de chaque dossier on voit une page de récapitulation qui présente: la liste des énoncés étudiés dans le dossier regroupé en actes de paroles, la liste de points de conjugaison et de grammaire. Cette page est conçue comme un Aide-mémoire pour l'apprenant.

Après tous les deux dossiers, une page de *Faites le point* est envisagée pour tester les connaissances acquises et les compétences linguistiques. (le Nouvel ESPASES1, Guide pédagogique, 1995, p.3-6).

Démarche d'une leçon:

Les auteurs de la méthode suggèrent quelques démarches pour chacune des sections d'un dossier.

Pour étudier la section 1, un document visuel, un texte et un enregistrement sont à la disposition de l'enseignant et des apprenants, les démarches recommandées de cette section consistent à:

* Aider les apprenants à comprendre le thème par une série de questions. Introduire des éléments linguistiques ou culturels susceptibles de bloquer la compréhension.

* Faire écouter et lire le texte une à trois fois

selon le niveau de la compréhension des apprenants.

* Demander aux apprenants de répondre aux questions. L'enseignant peut encourager les apprenants à répondre silencieusement aux questions des autres.

En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, cette méthode propose une stratégie de mise en mémoire assez efficace, la comparaison de différence de structures entre la langue maternelle et la langue étrangère afin de mettre en garde contre les fausses assimilations et les surgénéralisations dues à la L1 des apprenants.

Pour la section 2 dont le but est d'améliorer la mémoire auditive et la mémoire visuelle des apprenants à partir de l'écoute des enregistrements et l'association de ceux-ci à des bandes dessinées, les auteurs proposent les procédés suivants:

* Avant de faire écouter l'enregistrement, l'identification de la situation de communication est nécessaire: Qui parle? A qui? De quoi? Pourquoi?

* Ensuite on peut repérer les différentes séquences de l'histoire et faire formuler des hypothèses afin de structurer l'écoute. Finalement on peut introduire et expliquer les nouveaux mots qui risqueraient de bloquer la compréhension. Ainsi avant de passer à l'écoute un dialogue s'instaure entre l'enseignant et l'apprenant afin d'apaiser la peur de celui-ci et en conséquence prépare sa mémoire à capter plus d'information pour faire des idées sur ce qu'il va entendre.

A la suite de ces démarches on passe à l'écoute. On fait écouter les dialogues, séquence par séquence, avec les livres fermés. Ainsi l'attention des apprenants est portée sur l'écoute de l'enregistrement et leur mémoire auditive serait exercée.

Les auteurs de la méthode proposent deux démarches à choix avant de faire réécouter les



Les concepteurs de cette méthode proposent une mise en train pour rubrique de parole en liberté, dont l'objectif est d'introduire de nouveaux mots pour une compréhension des dialogues. Pour la production orale on a besoin des photos, des images, qui représentent à chaque fois les mots correspondant à la séquence à apprendre. Pour le déroulement de cette phase chaque apprenant choisit une image et essaye de parler à propos de ce qu'il a choisi à l'aide des mots nouveaux qu'il vient de connaître.

Après chaque séquence, cette méthode, suggère aux enseignants d'envisager un jeu en groupe pour que les élèves dramatisent mieux les éléments appris.

Donc dans la démarche d'une leçon de la méthode d'enseignement de Café Crème I, on constate l'utilisation de quelques stratégies de mémorisation et quelques techniques mnémoniques à savoir: la classification des mots, la mise en situation, le geste, l'utilisation des images, la traduction et la présentation mentale des situations où un mot peut être utilisé c'est à dire établir des champs sémantiques pour soi.

Les stratégies de mémorisation dans la méthode de *Le Nouvel ESPACESI*:

Cette méthode fait partie des méthodes qui insistent à la fois sur une progression linguistique et fonctionnelle. Le but essentiel est de fournir aux apprenants une compétence communicative. Cette méthode cherche à apporter aux apprenants une base grammaticale solide et progressive, un vocabulaire utile et nuancé.

Les unités didactiques y sont présentées dans des dossiers. Chaque dossier est articulé en trois sections dont chacune propose des objectifs et des techniques différentes.

- Section 1: *Information/ Présentation*:

Quatre pages de documents préparés et accompagnés des exercices. Cette section vise particulièrement l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire essentielle pour l'appropriation du reste du dossier.

- Section 2: *Paroles*:

Quatre Pages centrées sur la compréhension et la production orale, à partir d'une histoire suivie présentée sous forme de bandes dessinées. L'objectif est de mettre au point l'audition et la

grammaire qui, selon les auteurs, à partir de tableaux d'exercices, d'exemples d'usage et d'emploi, fixent les données. Donc les trois pages de *Boîte à outils* comportent des activités lexicales et grammaticales.

- Durant la troisième phase, *Parole en liberté*, l'apprenant essaye d'approprier tout ce qui vient d'être vu, à partir d'une histoire en quatre parties. Cette phase est conçue pour donner à l'apprenant la possibilité de réemployer les éléments appris dans les situations de communication authentiques et de s'exprimer à son tour. (Café Crème 1, livre d'élève, 1997, p.3). Cette phase se compose, pour chaque unité, de deux étapes, A et B, chacune avec une épisode de l'histoire, des activités variées d'écoute, d'observation, de répétition et d'expression.

Chaque partie de la méthode se compose de quatre unités. Chaque unité comprend trois phases majoritaires. On constate la répétition du lexique et les points grammaticaux dans toutes les trois phases de chaque unité. Surtout les exercices proposés dans *Boîte à outils*, les jeux de rôles et les activités orales proposés dans *Parole en liberté* permettent la révision des matières et le contrôle des éléments appris.

La phase de *Boîte à outils*, nous semble être efficace à la fixation des structures par la diversité des exercices. On y utilise fréquemment le magnétophone pour exercer la mémoire auditive. C'est à l'aide des exemples qu'on dirige l'apprenant à comprendre les consignes des exercices. Les activités orales demandées à l'apprenant dans les parties *exprimez-vous* et *A vous aident* les apprenants à s'approprier et à mémoriser les nouveaux éléments appris.

La production langagière se réalise à l'aide des images. L'apprenant produit ses propres phrases en utilisant le vocabulaire de la page de découverte.

Cette méthode comprend un cahier d'exercices. Pour la rubrique *Boîte à outils*, le cahier présente deux sections *Vocabulaire et Orthographe*; *Grammaire*. Les exercices de la section de *Vocabulaire et Orthographe* visent à consolider le contenu lexical et orthographique traité dans l'unité didactique. Les exercices de la section *Grammaire* sont consacrés à la systématisation des structures sous forme d'activités de réemploi, de substitution et de transformation. (Café Crème, Cahier d'exercice, 1997.p.6).

Démarche d'une leçon:

Le cours commence généralement par l'organisation d'une petite conversation dirigée sous forme de questions-réponses qui intègre progressivement chaque élément nouveau.

L'enseignant est toujours conseillé de faire écouter deux fois les dialogues et les documents. La première écoute se fait avec les livres fermés. Après l'identification des mots, la deuxième écoute se déroule avec les livres ouverts, pour une mise en place de la compréhension par des stratégies telles que: la traduction, la mise en situation, la mime, ... etc. Ensuite les apprenants font une observation par le repérage et la discussion pour trouver l'élément nouveau et sa règle d'emploi. Dans cette phase des stratégies, une classification des mots est suggérée aux apprenants afin de formuler des hypothèses.

Pour le vocabulaire on fait pratiquer les mots à apprendre en montrant des dessins correspondant à la signification de ces mots. Par exemple pour faire connaître les bâtiments et les professions, on montre aux apprenants les images d'une université, d'un professeur et d'un étudiant. Ainsi on fait apprendre le mot en l'associant à une image. Il s'agit d'une technique mnémotechnique où il est question de présenter mentalement une situation où un mot peut être utilisé.

d'une leçon.

2- Quelles sont les stratégies de mémorisation qu'elles proposent pour la phase de fixation des données.

A travers cette comparaison on est parvenu à conclure que les stratégies proposées pour la fixation des données peuvent aboutir à une bonne mémorisation. Le degré d'insistance sur chaque stratégie se varie en fonction des intentions des concepteurs chacun appartenant à un courant différent.

