

۵۷

رشد آموزش زبان

مجله علمی - تربیتی

سال چهاردهم / ۱۳۷۹ / بهار ۱۵۰ تومان



**Foreign Language
Teaching Journal**

*Foreign Languages open
doors to new horizons*



سازمان پژوهش و پرورش



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
(نشد آموزش زبان)
سال چهاردهم - دوره انتشار - بهار ۱۳۷۹
- شماره مسلسل ۵۷
مدیر مسئول: سید محسن گلدانسانز
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) نشانی مجله:
تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
دفتر مجله: (داخلی ۳۱۰) ۹-۸۸۳۱۱۶۰
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

قابل توجه دبیران محترم و دانشجویان عزیز
به این وسیله به اطلاع می‌رساند، بر اساس آخرین
تصمیم گیری شورای سردبیران مورخ
۷۹/۲/۱۲، به دلیل تعطیلی مدارس و مشکلات
توزیع در تابستان، مقرر شد کلیه مجلات رشد
تخصصی و از جمله مجله رشد آموزش زبان
خارجی در تابستان سال جاری منتشر نشود.

Roshd Foreign Language Teaching Journal

- The Impact of CALL Technology of Improving Iranian EFL Learner's Pronunciation Power/ A. Baradaran/ 37
- Number of Options and Economy of Multiple Choice Tests/ H. Farhady & Sh. Shakery/ 46
- Getting Students to Talk / Editorial Board/ 50
- Teaching Grammar to High school Students/ G. Kabiri/ 53
- Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens/ R. Rahmatian/ 60
- Landeswissenschaft als Bestandteil des sprachlernesns/Editoral Board / 64

● پیشگفتار / ۲

● شبیه سازی یا تقلید/ دکتر سید اکبر میرحسینی/ ۳

● معرفی کتاب/ ۲۴

● فرم ارزشیابی/ ۲۵

● فرم اشتراک/ ۲۶

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

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

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تایپ شود. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متنهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

پیشگفتار

بهار نوید بخش شادی و خلاقیت در همه عرصه های زندگی است. تجدید فعالیت، ابداع و نوآوری در تمام دنیا مشهود است و امید به بهبودی، پیشرفت و موفقیت را تجلی می بخشد و می رود تا میوه و حاصل تلاش، سرسبزی، رشد و فعالیت ها را در بقیه فصول سال تجربه نماید. ما هم همگام با بهار، این فصل شکوفایی و امید، مجله رشد آموزش زبان را با مقالات متنوع علمی، تحقیقی و آموزشی تقدیم می کنیم و نوید آغاز و استفاده از قسمت های جدیدی را در مجله می دهیم که شامل تجربیات معلمان عزیز، گزارش جلسات بحث در زمینه مسایل مربوط به آموزش زبان با دبیران و همچنین طرح موضوعاتی برای نگارش مقاله توسط دبیران عزیز دوره راهنمایی و متوسطه خواهد بود. در این خصوص ما منتظر مقالات دبیران محترم در زمینه نقش روانشناسی در آموزش زبان می باشیم. ضمناً به بهترین مقاله ها جوایزی نیز داده خواهد شد.

امیدواریم که همکاران خوب و علاقه مند ما شرکت فعال و چشمگیری را در همه موارد داشته باشند و ثابت کنند که به حرفه و کار خود عشق می ورزند و زمانی چند از اوقات هفتگی خود را به مطالعه درباره آموزش زبان اختصاص می دهند و به حل و فصل، تحلیل و بررسی جنبه ها و مسایل مختلف آن می پردازند.

در این شماره مقالاتی تحت عناوین زیر مطرح شده است:

فصل ششم از کتاب فنون تعاملی در تدریس زبان خارجی تحت عنوان «شبه سازی یا تقلید» از نظرتان خواهد گذشت. مقاله دوم به تأثیر کامپیوتر (CALL) در بهبود و اصلاح تلفظ فراگیران زبان خارجی می پردازد. این مقاله به وسیله آقای برادران نگاشته شده است. مقاله سوم کار تحقیقی آقای دکتر حسین فرهادی و خانم شیرین شاکری است. این مقاله به تعداد گزینه ها و تأثیر آنها بر روی سؤالات چند گزینه پرداخته است. مقاله چهارم به مقوله آموزش دستور زبان در دوره متوسطه اشاره دارد و مقاله ای نیز از مجله Forum اکتبر ۱۹۸۹ شماره ۴ تحت عنوان Getting the students to talk انتخاب شده است. دو مقاله نیز به زبان فرانسه و آلمانی اختصاص یافته است. مقاله فرانسه کار آقای دکتر روح الله رحمتیان به توسعه ارتباط شفاهی پرداخته و مقاله آلمانی نیز از مجله آموزشی لانگنشاید انتخاب شده و به نقش فرهنگ در فراگیری بهتر یک زبان اشاره دارد.

فصل ۶

شبیه سازی یا تقلید

ترجمه و نگارش: دکتر سید اکبر میرحسینی
استاد دانشگاه تربیت مدرس

اگرچه ایفای نقش و شبیه سازی، هر دو، مستلزم قبول نقش یا «بازیگری» است، تفاوت هایی بین آنها وجود دارد. در ایفای نقش، هر محصل شخصیت خاصی را، برای نشان دادن خصوصیات و اهداف آن فرد، بازی می کند ولی در شبیه سازی تمام گروه بصورت یک واحد اجتماعی و در شرایطی خیالی کار می کنند.

شبیه سازی در آموزش بزرگسالان به عنوان «الگوی کاملی که شرایط واقعی زندگی را به صورت نمادی به نمایش درمی آورد» تعریف شده است. معلمان از شبیه سازی برای ارایه شرایط تجربی مانند تجارت، شورای شهر یا مدرسه استفاده می کنند که در آن زبان آموزان پویایی، روابط و نقش های لازم در آنرا یاد می گیرند.

برای زبان آموزان شبیه سازی فرصت قبول هویت یک اهل زبان را در شغل یا کارهای مختلف فراهم می نماید و با افراد دیگر آن زبان در شرایطی چون خانواده، تجارت، مدرسه یا اداره تعامل برقرار می کند. زبان آموز نه تنها در کاربرد و استفاده از «زبان عادی» مردم فعال می گردد، بلکه رفتارهای فرهنگی مناسب برای گروههای اجتماعی خاص را نیز یاد می گیرد. از آنجا که شبیه سازی نوعی فعالیت تجربی است، شرایطی فراهم می آید که رفتارهای متفاوت بررسی و آزمایش می شود و بدون آنکه نتایج ناخواسته شرایط زندگی واقعی در دسری ایجاد نماید.

تمرین ۱: To Move or Not to Move

اهداف اصلی:

تمرین برای رسیدن به توافق کلی

تجربه کردن و حساس شدن نسبت به عقاید مختلف در یک گروه

اهداف زبانی:

تمرین زمان حال ساده منفی و مثبت

تمرین شکل شرطی (If... then...)

استفاده از لغات مربوط به بیان عقاید مانند:

(I think ..., I disagree ..., etc.)

سطح: ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه: ۴ نفر

مطالب: کارتهای مربوط به نقش هر فرد

روش کار

۱- برای کلاس توضیح داده شود که زبان آموزان گروههای خانوادگی تشکیل می دهند و هرکدام از آنها نقش خاصی را برعهده می گیرند، مانند مادر، پدر، پسر یا دختر. آنها تصمیمی را که خانواده باید بگیرد مورد بحث قرار می دهند. شغلی در شهر دیگری به پدر آنها پیشنهاد شده که حقوق آن دو برابر حقوق فعلی او است. پدر از خانواده خواسته است در این تصمیم گیری به او کمک کنند.

۲- بعد از تشکیل گروههای چهار نفری، به شرکت کنندگان کارتهای مربوط به نقش هر فرد داده می شود تا آنان نقش خود را مطالعه و درباره آنچه در بحث خانوادگی خواهند گفت چند دقیقه ای فکر کنند.

۳- با دادن علامت، خانواده ها بحث درباره مشکل خود را شروع می کنند و هدف آنها رسیدن به تصمیمی است که همگی موافق باشند، به هر گروه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه وقت داده می شود.

۴- بعد از آنکه هر گروه بحث خود را تمام کرد، یکی از اعضای آن تصمیمات خود را به کلاس گزارش می دهد و باید به سؤالیهای زیر جواب دهد:

الف- آیا بازی کردن یک نقش مشکل بود؟ چرا؟

ب- آیا این نوع تصمیم گیری در فرهنگهای مختلف متفاوت است؟ آیا کودکان نیز در چنین کاری شرکت داده می شوند؟ آیا زنها نیز حق رأی دارند؟

ج- آیا رسیدن به یک توافق عمومی مشکل بود؟ چرا؟

کارتهای نقش

Situation: Family must decide about moving to New York

Your Role: Mr. Harris, the father

You have been offered a job as manager of a computer sales firm in New York City. The job pays almost twice as much as the job you now have as manager of a small computer store. You think about how nice that extra money would be for your children's education, but you also realize that you like the job you now have because it offers security and the owner of the company is understanding and willing to raise your salary if business improves.