Mots clés: stratégie, mémoire, mémorisation, mémoire auditive, mémoire visuelle, élaboration, récitation, réemploi, apprentissage, fixation

Introduction

La didactique qui s'est nourrie, ces dernières années, de la recherche sur les stratégies, exerce tant d'influence sur la méthodologie que sur les autres disciplines. De ce point de vue, la méthodologie exige une étude plus profonde concernant l'adaptation des stratégies, des méthodes aux capacités des apprenants auxquels ces méthodes d'enseignements sont destinées.

La méthode Café Crème est enseignée en Iran depuis 5 ans dans les instituts de Langue comme: Kish air, Kish, Safir et Ghotbe Ravandi, et la méthode le Nouvel Espaces a été travaillée pendant 6 ans à l'institut Sina, surtout pour la préparation en français des médecins désirant suivre leur spécialité en France.

Toutes les deux méthodes sont inspirées de l'approche communicative.

Café Crème s'autoproclame communicative et grammaticale il en va de même pour le Nouvel Espaces qui a également suivi la démarche de l'éclectisme s'ouvrant à toutes les démarches possibles en didactique.

Le but essentiel de cet article est d'étudier et de comparer les stratégies de mémorisation suggérées par ces deux méthodes et leurs applications en Iran. Pour cette fin nous nous sommes posés les questions suivantes:

1- Comment ces méthodes d'enseignement de F.L.E. ont procédé pour mettre en place le déroulement d'une leçon.

2. Quelles sont les stratégies de mémorisation qu'elles proposent pour la phase de fixation des données.

Cette comparaison s'appuie sur une démarche descriptive et analytique tout en tenant compte des stratégies de mémorisation à partir des matériels en disposition des apprenants et des enseignants à savoir le livre d'élève, le guide pédagogique et les cahiers d'exercices.

Les stratégies de mémorisation dans la méthode Café Crème1:

Café Crème est une méthode communicative qui s'adresse aux grands adolescents et adultes débutantse et comprend les trois phases suivantes:

- La première phase consiste à la *découverte* et à l'observation de la langue en situation à partir des mini textes, mini dialogues et petits documents. Dans cette phase les apprenants font des hypothèses sur le fonctionnement de le langue.

- La seconde phase c'est l'emploi de la Boîte à outils ce qui permet d'organiser le champ sémantique: on y met en place des stratégies d'acquisition lexicale. Les stratégies d'organisation du lexique sont adoptées aux activités lexicales:

- *Le regroupement sémantique.*
- *La mise en relation des mots (association).*
- *Les mots en contextes (les prépositions qui suivent les verbes...)*

Cette phase est suivie de deux pages de



Comparaison des stratégies de mémorisation de deux méthodes Café Crème¹ et Le Nouvel Espaces 1

Dr. Rouhollah Rahmatian,
Université Tarbiat Modarres
r_rahmatian@yahoo.com
et

Françoise Rourre, Chercheur

چکیده

مقایسه‌ی روش‌های آموزشی با هدف بررسی کارایی آن‌ها در امر آموزش زبان خارجی بسیار متداول است. اما در این مقاله تلاش شده است، این مقایسه از زاویه‌ای دیگر در مورد دو روش آموزشی زبان «le Nouvel ESPACES» و «Café Crème» صورت بگیرد. این مقاله تفاوت شیوه‌های به خاطر سپاری را در این دو روش آموزشی زبان فراتسه که در آموزشگاه‌های زبان در ایران به کار می‌روند، بررسی و مقایسه می‌کند. تلاش شده است که در این مقایسه کاملاً بی‌طرفانه عمل شود و تبلیغی برای هیچ یک از این دو روش آموزشی صورت نگیرد.

ابزار این مقایسه، کتاب‌هایی هستند که مؤلفان این دو روش آموزشی در اختیار فراگیران زبان و مدرسان آن قرار داده‌اند؛ از جمله: کتاب شاگرد، راهنمای تدریس و کتاب تمرین. در این راستا سعی شده است که به دو سؤال پاسخ داده شود:

۱. شیوه‌ی تدریس یک واحد درسی در هر یک از این دو روش چگونه است؟
 ۲. شیوه‌های به خاطر سپاری پیشنهاد شده، در هر یک از دو روش آموزشی، برای به خاطر سپاری داده‌ها چیست؟
- در گستره‌ی این مقایسه، با توجه به هم‌سویی رویکرد غالب (رویکرد ارتباطی) در این روش‌های آموزشی، نتیجه گرفته می‌شود که نمی‌توان برای یکی از این دو برتری مطلق قائل شد، بلکه مؤلفان، شیوه‌های درست‌تر و مناسب‌تر را در نظر گرفته‌اند و تفاوت اصلی تنها در میزان پافشاری بر تمرین‌های خاصی است که این روش‌ها در مراحل و زمان‌های مناسب به کار گرفته‌اند.
- کلیدواژه‌ها: شیوه‌های به خاطر سپاری، روش آموزشی، حافظه‌ی شنیداری، حافظه‌ی دیداری، نگرش ارتباطی.

Résumé

La comparaison des méthodes pour étudier leur efficacité dans le but d'apprentissage d'une langue étrangère est très fréquente. Cependant cet article instaure une comparaison sous un autre angle. Nous avons essayé de comparer les stratégies de mémorisation dans deux méthodes d'enseignement de F.L.E. appliquées en Iran. Cette comparaison appuie sur les matériaux mis à la disposition de l'apprenant et l'enseignant à savoir le livre d'élève, le livre du professeur et les cahiers d'exercices. Pour cette fin on s'est posé les questions suivantes:

- 1- Comment ces méthodes d'enseignement de F.L.E. ont procédé pour mettre en place le déroulement

accordance with CTBL's objectives which can encourage students to interact with their classmates more effectively in order to learn more and use it in real-world settings.

It, however, seems that *more research* is required to clarify the issues of team learning styles and learners' beliefs through this type of language instruction for language skills and sub skill.

References

- Block, E .L.(1998) "*See how they read; Comprehension monitoring of L1 and L2 readers*". **TESOL Quarterly**, 26 (2), 319-323.
- Cook, V (2001). **Second language learning and language teaching** (3rd ed.) New York: OUP
- Flowerdew, L (1998), "*A cultural perspective on group work*". **ELT Journal**,52 (4), 323-327.
- Gunderson, B ., & Johnson D .W. (1980) "*Building positive attitudes by using cooperative. learning groups*". **Foreign Language Annuals**, 13 (1), 39-43.
- Himson, L. (2000). "*BCIRC Program.*" **CRESPAR SFA Regional Center**. E-mail: MeCalde@aol.com or mcaldrom@csos.jhu. Back/Next/ Index/.
- Hirst, Lois A ., & Slavic, C (2004). "*Cooperative Approaches to Language Learning*" [on line] **Northern Arizona University web site** .Last updated :March 12, 2003.
- Hosseini, S .M .H.(2000) "*The effects of team learning on the reading comprehension of high school students.*" Unpublished M. A. thesis. Garmsar Azad University. p .77
- Jacobs, G. (1998). "*Cooperative goal structure: A way to improve group activities*". **ELT Journal**, 42 (2), 97-100.
- Jacobs, E ., Rotenberg, L ., Patrick, S ., & Wheeler, E. (1996) "*Cooperative learning: context and opportunities for acquiring academic English*" **TESOL Quarterly**,30 (2), 253-275.
- Lansley, C. (1994) "*Collaborative development: an alternative to phatic discourse and the art of cooperative development*" **ELT Journal**,48 (1), 50-51.
- Lefrancois, G .R. (1999) "*Psychology for Teaching*" Belmont :Wadsworth .pp.148-151.
- Lightbown, P .M. & Spada. N. (2003) "*How languages are learned* (2ne ed.) Oxford: OUP
- Michaelsen, Larry K ., Arletta B .Knight & Fink, L .D. (2003). **University of Oklahoma Team Learning Website**. Webmaster: Shearon Wood .Last Updated: June20, 2003.
- Mirhassani, S .A.(1995) "*The process of reading*" **Rushd Journal**,11 (41), 25.
- Olsen & Kagan, (1992) "*About cooperative learning*" , in C.. Kessler (ed.) **Cooperative language learning: A teachers resource book**. Englewood Cliffs, NJ :Prentice Hall.
- Oxford, R. (1997). "*Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*" . **The Modern Language Journal**, 81, iv.443-452.
- Richards J .C & .Rodgers T .S.(2002) .**Approaches and Methods in Language Teaching** (2ne ed.). Cambridge :CUP
- Roskams, T. (1999). "*Chinese EFL students attitudes to peer assessment in an extended pair work setting*" . **REL Journal**, 30 (1), 80-84.
- Shi, L. (1999). "*Negotiated interaction in teacher-led versus peer group adult ESL discussions*" **TESOL Journal**,16 (1), 54-56.
- Senior, R. (1997). "*Transforming Language classes into bonded groups*" **ELT Journal**, 51 (1), 3-11.
- Slavin, R ., E. (1995). **Cooperative Learning :Theory, Research and Practice**. Boston: Allyn and Bacon
- Stevens. R .J ., Madden. N .A ., Slavin, R .E &Farnish, A. M. (1987). "*Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments*" **Reading Research Quarterly**, 22. 433-454.
- Sotillo, S .M. (2002). "*Peer corrective feedback in writing*". **TESOL Journal**,11 (3), 92.
- Tsui, Amy B .M. (2002). "*Classroom Interaction*". In Carter, R ., & Nunan, D.(eds), **The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other languages**. (p.122) Cambridge :CUP
- Van Lier. L. (1996). **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, autonomy and authenticity** .London.

students. Therefore it could be claimed that CTBL had better results than conventional learning and improved the Iranian learners' reading comprehension.