Situation: Family must decide about moving to New York

Your Role: Mrs. Harris, the mother

You have been teaching in elementary school in your city for 15 years. You love the children and the school situation. You don't want to leave this small town where you were born and where

your children have lived all their lives. You have heard about the crime, traffic, and high cost of living in New York and don't think it's a good place to raise children.

Situation: Family must decide about moving to New York

Your Role: Kevin Harris, the 17-year-old son

You are beginning your senior year in high school and say, "No way will I leave Central High!" You are on the football team and have a 3.9 grade point average in your classwork. You are hoping for a scholarship to an Eastern university, possibly one in New York or Boston. If you leave now, you probably won't have a chance to get the scholarship.

Situation: Family must decide about moving to New York

Your Role: Karen Harris, the 11-year-old daughter

Music is the center of your life. You have played the piano since you were four years old and also have taken singing lessons for six years. Your piano and voice teachers believe you are very talented, but they are worried that you will not receive the kind of instruction that your talent requires in your small town. You've always dreamed about studying in New York and would be willing to move.

تمرین ۲ : Let's go Shopping

اهداف اصلی :

تمرین مهارت تصمیم گیری

همکاری برای رسیدن به یک هدف

اهداف زبانی :

استفاده از لغات مربوط به غذا و خرید

تمرین اعداد، قیمتها و جمع و ضرب

سطح : ابتدایی تا متوسطه

اندازه گروه : ۳ نفر (گاهی ۴ نفر)

مطالب : تبلیغ خواروبار

روش کار

۱- به کلاس گفته شود که به گروههای ۳ یا ۴ نفری به عنوان اعضای کمیته تهیه فهرست غذا برای جشنی تقسیم شوند. جشن از ساعت ۶ تا ۱۰ یا ۱۱ شب طول می کشد، بنابراین لازم است که غذای کافی برای شاد کردن زبان آموزان فراهم باشد. وظیفه گروه تهیه فهرست مواد لازم از یک تبلیغ خواروبار است که به آنها داده می شود. این فهرست شامل تمام مواد لازم برای غذای آن جشن است، ولی قیمت کل مواد غذایی نباید از ۵۰ دلار بیشتر شود (این مبلغ برحسب تعداد شرکت کنندگان می تواند تعدیل گردد).

۲- از رهبران گروهها خواسته شود درباره غذاهای مورد نظر و کل هزینه آن گزارش دهند.

تمرین ۳: Conversation Circle

هدف اصلی:

تجربه کنترل احساسات در یک مکالمه

اهداف زبانی:

تمرین شروع مکالمه

تمرین تغییر موضوع مکالمه

تمرین ادامه مکالمه

تمرین ختم مکالمه

سطح: متوسط تا پیشرفته

اندازه گروه: ۵ تا ۷ نفر

مطالب: یک کارت ۱۲×۷ سانتی متر برای هر شرکت کننده با موضوعی درباره مکالمه، برگ حاوی مهارتهای مکالمه و مواد.

روش کار

قبل از شرکت در این شبیه سازی، کلاس باید برای بحث درباره برگ حاوی مهارتهای مکالمه وقت لازم را صرف نماید. بعد از کسب زمینه کافی و لغات مورد نیاز برای تمرین این فعالیت به زبان آموزان شانس تمرین مهارتهای لازم برای مکالمه داده می شود. برگ حاوی مهارتهای مکالمه، مداد و کارت ها بین شرکت کنندگان تقسیم می گردد. کلاس به گروههای ۵ تا ۷ نفر تقسیم و برای آنها توضیح داده می شود که طی ۲۰ دقیقه باید کارهای زیر را انجام دهند:

- ۱- با زبان آموزان دیگر فقط درباره موضوع ذکر شده روی کارت آنها یا موضوع هایی که دیگر زبان آموزان طی مکالمه یادآور شده اند، صحبت کنید.

۲- هر یک از مهارتهای بحث شده در کلاس را تمرین کنید.

۳- اندازه گروهها در طی فعالیت ها ثابت نگهداشته شود. به عبارت دیگر، اگر یک یا دو نفر از یک گروه به گروه دیگر پیوستند، یک یا دو نفر از آن گروه باید مکالمه خود را زودتر تمام کرده و به گروه دیگری پیوندند. معلم به عنوان راهنما یا تسهیل کننده باید به سؤالیهای شرکت کنندگان جواب دهد و فعالیت آنها را کنترل نماید. بعد از انجام فعالیتها این سؤالیها را در کلاس مورد بحث قرار دهند:

۱- کدام یک از مهارت های مکالمه را تمرین کردید؟ کدام آسان بود؟ کدام مشکل بود؟

۲- چه لغات مفید با شیوه های فعالیتی را پیدا کردید که به انجام یک یا چند مهارت کمک می کند؟

Conversation Circle Skills Sheet

1. **Openers:** Ways of initiating a conversation or joining an on-going conversation. ("Excuse me, do you know about...", "May I add something to that idea?" etc.)
2. **Transitions:** Changing the topic of a conversation when you wish to do so or when you are bored, etc. ("Excuse me for changing the subject, but have you heard about...", "Could we talk about...", etc.)
3. **Movers:** Changing the content (participation Level) of a conversation from one of the following levels to another: facts/thoughts/personal experiences/feelings/fantasies/jokes/etc. ("According to this morning's news....", "I had the experience once of....", "Have you heard the funny story about...", etc.)
4. **Closers:** Ending a conversation and moving on. ("It's been nice talking to you," "I enjoyed

visiting with you," "I'm afraid I have to move on. Nice talking to you," etc.)

Conversation Circle Subject List

Television	High school
Music	Restaurants
Movies	Books
Diet	Travel in United States
Basketball	Jeans
Baseball	Marriage
Soccer	Computers
Volleyball	Shoes
Family	Summer
Friend	Skiing
Test	Ocean
Singer	Teachers

تمرین ۴ : Space Aliens, Unite!

اهداف اصلی :

افزایش آگاهی از ارزشهای فرهنگی و تفاوت آنها بین مردم و گروههای مختلف مقایسه کیفیت و مهارتهای لازم برای هدایت یک گروه با ارزشها و آیین متفاوت .

اهداف زبانی :

تمرین در توصیف خصوصیات جسمانی خاص

استفاده از لغات مربوط به دین، خانواده، اقتصاد، سیاست و نقش مردان و زنان

تمرین زمان حال ساده برای عادات و آداب و رسوم

سطح : متوسط تا پیشرفته

اندازه گروه : تقسیم کلاسی به سه گروه

مطالب : روزنامه، تبلیغهای مغازه ها و نوار یا فیلم برای هر گروه

روش کار

۱- کلاسی را به سه گروه تقسیم کنید : مردم آلفا، مردم بتا و مردم گاما

۲- دو برگ خبرنامه، علایم و نوار به هر گروه بدهید. توضیح داده شود که هر گروه نژادی از مخلوقات یکی از سه سیاره آلفا،

بتا و گاما هستند. در هر سیاره تمام مخلوقات آن شبیه هم می باشند، یعنی دارای قیافه، دین و طبقه اجتماعی مشابه هستند و تنها

تفاوت آنها زن یا مرد بودن است. هر گروه ۱۵ دقیقه وقت دارد که توصیفی از نژاد ذکر شده در خبرنامه تهیه کند. روی تخته سیاه

موارد زیر انجام شود :

الف- قیافه خود را توصیف کنید.

ب- دین و عقاید روحی و اخلاقی خود را به اختصار توصیف نمایید.

ج- زندگی خانوادگی را در سیاره خود شرح دهید.

د- اقتصاد جامعه خود را توصیف کنید.

ه- نظام سیاسی آنرا شرح دهید.

و- از مردان جامعه شما چه انتظاری می رود؟

ز- از زنان چه انتظاری می رود؟

۳- در پایان ۱۵ دقیقه، هر گروه یکی از نژادها را برای ارایه نمایی از آن انتخاب و برای بقیه گروهها گزارش می کند (۳ دقیقه برای هر گروه).

۴- بعد از گزارش، بحثی درباره نکات مشابه و متفاوت بین سه نژاد برگزار می شود (۱۰ دقیقه). برای کلاس توضیح داده شود که جنگ ستارگان آلفا، بتا و گاما را از بین برده است و مردمی که نجات یافته اند باید زندگی جدیدی را در یک سیاره جدید دیگر شروع کنند.