Also the data botained from the pre-and post-tests of the high, medium, and low level students in both classes were tabulated, analyzed and compared and the results showed the control and experimental group improved their reading the all level but the lower level students improved their reading comprehension much better. That is, CTBL had better impact on lower level students which might be due to their lack of knowledge.

Summary of the Study and Conclusion

This study was conducted to probe the plausible effects of CTBL on Iranian senior high school students' reading comprehension as well as its possible influences on different learners. Comparing achievement of the two groups, the reséarcher found CTBL class outperformed the traditional-individualistic learning one. It was also noticed that more individual learning and understanding had occurred in the CTBL class than in traditional one. The lower level students made best use of their team mates' reading comprehension capabilities and developed their own reading skills and strategies.

It was also surprising that in the experimental group while having a team goal to which each member had to contribute, obtained positive interdependence, individuals, sense of responsibility, and learner to learner tutoring and the teams competed in performance against one another. It was also impressive to see the persistence of the teams with a high motivation sustained during the course to ensure that each member of the team has achieved a through understanding of whatever was being discussed.

Moreover, the involvement of not just the ones but also the lower ones was noticeable.

In conclusion, it is amazing that our classrooms activities are completely oriented towards traditional techniques and it is the time to get rid of the out-dated pedagogical skills.

Pedagogical Implication

This study provided data that reflects the essentials needs of our calssrooms. The results provided can be of some help to High school *language teachers*. Although using new methods is paramount and effective in learning, teachers should not neglect the significant influence of *interaction* which can bring about many positive results, on the implementation and success of their innovations. The process of learning is not a smooth one; teachers' efforts would be in vain if they insist on their traditional "*chalk and talk*" system of class management. This research corroborates the idea that a general understanding of the principles of CTBL can help high school *teachers* to develop a range of tactics for creating more motivating and relaxed environments for learning which would enable their classes to become fully bonded, motivated, activated, and engaged in the process of learning the English language.

To decrease the threatening and unpleasant environment which is the immediate outcome of our present testing system; also to set testing administration system of classes in a way to enhance achieving teaching objectives, *test designers and examiners* may rethink about their types and contexts of testing and grading systems (Hosseini, 2000; p .77).

It might, as well, help the *Material developers* to design and incorporate more motivating and challenging exercises, activities, and materials in

results were put under a series of statistical analyses. First of all, the means, standard deviations, and variances of the two groups in pre-test were calculated (Table 1).

Table 1. Pre-test results for both groups

Groups	N	X	SD	V
Exp.G.	30	17.6	2.93	8.7
Cont.G.	30	17.76	2.95	8.5

This table indicates that our two samples had, though not exactly, the same dispersions of means which seemed to be suitable for our purpose in this research. Next an independent t-test was used to verify the pre-test results on both groups (Table 2).

Table 2. The t-value for the pre-test of the two groups

T.C.	D.F.	2-tail p.	T.O.
2	58	0.05	-0.21

The value of the calculated t was -0.21 which was less than the value of the t-critical (2) at 0.05 level of probability. Therefore, the two groups had little differences.

At the end of the study the results of computing the means of the pre-and post-test of the control group indicated that there was some progress in this group. In order to find out the difference, the researcher conducted a matched t-test (Table 3).

Table 3. Paired t-test for control group

Group	X1	X2	S1	S2	D.F.	T.O.
Cont.	17.76	21.16	2.93	5.42	29	-6.8

$P \leq 0.05$

t.critical 2.045

The results indicate significant difference between the control group performances on both tests because the observed t of -6.8 at a probability level of $p \leq 0.05$ exceeded the critical t of 2.045.

The scores gained from the pre-and post-tests of the experimental group were also calculated and the result showed a remarkable difference which confirmed the importance of CTBL on Iranian senior high school students' reading comprehension. To be sure of the results, the researcher conducted another paired t-test (Table 4).

Table 4. Paired t-test for experimental group

Group	X1	X2	S1	S2	D.F.	T.O.
Exp.G.	17.6	25.5	2.95	3.95	29	16.8

$P \leq 0.05$

t.critical 2.045

This time the t-observed (16.8) exceeded the value of t-critical (2.045) at a probability level of $p \leq 0.05$ and supported the idea that CTBL had a significant impact on Iranian senior high school students' reading comprehension.

Then the means, standard deviations, and variances of two group in the post-test were calculated and the differences between them showed a significant difference between the two groups (Table 5).

Table 5. The t-value for the post-test of the two groups

T.C.	D.F.	2-tail p.	T.O.
2	58	0.05	16.8

Since the t-observed of 16.8, at a probability level of $p \leq 0.05$ exceeded critical t of 2, the result of the independent t-test confirmed the positive relationship between CRBL and reading comprehension of Iranian senior high school

Design and Procedure

Based on the purpose of the study, the blueprint of the procedure was a “pre-test post-test control group design”. To have a valid and standard test, a test consisting of 51 items was prepared. For the reading comprehension passages to have appropriate levels of difficulty the readability indexes of the reading textbook were determined utilizing the Fog Index of Readability formula. The obtained figures, then served as indices to select appropriate passages to be included in the test. Then the test was reviewed by the instructors teaching the courses to make sure that the test was geared towards the course objectives. After receiving the instactors’ comments, she test was revised and 9 items were discarded. Then it was administered to a sample population of 16. At this stage, analyzing the items 7 other poor items were deleted. Finally, the correlation with a standard Preliminary English Test (PET) was calculated. In order to homogenize the participants, according to their reading comprehension abilities, the pre-test was administered to 76 students in the first session. Next, on the basis of the information obtained, 60 students who were nearly at the midpoint were chosen as the key informants. That is, scores which were very high or too low on the test were discarded. The selected subjects were randomly assigned to two groups of experimental and control. For the experimental group to set up mixed heterogeneous teams, the researcher ranked learners names on three reading comprehension achievement cluster from high to low according to their pre-test marks. Afterwards, to make best use of Van Lier’s (1996) *multiple zones of proximal development theory* which tried to illustrate the importance of involving multiple “whos” in social interaction; they were selected randomly from

each band-3 members per team .Consequently, teams involved learners with a range of reading comprehension abilities. In simpler terms, one high who was considered the *captain*, one medium, and one low reading level student were selected to form a heterogeneous team. After that team’s members were arranged in specific face-to-face settings. Then the importance and basic elements of team learning such as positive interdependence, face-to-face interaction, individual accountability, collaborative skills and team processing were explained and highlighted to the experimental group.

During the experiment, both classes had the same instructor, the same curriculum, and the same schedule of instruction, except that in control group the students had conventional learning, that is, they did the in-class and out-of-class reading passages individually, whereas the experimental group worked in teams. They also used a collaborative answering technique called “Numbered Heads Together” The procedure of “Numbered Heads Together” of Olsen and Kagan (1992) was as follow:

1. Each student in a team of three got a number by the captain :1, 2, or 3.
2. After teaching the related reading comprehension passage, the teacher asked a series of different “content bound” questions.
3. All members in each team came up with an answer. They had to be ready to support their answer based on the text.
4. The teacher called a number from one to three, the person with that number answered for the team.