۵- زبان آموزان را دوباره به سه گروه با همان تعداد قبلی برای آلفا، بتا و گاما تقسیم کنید. چند دقیقه ای به آنها فرصت دهید تا با تفاوتها و تشابه های بین خودشان آشنا شوند. سپس هر گروه باید تصمیم بگیرد که چه نوع شخصی را برای هدایت گروهی از مخلوط چند نژاد لازم دارند. گروهها خصوصیات آن رهبر را روی کاغذی می نویسند و نتیجه بحث خود را برای دیگران گزارش می دهند.

تمرین ۵: Evacuation

اهداف اصلی:

در مورد حمل متعلقات و دارایی خود در یک وضع اضطراری قضاوت می کنند و الویت ها را مشخص می نمایند.

اهداف زبانی:

قرار دادن زبان آموزان در شرایط واقعی ارتباط

آشنا کردن زبان آموزان با لغات جدید

سطح: مقدماتی تا پیشرفته

اندازه گروه: ۴ یا ۵ نفر

مطالب: فهرست تخلیه برای شرکت کنندگان

روش کار

۱- کلاسی را به گروههای ۴ تا ۵ نفری تقسیم کنید. به زبان آموزان گفته شود که آنها باید تظاهر به داشتن یک خانواده در منطقه ای نمایند که آتشفشان در آنجا به وقوع خواهد پیوست. همسایگان آنها باید به منطقه ای دورتر منتقل شوند. خانواده ها ۱۵ دقیقه وقت دارند لوازم و اشیاء ضروری را از خانه خود بردارند و به پناهگاه پیش بینی شده در مدرسه مراجعه کنند. هر خانواده شامل شوهر زن، یک کودک ۶ ماهه، یک پسر ۷ ساله و یک سگ است.

۲- به هر شرکت کننده یک نسخه از فهرست تخلیه داده و از آنها خواسته شود که هر کس ۱۵ شی مورد نیاز را بترتیب اهمیت درجه بندی نماید: عدد ۱ برای مهمترین و همینطور تا عدد ۱۵ که به کمتر اهمیت ترین می رسد.

۳- سپس اعضای گروه درجه بندیهای خود را با دیگران در میان گذاشته و از موارد انتخابی خود دفاع می کنند. تشابه های ممکن است در موارد اولیه دیده شود که در پایان کار برای بقیه گزارش می گردد. از آنجا که ارزشیابی فردی در کار بوده، ممکن است هیچ جواب قاطع و صحیحی برای این تمرین وجود نداشته باشد. بهر حال، راهنمایی در مورد اشیاء اضطراری را بعضی نشریات دفاع ملی ارایه کرده اند که ممکن است از انتشارات وزارت دفاع، دفتر دفاع ملی، اداره آموزش و پرورش، دفتر بسیج ادارات اطلاعاتی دیگر تهیه شود.

Evacuation List

A hurricane warning has been announced on radio and television. Your neighborhood must be evacuated to a school located farther away from the storm. You and your family have just 15

minutes to get the things you need and report to the school. Listed below are some things you might think about taking with you to the shelter. Please rank the 15 most important items in the order of their importance: 1 for most important, two for second most important, and so on.

- | | |
|--|-------------------------|
| Special medicines | Blankets |
| Canned food | Soap and towels |
| Important family documents and jewelry | Games and books |
| The family dog | First aid kit |
| Diapers for the baby | Electric razor |
| Transistor radio | Flashlight |
| Baby food | Cosmetics |
| Changes of clothing | Hair dryer |
| Toothbrushes | Tool kit |
| Coats | Cooking utensils |
| Portable TV set | School books |
| Pet food | Outdoor cooking stove |
| Water dish for dog | Razor and shaving cream |
| | Pillows |

تمرین ۶: I'd Like to present your Next

اهداف اصلی:

دادن فرصت به هر شرکت کننده برای متأثر ساختن بقیه افراد گروه
ایجاد اطمینان برای صحبت کردن در مقابل دیگران

اهداف زبانی:

تمرین لغات مربوط به توصیف شخصیت و خصوصیات فردی
تمرین زمانهای مختلف

استفاده از لغات مربوط به تشویق با ترغیب

سطح: متوسط تا پیشرفته

اندازه گروه: ۶ تا ۸ نفر که نصف آنها مدیر تبلیغات و نصف دیگر داوطلب ریاست هستند.