Data Analysis and Interpretation

To answer the stated question, after scoring the tests and tabulating the scores for each subject, the

lead to the development of higher-quality cognitive strategies, increase comprehension by requiring students to teach each other, enrich the learning experience by blending students of various ability levels and experiences, help the students gain confidence in their abilities and encourage the weaker students to participate in classroom activities.

In the case of a reading class, as Jacobs (1988) argued, increased communication would be beneficial in two ways. First, students would learn more about how to gain comprehension strategies. Second, they would be persuaded to discuss and negotiate the meaning in their groups more often. Cooperative learning (Jacobs et al 1996) offers opportunities for pre modified input that focuses on meaning in lower-anxiety contexts, interactionally modified input and comprehensible output.

Steven et al. (1987) reported six studies on Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) reading and writing outcomes in grades 2-8. All six evaluations compared the performances of students to control students for reading vocabulary, reading comprehension, language mechanics, and language expression. The median effect size across all studies was +0.29 which was educationally considered significant. In 1992, Ronald K., as Himson (2000) reported, implemented CIRC in nine 3rd grade classes in rural Ohio with 198 students. The results of the study revealed that the CIRC group significantly outgained the control group on reading comprehension. In addition, when the groups were divided into three reading levels (low, middle, and high) differences were found in the lower level favoring CIRC. Another writer also confirmed the idea that CIRC provides the most influential curricula and instructional practices for teaching reading (Slavin, 1995).

According to Flowerdue (1998) interaction can involve reflection on the learning tasks through peer evaluation. The claimed benefits of peer evaluation, as Roskams (1999) claimed, include the development of learning skills, fairer assessment, critical thinking skills, development of social skills and the development of flexible and active learning. Shi (1999) also has come to this conclusion that group talk generates more negotiated output and demonstrates greater effectiveness in developing language skills. And finally a large body of research, including Senior (1997) suggested that cooperative learning activities are associated with positive outcomes such as people's mindful of other people's abilities and limitations, rapport between teams and most importantly, as Johnson (1987) showed, leads to instructional outcomes that relate to future career and life success and as a result peacefully progressive societies

Method

In Summer 2000, the researcher administered the standardized Reading Comprehension Test to a total population of 76 students and a selected group of 60 senior Iranian male students at "Amir Kabir" high school in Jajarm, Khorasan. The reading test consisting of 12 vocabulary, 6 sentence comprehension and 17 reading comprehension items of 4 passages on the basis of their course syllabus in the first session and was administered as the pre, and post-test. Its validity and reliability were already established through discarding items and concurrent administration of the test with standardized "PET" test the materials used in this study were the students' textbook and some parts of "Steps to Understanding"

Jean Piaget and Lev Vygotsky, who emphasized the facilitative role of interaction in learning. Sotillo (2002) also highlighted the idea that peer corrective feedback is congruent with Vygotskian approaches to learning that emphasize collaboration and eventually leads to independent problem solving. Cooperative Learning includes some activities such as learning together, team learning, and jigsaw. The common rule in these activities is that students work together to accomplish shared goals (Olsen & Kagan, 1992&Qxford,1997).

In this study, however, taking it into account that most of our classes are heterogeneous and the fact that the use of strategies varies according to level of students, i.e., older and more proficient readers are more aware of how they control their learning and more able to verbalize this awareness (Block, 1998, pp .319–323) or intermediate students use slightly fewer strategies in total but proportionately more metacognitive strategies (Cook, 2001) ; and most importantly considering the tendency of Iranian high school students for “competition” rather than “cooperation”, the researcher thought of designing an appropriate context which could potentially bring about the opportunities of interaction in a highly motivating and competitive as well as relaxed environment and consequently the opportunity of transferring skills and strategies. Cook expected such a strategy to facilitate and deepen the learning of students, and to let even the best students learn something valuable in accordance with their academic purposes. The remedy emerged in the form of “Competitive Team-Based Learning (CTBL), a combination of competitive and cooperative learning. CTBL would be the same as team learning with the exception that “competition”, as a magic motivator, as in the words of the researcher, is injected and enhanced among teams

through different strategies. Here, to reach the shared goals and to help his / her team outperform the teams, each member of a team feels accountable for his / her own learning and of course is highly motivated to increase the learning of others simultaneously. In such an environment, as Michaelsen, et al (2003) also put it, *the team can do things that neither a single individual nor a newly-formed group can do.*

The purpose of this study was to answer the following questions

1. Does Competitive Team Based Learning have any impact on the Iranian senior high school students' reading comprehension achievement?
2. Do high, average, and low level students benefit from Competitive Team Based Learning differently?

The Evaluation of Cooperative Learning

Since its development and Johns Hopkins University Center in 1970, Cooperative Learning has become a major movement in language teaching and has gained particular impetus from the time communicative classrooms became the accepted norm. As Hirst et al, (2004) have observed, cooperative learning situations result in higher levels of self-esteem, healthier processes for deriving conclusions about one's self worth, more intrinsic motivation, more persistence in completing the tasks, and greater psychological health than do individualistic learning experiences. Tsui (2002) pointed out that teacher fronted interaction, compared to group work, provides more opportunities for learners to initiate and control the interaction to produce an much larger variety of speech acts and to engage in the negotiation of meaning. Cooperative learning situations, (Gunderson and Johnson, 1980) increase the learning achievement because group discussion and cooperation promote discovery,

Abstract

Empowering learners with the essentials needed for achieving academic purposes as well as preparing them to be a true member of the society they are to live in is one of the major concerns of modern education. This study aimed at investigating the plausible impacts of Competitive Team-Based Learning (CTBL) on reading comprehension of Iranian senior high school students. It also tried to diagnose its influence(s) on different levels of reading comprehension.

After administering a standardized reading comprehension test, a group of 60 homogeneous senior high school students were selected from a total population of 76. Then, they were randomly assigned to control and experimental groups. The experimental class was divided into 10 teams of 3 students in each. Both classes received the same schedule of instruction for sixteen weeks. The experimental group experienced CTBL while the control group had its conventional context. At the end of the study, the obtained scores on the pre- and post-tests were analyzed through different statistical procedures. The results showed that CTBL had a significant effect on improving Iranian senior high school students' reading comprehension. It also indicated that lower level ones benefited the most.

Key Words : competitive team-based learning, interaction, skills and strategies . transferring, process of learning, reading comprehension.

Introduction

Notwithstanding the importance of reading comprehension for educational and professional success, ELT's ultimate expectations have not been achieved up to the present time (Mirhassani, 1995, p. 25). The fact is that our conventional individualistic learning ignores a critical component in the learning process, that of "interaction" among students which greatly affects the process and consequently the outcomes of learning "interaction" as Lansley (1994) maintained "has the potentiality of involving students in the process of learning" (p. 50) [as well as helping their peers' skills and strategies]. It allows them to negotiate the new input thereby ensuring that the language which is heard is modified to the comprehensibility they can manage (Flowerdue, 1998). The study of Lightbown and Spadas (2003, 168) for instance, showed that learners, surprisingly, produce less errors in their speech when talking to learners at similar levels of proficiency. They can also discover information or knowledge about the second language that they study.

Accordingly, teachers have several ways to structure academic lessons e.g. "individualistic learning", "competitive learning", "cooperative learning", etc. Some of which take the importance of interaction into account. Jacobs (1998) asserts that "individualistic learning there is no interrelation and one person's success is independent of another's. In competitive learning, on the other hand, he explains, "the class is in a win-lose struggle to see who is the best" (pp. 97-98); in other words, one person achieves her/his goal only if other people do not achieve theirs. And "Cooperative learning", as Lefrancoise (1999) declares, "is essentially a humanistic approach to education. It has taken on the connotation of a set of highly structured, psychologically and sociologically based techniques. It combines the cognitive and affective aspects of learning and emphasizes participation and active engagement of the students both of which are of humanistic concerns". (p.149) Cooperative learning advocates (Richards and Rodgers, 2002), have drawn on the theoretical work of developmental psychologists,



The Effect of Competitive Team - Based Learning on the Reading Comprehension of Iranian Senior High school Students



Seyed Akbar Mirhassani (Ph.D. in TEFL),
Islamic Azad University, Research and Science Campus
mirhas-a@cs.modares.ac.ir

S. Mohammad Hassan Hosseini (Ph. D. Student,
Mysore University, India
mhhosseini 2002@yahoo.com

چکیده

یکی از مهم ترین هدف های تعلیم و تربیت نوین ، توانمند کردن فراگیران از طریق مجهز کردن آن ها به مهارت های مورد نیاز برای نیل به هدف های آکادمیک و نیز آماده کردن آن ها برای ورود به جامعه است . این تحقیق تأثیر احتمالی یادگیری تیمی رقابتی ، یعنی تأثیر تعامل بین فراگیران و درگیر کردن آنان در فرایند یادگیری و تبادل مهارت ها در محیطی مشارکتی رقابتی را بر درک مطلب دانش آموزان دبیرستانی و نیز ، تأثیر احتمالی این روش را بر درک مطلب دانش آموزان ضعیف ، متوسط و قوی بررسی کرده است .

به این منظور ، بعد از اجرای یک پیش آزمون استاندارد درک مطلب ، از میان ۷۶ داوطلب شرکت در کلاس های ویژه ی درک مطلب ، ۶۰ دانش آموز دبیرستانی تقریباً هم سطح (از نظر مهارت های خواندن) انتخاب و به صورت تصادفی به دو کلاس ۳۰ نفره آزمایشی و شاهد تقسیم شدند . در کلاس آزمایشی ، با توجه به نمرات آن ها در پیش آزمون ، ۱۰ تیم سه نفره ی مختلط تشکیل گردید . مدت ۱۶ هفته هر دو کلاس یک برنامه و هدف آموزشی مشترک را دنبال کردند ، با این تفاوت که کلاس شاهد ، یادگیری در محیطی معلم محور و کلاس آزمایشی یادگیری در محیطی مشارکتی رقابتی را تجربه کردند . بعد از ۱۶ هفته ، آزمون نهایی اجرا شد و با محاسبه و مقایسه ی آمار و ارقام به دست آمده از اجرای دو تست برای هر دو کلاس آزمایشی و شاهد مشخص شد که این روش تأثیر شگرفی بر درک مطلب دانش آموزان متوسطه دارد . علاوه بر این مشاهده شد که قدرت و مهارت های درک مطلب افراد کلاس آزمایشی ، به ویژه افراد ضعیف تر ، به طور چشمگیری افزایش یافت که نتیجه ی تعامل اعضای هر تیم با یکدیگر و استفاده از تجربه ها ، دانش ، و مهارت های یکدیگر در فرایند یادگیری در محیطی پویا ، فعال و شاداب بود . مطالعه ی کاربردهای این مقاله می تواند به دبیران زبان به طور مؤثر کمک کند .

کلید واژه ها: یادگیری تیمی رقابتی ، تعامل ، تبادل مهارت های یادگیری ، فرایند یادگیری ، خواندن و درک مطلب .

from almost the early stages in high schools teaches the students the English phonetics and instructs them how to check the pronunciation of words from dictionaries, they will find out that there reliable sources, other than the teacher, for learning or checking pronunciation. Consequently they become less dependent on the teacher for feedback.

Bibliography

- Baker, Ann.(1992). *Ship or Sheep?: An Intermediate pronunciation course*. Britain: Cambridge University Press.
- Celce Murica, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: Reference for teachers of English to speakers of other languages*: Cambridge University Press.
- Chamot, A. (1981). *Applications of second language acquisition*, TESOL, Long and Richards, eds. Oxford University Press
- Dash, P. (2002), (accessed march 2003). *English only in the classroom: Time reality check*. **The Asian EFL Journal**, (online), <http://www.asian-elf-journal>
- Derwing, T. Munro.M and Wiebe. G. (1998). *Evidence in favor of a broadframework for pronunciation instruction*. **Language Learning**. 48.3. com/decart 2002 b. htm.
- Eskey, D. (1983). *Meanwhile, back in the real world: Accuracy and fluency in second language teaching*. **TESOL Quarterly** 17. (2), 315-323.
- Fraser, H. (1999). *ESL pronunciation teaching: could it be morre effect*. **Australia Language Matters**, 7 (4), 7-8
- Fraser,H.(2000).*Coordinating improvement in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language*. Canberra: DETYA (ANTA Project).
- Jenner, B. (1987). *Teaching Pronunciation: The common core, speak out*. **LA TEFL**.
- Kenworthy. J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman.
- kenworthy, J. (1990). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman Inc.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman handbooks for language teachers: Longman Publishing.
- Morley,J.(1999). *Trends in speech, pronunciation: Instructional theory and practice*. **TESOL**. August, September.
- Morley, J. (1998). *Trippingly on the tongue: Putting serious speech, pronunciation instruction back in the TESOL equation*. **ESL Magazin**, January, February, 20-30.
- Morley, J. (1991). *Pronunciation component in teaching English to speakers of other languages*. **TESOL Quarterly**, 25 (3), 481-520.
- Otlowski, H.1998 (accessed November 2002); *Pronunciation: What are the expectations?* The internet **TESL Journal**. vol. Iv, No, 1, January 1998, (online) [http //iteslj. Org/Articles/Otioiwski-pronunciation. Html](http://iteslj.Org/Articles/Otioiwski-pronunciation.Html).
- Penington, M. 1989. *Teaching pronunciation from the top-down*. **RELC Journal**, 20, 1 pp. 21-38.
- Saville-Troike, M. (1989). *The analysis of communication events in the ethnography of communication: An introduction*. 2nd endn/Basil Blackwell, Oxford, pp. 107-180.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language,teaching*,Oxford, University Press.

an important role on the improvement of the subject pronunciation. Therefore, more emphasis should be put on the learners' instruction.

Having compared the pre-test scores and posttest scores of both groups, we found an increase in the posttest mean score of experimental group which demonstrated empirically that deductive instruction of pronunciation plays an important role, on the improvement of learners' pronunciation performance. Thus, knowledge of sound system of English as well as of other languages provides a useful tool in improving pronunciation performances of learners. In conclusion, there is some evidence that formal training can provide positive effects on pronunciation in classroom setting. (See Tables 3 & 4).

The descriptive statistics is shown in table 3. This table presents the calculations for mean, standard deviation and variance for both sets of scores on posttest.

Table 3. Descriptive Statistics (postest)

Group	X	S	V
Experimental	80.33	8.56	73.27
Control	73.37	9.76	95.25

An Independent t-test also is calculated to compare the experimental and control groups' mean scores on the posttest.

Table 4. Independent t-test experimental VS. control group on posttest

Observed t	Degree of freedom	Critical t
3.08	64	2

The t-observed value (3.08) at (64) degree of freedom, is greater than the critical value of t, i.e (2). Thus the null hypothesis as no significant difference between the mean scores of the two

groups on the posttest is rejected, this means that experimental group (X=80.33) outperformed the control group (X=73.37) on the posttest.

conclusion

To sum up, high-school students, probably due to their cognitive development particularly the power of reasoning and inferencing, the development of consciousness, and the growth of world view, can understand deductive instruction much better. The deductive teaching causes the learners to develop a concern for pronunciation. When the learners become consciously aware how deviates their pronunciation is from that of native speakers, they will be motivated to try to learn the correct pronunciation of words." Once learners are aware that English words have a stress pattern, that word can be pronounced in slightly different ways, that the pitch of voice can be used to convey meaning, then will know what to pay attention to and can build upon this basic awareness" (Kenworthy, 1987, p.27). In other words, if the learners are specifically aware of their problems, and know how to deal with them, they will be motivated for overcoming their problems.

Pedagogical Implications

The result of this research will be of great interest to language practitioners who are interested in improving the quality of their teaching and also to curriculum designers in their course planning so that they put a greater importance to the teaching of pronunciation at secondary schools and high schools. It also has some implications for English teachers and learners. Teachers can gradually instruct the learners the pronunciation of the target language from the early stages. This not only results in the improvement of the learners' pronunciation, but it also prevents, to a lot of extent, the formation of the fossilized errors. If the language teacher

Table 1. Descriptive Statistics (pretest)

Group	X	S	V
Experimental	69.95	9.81	96.26
Control	69.40	10.09	101.8

In order to check the homogeneity of the variance of the two groups, on the pretest the F-test is carried out. The F-observed value, (1.06) has a p-value equal to . 87. Since this p-value is much greater than . 05 it can be concluded that the two groups are homogeneous in terms of their variances.