مطالب: کاغذ سفید و مداد برای مصاحبه گران

روش کار

۱- بعد از تشکیل گروهها، به شرکت کنندگان گفته شود که هر گروه نماینده یک باشگاه بین المللی در محیط دانشگاه است. این باشگاهها دارای فعالیتهای زیادی هستند و موارد مربوط به فیلمهای خارجی، روز ملی، سخنرانی ها و امثال آن را اداره می کنند. وظیفه آنها انتخاب رئیس برای باشگاه است.

۲- سپس هر مدیر تبلیغات با داوطلب انتخاب مصاحبه ای انجام می دهد تا در مورد تجربه، علایق و خصوصیات شخصی او که می تواند او را رئیس خوبی بسازد، مصاحبه ای انجام می دهد. مدیر تبلیغات باید یادداشتهایی برای دو دقیقه سخنرانی تهیه کند.

که داوطلب از آن استفاده نماید .

تمرین ۷ : You Be the Teacher

اهداف اصلی :

امکان تجربه نقش معلم

شرکت گروهی در پیدا کردن راه حل خلاق برای یک مشکل

اهداف زبانی :

کسب بینش جدید در مورد مشکلات دستور زبان

تمرین مهارت توضیح دادن روشن و همراه با مثال

تمرین پاسخگویی به پرسشها

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۲ تا ۳ نفر

مطالب : ماژیک ، خبرنگار ، فهرست نکات دستوری

روش کار

۱- بعد از تقسیم زبان آموزان به گروههای مختلف ، به آنها گفته شود که باید نقش معلم دستور زبان را بازی کنند . توضیح داده شود که زبان آموزان مشکلاتی در مورد نکات دستوری دارند و آنان (یعنی معلم ها) باید راههای تازه ای برای توضیح و شرح آن نکات ارایه کنند .

۲- به هر گروه یک نکته دستوری داده شود و آنها طی ۱۰ تا ۱۵ دقیقه باید تصمیم بگیرند که چه اطلاعاتی درباره آن ارایه و چگونه آنرا شرح دهند و مثال های لازم را بیان دارند . گروهها ممکن است از کاغذ و مواد استفاده و مانند یک معلم عمل کنند . البته می توانند از هر وسیله ای برای توضیح آن نکات استفاده نمایند . معلم اصلی نیز باید بین گروهها حرکت و راهنمایی های لازم را برای پاسخگویی به سؤاها انجام دهد .

۳- وقتی گروهی آماده شد ، از آنها خواسته شود در جلوی کلاس ایستاده و مطلب مورد نظر را توضیح دهند . به بقیه گروهها نیز فرصت داده شود تا سؤاها را در پایان هر ارایه ، مطرح کنند .

تمرین ۸ : International Trade

اهداف اصلی :

تجربه کردن رقابت درون و میان گروهی

تجربه کردن نتایج تضاد بین اهداف گروهها و افراد

شناختن راهبردهای گروهی و فردی مؤثر برای رسیدن به اهداف گروه

اهداف زبانی :

تمرین برای انجام دستورالعملهای خاص

تمرین پرسش و پاسخ (May I have..., Do you have..., etc.)

سطح : متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه : گروههای مساوی با حداقل ۵ نفر

مطالب : هر شرکت کننده باید موارد زیر را داشته باشد : یک برگ مربوط به قوانین تجارت بین المللی ، برگ شماره تجارت بین المللی ، یک بسته پنج تایی کارت تجارت (به رنگهای زرد ، سبز ، صورتی ، آبی و سفید) که از مقوا یا کاغذ تهیه شده است ، برچسب نام با مشخصات فرد و علامت گروه او ، خبرنگار و ماژیک