Table 2. Independent t-test experimental VS. control group on pretest

Observed t	Degree of freedom	Critical t
.23	64	2

P<.05

An independent t-test is calculated to compare the experimental and control groups mean scores on the pretest was no significant difference on the pretest between the performance of the experimental and control groups prior to training. The F-test also was carried out to control the homogeneity of students. (See Tables 1 & 2).

The treatment which the experimental group received, was related to the formal phonetic training and deductive instruction of pronunciation. After 8 sessions which lasted 40 days, the same oral test with the same nature and characteristics with respect to the organization, administration and scoring as the one in the pretest was conducted with the aim of statistically determining whether there was any significant improvement in the pronunciation ability of the subjects in the experimental group. This was done through calculating and comparing the t-test

of the groups.

Also in order to lessen the degree of subjectivity as much as possible, the researchers added intrarater, in addition to inter-rater reliability, and the student's score given by each rater in pre-test was compared with the score of the same student in posttest. Complete data analysis is given in the next part.

Results

There has been a tendency in language teaching to go from one extreme to another: "from teaching formal grammar rules to never teaching grammar rules, from always correcting to never correcting a student's errors, and from emphasis on form to an emphasis on function". In recent years, mainly due to the development of the communicative approach, the trend in language teaching practice was toward downplaying form.

In this article, we adopted the view that both function are important in achieving a successful communication. Although the relative importance of form and function may vary from situation to situation, form is an integral part of function. If the form of utterance is changed or distorted, the function can change and some of the meaning can be lost. Defending the importance of form, Eskey (1983) stated, "we can not go on accepting inaccurate language simply because it communicates something that a clever native speaker can somehow understand" (p.322).

This study as mentioned in the first part was an attempt to discover if deductive teaching had a considerable effect on the improvement of the high school students' pronunciation ability.

As the result of the study indicated, deductive and formal instruction of pronunciation had a significant effect on high school students' pronunciation ability. In the present study, since pronunciation is regarded as a valuable subskill in foreign language teaching and learning, the findings of this study suggest that instruction play

which were the representative sample of the students who received deductive instruction, (experimental group) and, 2) 33 senior high school high students which were the representative sample of the students who were given no formal instruction (inductive teaching) as control group.

Instrumentation

Some testing and learning instruments were used in this study to serve the purpose of the researcher. Testing instruments was an oral test of pronunciation. Studying a great number of thesis in relation to pronunciation, the researcher found a developed test which could tap the actual pronunciation ability of the students. It included the main features of pronunciation: Segmental and supra segmental (stress, rhythm and intonation). This test consisted of six sub-tests. They were as follows:

Reading aloud:

1st. word list (25 items)

2nd, phrases (10 items)

3rd. sentences (10 items)

4th. a written dialog (15 items)

5th. a text (10 sentences)

6th. describing a picture (2-3 minutes).

The experiment time for each subject of both groups was 30 minutes. Since it was not possible to gather all subjects needed for the experiment at one time, the experiment had to be administered for each subject. The instruments for administering this test were some tape recorders and cassettes for recording the subjects' pronunciation. In the learning section for the experimental group, the subjects were given formal instruction in Persian through different techniques, procedures and instructional software about pronunciation.

Procedure

As it was mentioned before, the purpose of this

study was to determine whether deductive instructions of pronunciation had any significant effect on the development of Iranian Senior high school student's pronunciation ability. To arrive at the answers to this question, the researchers administered an oral pronunciation pretest to the subjects of the study (both control and experimental groups) individually to evaluate their present ability. Each subject was given the instructions orally, although they were printed on the test- sheets. Student's performances were recorded on the tape. A total of 30 minutes was allowed for answering the oral test.

The next step was to score the pretest. In scoring all subjects' tests, students' performances on both segmental and supra-segmental levels were taken into consideration. To make the scoring process more reliable and objective, the researcher preferred to make use of the analytical scoring. Each spoken (word - phrase - sentence - dialogue - text and picture) was scored separately. Then there was a need to establish inter-rater reliability. This was achieved by giving the recorded tapes to three different raters, each giving the required scores for each spoken item on a 100 point rating scale. The first rating was made by a native speaker. The second and third ratings were done by other English teachers with near-native pronunciation. When the rating was finished, each subject had 3 scores for their oral test. Then the mean of these three scores was found. So the scores of each student were the mean of the three sets of scores obtained through scoring her oral test analytically by three raters. Then the two resultant means of the groups (experimental group and control groups) were calculated and compared with each other statistically (t-test). The observed T showed that there the descriptive statistics is presented in table 1. This table is one more indication of the students' performance on pretest. It shows the calculations for the mean, standard deviation and variance for both sets of scores.

(1987) attempted to determine “what all native speakers of all varieties have in common which enables them to communicate effectively with native speakers of varieties other than their own”. The result of his analysis were brought together in the common core, which is a list of English pronunciation, Jenner (1987) considered essential for intelligibility any where in the world. In order to reach these goals, Fraser (1999) called for more emphasis on individual learners’ need. Teachers offer various models, provide opportunities for practice, suggest specific techniques, and give encouragement and advice to learners toward intelligibility, “Fraser (2000) called this role the “high quality, effective materials for learners of ESL pronunciation” (p.2).

Penington (1989) noted that there was no “firm basis for asserting categorically that pronunciation is not teachable of that is not is worth spending time on...”. (1989 , 220).

Stern (1992) says, “There is no convincing empirical evidence which could help us sort out the various positions on the merits of pronunciation training”. In highly specific research (compliant with the caveats of Saville-Troike (1989) of research in another culture, and Robertson (2002) conducted in a language laboratory in Korea on 30 young students and 60 adults results showed those in both groups who undertook six hours of pronunciation training recorded noticeably higher computer analyzed results of pronunciation than those whose training omitted the pronunciation program. The result supported the view that pronunciation training does help the students in foreign language (FL) mastery and it is an effective tool in the teachers, repertoire. Goodwin, (2001 : 117) in this relation asserts, “the teaching of pronunciation is so crucial to our students”.

Research carried by Dash (2002) clearly shows that students in government school receive almost no opportunity to speak in the FL classes that are



still teacher-centered.

It is easy to see why attention is not given to pronunciation issues so as to minimize the need for subsequent corrections. Chamot (1981) said, “to develop classroom speaking skills, students need opportunities to participate in small group discussions, to present oral reports, and to respond adequately to teacher questioning”. Otlowski (2001) noted, that pronunciation training must be included in students’ learning.

Method

subjects

The subjects participating in this study were 66 high school students. They were selected from among the 110 female senior high school students through taking a standard test (CELT). Such a sample was taken from the students of a non-profit high school. The subjects were divided into two groups randomly: 1) 33 senior high school students

Abstract

The present study is an attempt to represent an approach in teaching pronunciation to the Iranian high school students which would: a) apply a general rule to particular instances b) include the components of stress and intonation c) combine different techniques and procedures in teaching English consonant d) be highly reliable and make distinction between a person's ability to learn features of pronunciation deductively and e) increase the learner's conscious awareness in learning pronunciation. The framework of clarification used in this study was on the basis of Goodwin, Brinton and Celce Murica's approaches (1996) concerning teaching pronunciation, i.e. intuitive-imitative approach and linguistic - analytic approach.

Key Words: pronunciation, intuitive -imitative approach, linguistic- analytic approach, intonation, consonant, stress

Introduction

English pronunciation is still unduly neglected or ignored even in some of our colleges or universities. An English phonetic course is usually left to chance or given no place in our teaching or learning.

Baker (1992) states that advanced students find that they can improve all aspects of their proficiency in English, except their pronunciation. Since the sound system is an integral part of any language, the study of pronunciation must form an important part of an ESL programming. Teachers and students must acquire accurate pronunciation as well as phonetic knowledge. The experience has shown that after a year of systematic study of English phonetics, the students have made great progress in their pronunciation and intonation which in turn helps enormously in developing other basic skill, particularly speaking (Morley, 1998). In spite of the above explanation of a rule, high school students, however are not as successful as children in learning a foreign language through inductive process. Because they have little opportunity to surround themselves with native input in the target language. In this situation the burden will fall on the teacher to utilize information and tools such as a phonetic alphabet, articulatory description, charts of the vocal apparatus and other aids to provide explicit

information of the sounds of the target language. When they are exactly made aware of the differences and similarities of the target language sound system with their native language and also are told how to pronounce those sounds, they will find out there are many goals for them to achieve and they will change their view on learning pronunciation and as a result they will improve their actual language behavior.

Pronunciation can be one of the most difficult parts of language for adult learners to master and one of the least favorite topics for teachers to address in the classroom. Nevertheless with careful preparation and integration, pronunciation can play an important role in supporting learners' overall communicative power. Otlowski and Fraser (1999) concur with much of the current research that the goals of pronunciation teaching should be "developing functional intelligibility, communicability increased self-confidence, the development of speech modification strategies for use beyond the classroom" (p.3.). Joanne Kenworthy, (1987) put forward the concept of comfortable intelligibility as a suitable goal for the majority of learners. This term is self-explanatory, but does not actually pin down which features of English pronunciation need to be learned in order to attain this intelligibility. With this problem in mind perhaps, Brayan Jenner



Massood Yazdani Moghadam; (Ph.D. in TEFL)

&

Ashraf Kiaee : MA.

Islamic Azad University



THE EFFECT OF DEDUCTIVE INSTRUCTION OF PRONUNCIATION ON THE IRANIAN HIGH - SCHOOL STUDENTS PRONUNCIATION ABILITY

چکیده

در مقایسه با مطالب فراوان پیرامون گرامر و معنا، مطالب اندکی در ارتباط با تلفظ نوشته شده است. در حالی که تلفظ، مهم ترین بخش هر زبان است و بدون آن ارتباطات کلامی غیر ممکن است. در نظر بسیاری از یادگیران زبان، سیستم صوتی زبان خارجی پر از پیچیدگی است و غالباً معلمان زبان نسبت به تلفظ دانش آموزان و این که چگونه در این راه به آن ها کمک کنند، تردید دارند. در واقع روش ها و شیوه های متفاوتی برای تدریس تلفظ وجود دارد.

سلس مرسیا، برنتن و گودوین (۱۹۹۶) دو روش کلی برای تدریس تلفظ ابداع کرده اند: ۱. تقلید غیر استدلالی یا inductive، ۲. زبان شناسی تحلیلی یا deductive. روش تقلید غیر استدلالی به توانایی یادگیرنده در گوش دادن و تقلید صوت ها و ریتم های زبان خارجی، بدون ارائه ی هیچ گونه توضیحی به او، بستگی دارد. روش زبان شناسی تحلیلی، با توضیحات واضح و روشن در ارتباط با الفبای آوا شناسی، توصیفات تلفظی، جدول های مربوط به سیستم صوتی و توضیحات مقایسه ی اصوات در دو زبان، تلفظ را به یادگیرنده می آموزد. در این تحقیق، محقق در نظر دارد، به بررسی این دو شیوه و تأثیر آن ها بر پیشرفت توانایی تلفظ دانش آموزان بپردازد. بنابراین فرضیه ی صفر به این صورت مشخص شد: بین روش زبان شناسی تحلیلی و پیشرفت در توانایی تلفظ دانش آموزان متوسطه ارتباطی وجود ندارد. به منظور بررسی این فرضیه، از ۱۱۰ نفر دانش آموز سال سوم دبیرستان و پیش دانشگاهی دختر، طی آزمون استاندارد اولیه ی CELT، تعداد ۶۶ نفر انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه ۳۳ نفری به عنوان گروه های تجربی و کنترل تقسیم شدند. ابزار اندازه گیری در این تحقیق، آزمون شفاهی تلفظ بود که دانش آموزان را در هر دو سطح segmental و supra segmental می سنجید. افراد هر دو گروه توسط سه داور نمره گذاری شدند و میانگین نمرات هر دو گروه توسط «t-test» با هم مقایسه شد. «t-observed» در این مرحله «۰/۲۳» بود که نشان داد، در مرحله ی pre-test بین دو گروه تجربی و کنترل، تفاوت اجرایی چشمگیری وجود ندارد. همچنین، به منظور بررسی یکسان بودن سطح دانش افراد، «f-test» نیز به عمل آمد. در مرحله ی post-test که بعد از ۸ جلسه ی آموزشی گروه تجربی به عنوان treatment صورت گرفت، آزمون شفاهی دیگری با همان مشخصات، در اجرا و نمره گذاری در مرحله ی pre-test از دانش آموزان هر دو گروه به عمل آمد. در این مرحله، «t-observed» معادل ۳/۰۸ بود که پیشرفت چشمگیر توانایی تلفظ در گروه تجربی را نشان می داد. بنابراین، فرضیه ی صفر به این ترتیب رد شد. نتیجه ی حاصل از این تحقیق نشان می دهد، ارتباط مستقیم و چشمگیری بین تدریس تلفظ به روش زبان شناسی تحلیلی و توانایی پیشرفت تلفظ در دانش آموزان دبیرستانی وجود دارد.

کلید واژه ها: تلفظ، تکیه، آهنگ کلام - روش تقلید غیراستدلالی روش زبان شناسی تحلیلی، صوت ها تکیه، آهنگ کلام.

KEYS TO THE QUESTIONS

Vol. 20, No. 76

BRAIN TEASERS

- Tier
- Pardon
- Sinister
- Coronation
- Protrude
- Midday
- Anatomist
- History
- Disaster
- Organ

MISSING DICTIONARY DEFINITION

- You say that something is **stupid** to indicate that you do not like it or that it annoys you.
- In tennis, an **ace** is a serve which is so fast that the other player cannot reach the ball.

SCRAMBLED SENTENCES

- Still waters run deep.
- The bigger they are, the harder they fall.
- A man is known by the company he keeps.
- Don't count your chickens before they are hatched.
- Every man has his faults.
- First come, first served.
- Every man is his own worst enemy.
- Easier said than done.
- The grass is always greener on the other side of the fence.
- Marriages are made in heaven.

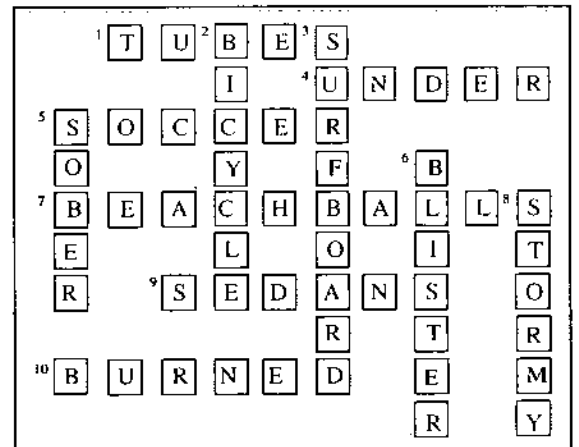
CROSSWORD PUZZLE

Across

1. We can use tire ___ to float on.
4. To see the fish ___ the waves, use a mask and a snorkel.
5. It's not easy to play ___ at the beach.
7. Some children are playing with some ___.
9. Many families come to beach in ___.
10. Be careful! Too much sun and you'll get ___.

Down

2. I'll ride a ___ for exercise.
3. When the big waves start, I can ride my ___.
5. I wish those excited children at the beach would ___ down.
6. Watch out! The hot sand can ___ your feet.
8. We hope the weather won't be ___.



Example: John is not a people person. Luckily, his job does not require him to spend a lot of time with clients.

Etymology: This term became popular in the 1990s. It was first used in corporations as a way to describe friendly people who were good at sales and customer service.

BRAIN TEASERS

Can you solve these brain Teasers?!

Two years ago, a man was offered a motorcycle for \$1024, but he declined to buy it. A year later, he was offered the same motorcycle for \$640, but again he decided not to buy it. A little while after that, he was again offered the motorcycle, this time at \$400. Again, he refused to buy it. Last week, he turned the motorcycle down even though the price had now fallen to \$250. If the owner offers it for sale yet again, and he makes a consistent reduction, how much will it be for sale for the next time?

You are standing by a river with a 5-gallon jug and a 3-gallon jug, but you need exactly 4 gallons of water. Using only the 2 jugs you have, how can you measure out 4 gallons?

MISSING DICTIONARY DEFINITION

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

A ----- is an institution of higher education created to educate and grant degrees.

A ----- is a person who grows and deals in flowers.

SCAMBLED DIALOG

The following is a scrambled dialog. Unscramble each line, and then there's a conversation between John and David. Be careful about the punctuation marks.