روش کار

- ۱- به شرکت کنندگان گفته شود که آنها تاجرهای قدرتمندی در بازار بین المللی خواهند شد. آنها را به دو تا چهار گروه مساوی با دست کم ۵ نفر تقسیم کنید. به هر عضو یک پاکت بزرگ شامل پنج کارت تجارت با رنگهای مختلف و یک برچسب نام با مشخصات و علامت گروه بدهید. به آنها گفته شود که برچسب ها را به سینه خود نصب کنند.
- ۲- به هر شرکت کننده یک نسخه از برگ قوانین تجارت داده شود. سپس قوانین را مرور کرده و توضیح داده شود که دو نوع برنده خواهند داشت که یکی منفرد و دیگری متعلق به گروه است. برنده منفرد کسی است که کارت او بالاترین ارزش را در پایان دور بازی بدست آورده باشد. گروهی که بالاترین امتیاز را از جمع امتیاز افراد بدست آورد برنده گروهها است.
- ۳- به هر گروه یک برگ امتیاز کارت تجارت بدهید.
- ۴- شروع اولین دور تجارت شش مرحله ای را اعلام کنید (۵ دقیقه). اعضای گروه ممکن است با اعضای هر گروه دیگر بجز اعضای گروه خودشان معامله نمایند.
- ۵- در پایان کار، یک فرصت پنج دقیقه ای برای جمع بندی امتیازها داده شود.
- ۶- پنج دور دیگر با فرصت جمع بندی امتیازات برگزار گردد. علاوه بر جمع بندی در دوره های ۱ و ۲، پیشنهاد شود که گروهها راهبردهایی را برای کسب امتیاز بیشتر در دوره های بعد ارائه کنند.
- ۷- در پایان دور آخر، گروهها جمع کل را محاسبه می کنند. هر گروه امتیازهای گروه و افراد خود را گزارش می دهد و نام برنده هر گروه مشخص می گردد. این نامها را معلم در خبرنگار می نویسد.
- ۸- سؤالهای زیر باید مورد بحث قرار گیرد:
 - الف - چه احساسی درباره این تجربه تجارت دارید؟
 - ب - آیا برای خودتان یا برای گروه معامله می کردید؟ چرا؟
 - ج - چگونه تصمیم گرفتید که با چه کسی و چه مواردی را معامله کنید؟
 - د - چه ساختارهای دستوری را در گفت و گوهای خود به کار بردید؟

International Trade Rule Sheet

Follow these rules for each round of trading.

1. Each trading round lasts five minutes.
2. Participants who wish to bargain must bow their heads twice before speaking.
3. Once players bow, a legal trade must be made; in other words, two cards of different colors must be traded. (Only one-card-for-one-card trades are legal.)
4. If a player does not wish to trade, this is indicated by folding arms across the chest.
5. A player may not show his or her cards to anyone, with the exception of the one card he or she is trading to another player.

Scoring At the end of each round, each team gathers to add up its individual and team scores. The score is the total number of points for the cards actually held by each player.

Yellow Card:	50 points
Green Card:	35 points
Pink Card:	15 points

Blue Card: 10 points
 White Card: 5 points

In addition, bonus points are awarded for holding three or more cards of the same color.

Three cards of same color: 10 points
 Four cards of same color: 20 points
 Five cards of same color: 30 points

For example, the score of a hand of three pink cards and two yellow cards is 145 points:

3 pinks @ 15: 45
 2 yellows @ 50: 100
 Bonus: 10
 Total: 155

International Trade Score Sheet

Group Symbol _____

Individual Members	Rounds					
	I	II	III	IV	V	VI

1
2
3
4
5

Totals

تمرین ۹ : World Citizen Award

اهداف اصلی :

انتخاب ارزش های مورد نظر هر فرد
 شرکت در حل مشکل به عنوان عضو گروه
 ارزیابی ارزش های مشترک گروه و تأثیر آن بر تصمیم گیری گروهی
 هدفهای زبانی :

تمرین لغات مربوط به تصمیم گیری
 تمرین شکل تفضیلی و عالی صفات و قیود

سطح: پیشرفته مقدماتی تا عالی

اندازه گروه: ۴ تا ۶ نفر

مطالب: خبرنامه و ماژیک

روش کار

- ۱- بعد از تشکیل گروهها، به زبان آموزان گفته شود که در یک تمرین شرکت می کنند که مستلزم انتخابهایی براساس ارزشها می باشد. به هر نفر یکی از شرح حال شهروند جهانی داده می شود.
- ۲- شرح حال شهروند جهانی را بلند بخوانید و به زبان آموزان فرصت دهید سؤلهایی درباره لغات یا حقایق متن بپرسند.
- ۳- به زبان آموزان گفته شود که پنج دقیقه وقت دارند فردی را انتخاب کنند که دارای خصوصیات لازم برای این جایزه باشد. از آنها بخواهید دلایل خود را برای نامزد کردن آن فرد یادداشت کنند.
- ۴- در هر گروه، زبان آموزان انتخابهای خود را مورد بحث قرار داده و نفرات اول، دوم و سوم را برای نامزدی این جایزه اعلام کنند. بعد از ۱۵ تا ۲۰ دقیقه بحث، انتخابها را در خبرنامه می نویسند.
- ۵- زبان آموزان به صورت یک گروه جمع می شوند و خبرنامه در جلوی کلاس نصب می گردد. سؤلهای زیر ممکن است مورد بحث قرار گیرد:
 - الف - چه انتخابهایی در بین همه گروهها مشترک بود؟ چرا؟
 - ب - انتخاب معلم با انتخاب زبان آموزان چه تشابه یا تفاوتی داشت؟
 - ج - انتخابها چه نوع ارزشهای شخصی را نشان می داد؟
 - د - انتخابها چه نوع ارزشهای فرهنگی را نشان می داد؟ه - آیا در شرایط تصمیم گیری، ارزشهای فردی بر انتخاب تأثیر می گذارد؟