John: calm/ on/ down/ come/ now/ ./ ./
the/ world/ it's/ of/ not/ end/ the/ ./
an/ was/ it/ exam/ just/ ./

David: absolutely/ but/ awful/ was/ it/ ./
why/ I/ it/ don't/ happened/ just/ know/ ./

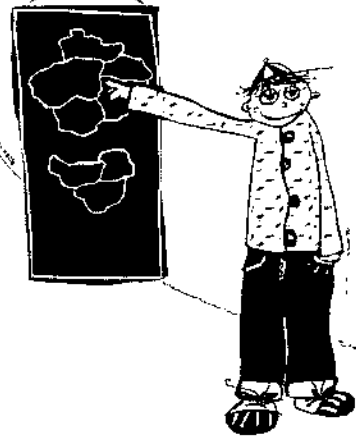
John: happend/ what/ ?/

- Those who stand for nothing fall for anything.
- Courage is the price that life exacts for granting peace.

JOKES

Kids' Logic

TEACHER: George, go to the map and find North America.
GEORGE: Here it is!
TEACHER: Correct. Now, class, who discovered America?
CLASS: George did!



Getting Answers

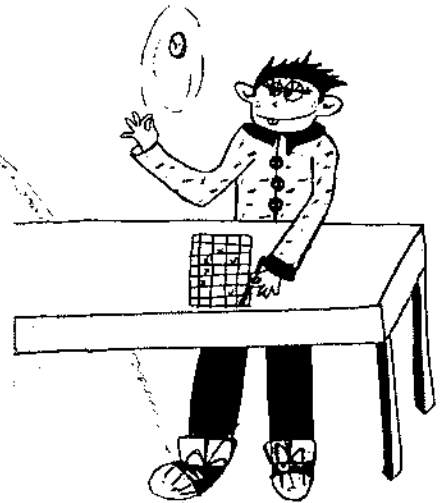
A high school teacher was giving a true/false test. He was strolling up and down the aisles surveying the students at work. He came upon one student who was flipping a coin and then writing.

Teacher: What are you doing?

Student: Getting the answers to the test. The teacher shook his head and walked on. A little while later, when everyone was finished with the test, the teacher noticed the student was again flipping the coin.

Teacher: Now what are you doing?

Student: I'm checking the answers.



SLANG FORUM

PEOPLE PERSON

Definition: Someone who likes being with other people and who is good at working with people



LET'S TAKE A BREAK !

Prepared by Parviz Moftoom (P.h.D in TEFL)

p_maftoon@ivst.ac.ir

QUOTATIONS

- Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.
William Butler Yeats
- You may delay, but time will not.
Benjamin Franklin
- It is not enough to have a good mind; the main thing is to use it well.
Rene Descartes
- Obstacles are those frightful things you see when you take your eyes off your goal.
Henry Ford
- People are just as happy as they make up their minds to be.
Abraham Lincoln

WORDS OF KNOWLEDGE

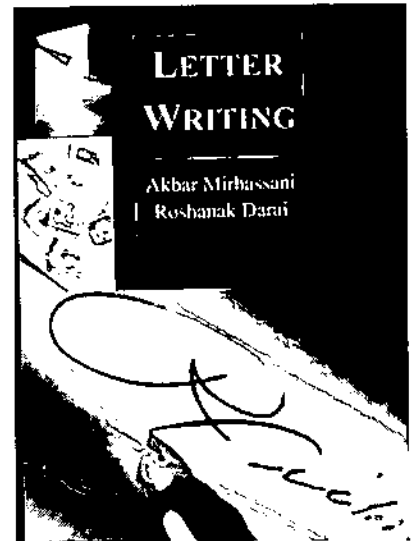
- Students carry the future of their countries in their schoolbags.
- Not all who wander are lost.
- The best way to cheer yourself up is to try to cheer somebody else up.

Sh. Zarei . Neyestanak

In our modern world, letters of different types and formats provide a useful means to have relation with others and successful correspondence will definitely lead to favorable results. Yet skill in letter-writing tends to have more to do with the environment in which we move than with anything else. We may catch it easily and be free of all its worries or have problems all through our life.

Most of us experience gaps between what we think, what we can speak about and what we are able to write. Being able to write good letters demands more than words, phrases, sentences and paragraphs, it needs knowing how to communicate clearly on paper and being able of self-questioning, or beginning to question our thinking habits. On the whole, letter - writing may seem a difficult task, but it can be overcome. It can also be helped, to some extent, by a useful and appropriate guide or source book on this subject.

This book is an attempt to provide some reliable references of letter-writing for the university students, business men and those who are interested in this task.



This book is intended to give you a broad overview of Applied Linguistics. It will introduce you to important areas in the field, and familiarize you with the key issues in each of those areas. The book is written at the 'sophisticated introduction' level, where the most current ideas in the field are presented, but explained in language that is accessible and direct. After having engaged with the knowledge in this introductory book, you should be able to move on to more advanced books and articles, such as those recommended at the end of each chapter in the 'Further Reading' section.

In addition to helping you become familiar with the issues in Applied Linguistics, the book will also help you become familiar with some of the research methodology currently being used in the field. Knowledge of this methodology is important in order to be able to read and understand original research studies in Applied Linguistics books and journals. A number of chapters show you how research in their area is carried out (for example, Chapter 9, *Sociolinguistics*, and Chapter 11, *Listening*), which should enable you to gain a greater awareness of various research approaches. In addition, each chapter has some data for you to analyse and interpret, with the authors' suggested solutions at the end of the book. These 'Hands-on Activities' will help to understand the information in each chapter better, because you will use some of it in your own analyses.





دفتر انتشارات کمک آموزشی

آشنایی با مجله های رشد



برگ اشتراک مجله های رشد

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، با این عناوین تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی - منتشر می شوند):

- رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی).
- رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی).
- رشد جوان (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه).

مجله های عمومی (به صورت ماهنامه - ۹ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد مدیریت مدرسه، رشد معلم، رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا

مجله های تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ی ریاضی، برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش جغرافیا
- رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش زبان
- رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش هنر، رشد آموزش قرآن
- رشد آموزش علوم اجتماعی، رشد آموزش زمین شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه ای، رشد مشاوره مدرسه.

مجله های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، آموزگاران، مدیران و کادر اجرایی مدارس

دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهرشمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

تلفن و نمابر: ۸۸۴۰۱۲۷۸

شرایط

۱- واریز مبلغ ۲۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.

۲- ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک.

- نام مجله :
- نام و نام خانوادگی:
- تاریخ تولد:
- میزان تحصیلات:
- تلفن:
- نشانی کامل پستی:
- استان:
- شهرستان:
- خیابان:
- پلاک:
- کد پستی:
- مبلغ واریز شده:
- شماره و تاریخ رسید بانکی:

امضا:

نشانی: تهران - صندوق پستی مشترکین ۱۶۵۹۵/۱۱۱

نشانی اینترنتی: www.roshdmag.org

پست الکترونیک: [Email:info@roshdmag.org](mailto:info@roshdmag.org)

شماره مشترکین: ۷۷۳۳۵۱۱۰ - ۷۷۳۳۶۵۶

پیام گیر مجلات رشد: ۸۸۴۲۹۲۳۲ - ۸۸۴۰۱۴۸۲

یادآوری:

- هزینه برگشت مجله در صورت خونا و کامل نبودن نشانی، بر عهده مشترک است.
- مبنای شروع اشتراک مجله از زمان وصول برگ اشتراک است.
- برای هر عنوان مجله برگ اشتراک جداگانه تکمیل و ارسال کنید (تصویر برگ اشتراک نیز مورد قبول است).

IN THE NAME OF GOD

● **Managing Editor:**

A. Hajianzadeh

● **Editor-in- chief**

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

● **Executive Director**

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

● **Editorial Board**

- *Parviz Birjandi*, Ph. D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
- *Hossein Vossoughi*, Ph. D. (Linguistics)
University for Teacher Education
- *Parviz Maftoon*, Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoiiipour*, Ph. D (French Literature)
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shaïri*, Ph. D. (Semiotics)
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph. D. German as a Foreign
Language (DAF), University of Tehran

● **Advisory panel**

- A. Rezai*, Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
- Mohammad Hossein Keshavarz*, Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
- J. Sokhanvar*, Ph. D. (English literature)
Shahid Beheshti University
- Ghasem Kabiri*, Ph. D. Gilah University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD FLT

77

No. 77, Fall ,VOL.20, 2006
www.roshdmag.org

Quarterly

FLT

Foreign Language
Teaching Journal