World Citizen Description

The World Citizen Award was created in 1989 to honor a man or woman whose life has been dedicated not just to the people of his or her own country but also to human beings throughout the world. The World Citizen should have achieved renown in a particular field, such as medical research, science, music, art, writing, sports, or national leadership. However, the achievements in this area should have been made for the benefit of all people, not just for power or personal gain. Mother Theresa received the first award in 1989.

Each year a special committee of international leaders meets to nominate candidates for this award. You are a member of this committee and must responsibly decide on the three candidates to be nominated. After the nominations are made, information will be collected about the nominees and, at a meeting in two months, a final decision will be made.

The World Citizen Award is presented at the United Nations each December. The winner of the award receives a \$500, 000 grant to be given to the charity of his or her choice.

تمرین ۱۰: Lost at Sea

اهداف اصلی:

- تجربه کردن تصمیم گیری جمعی
- بررسی ارزشهای شخصی و فرهنگی
- تجربه کردن عقاید مختلف در یک گروه

اهداف زبانی:

استفاده از لغات مربوط به عقیده (I think..., I believe..., I don't agree..., etc.)

یادگیری لغات جدید

خواندن برای استنتاج

سطح: متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه: ۴ تا ۶ نفر

مطالب: برگ تمرین فردی، جمعی و پاسخنانه Lost at Sea

روش کار

۱- نسخه های برگ تمرین Lost at Sea را بین زبان آموزان توزیع کنید. داستان را بلند بخوانید و منتظر سؤالی دربارۀ لغات و وقایع آن شوید.

۲- سپس فهرست موارد را مرور کرده و لغات لازم را توضیح دهید. به زبان آموزان ۵ تا ۱۰ دقیقه وقت برای تنظیم موارد مختلف داده شود.

۳- زبان آموزان به گروهها تقسیم و هر کدام یک برگ تمرین Lost at Sea دریافت می کنند. از آنها خواسته شود انتخابهای مشخص خود را با هدف رسیدن به انتخاب گروهی یا تصمیم گیری جمعی انجام دهند. تأکید گردد که همه اعضای گروه باید تا حدی با انتخاب گروه موافق باشند و از رأی گیری، معدل گیری یا فنون دیگر برای رسیدن به یک تصمیم همگانی استفاده ننمایند. گروهها ۲۰ تا ۳۰ دقیقه وقت دارند تا تصمیم نهایی خود را اعلام کنند.

۴- کلاس دوباره تشکیل و تصمیم های گرفته شده در مورد موارد ۱ تا ۵ اعلام می گردد. سپس برگ پاسخ Lost at Sea توزیع، خوانده و بحث می شود.

Lost at Sea Individual Worksheet

Instructions You are lost at sea on a private yacht in the South Pacific. A fire in the engine room has destroyed much of the boat and its contents. It is now slowly sinking. You are not sure exactly where you are because important navigational equipment has been destroyed. Your best guess is that you are about 1,000 miles south-southwest of the nearest land.

Below is a list of 15 items left undamaged on the boat. In addition to these things, you have a good rubber life raft with large oars. The raft will carry yourself, the crew, and all the items listed below. The total contents of all the survivors' pockets are a package of cigarettes, several books of matches, and five one-dollar bills.

Your task is to rank the fifteen items below in terms of their importance to your survival. Place the number 1 by the most important item, the number 2 by the second most important, and so on through number 14, the least important.

_____ Sextant (a navigational instrument)

_____ Shaving mirror

_____ Five-gallon can of water

_____ Mosquito netting

_____ One case of U.S. Army C rations

_____ Maps of the Pacific Ocean

_____ Seat cushion (flotation device approved by Coast Guard)

- _____ Two-gallon can of oil-gas mixture
- _____ Small transistor radio
- _____ Shark repellent
- _____ Twenty square feet of white plastic
- _____ Fifteen feet of nylon rope
- _____ Two boxes of chocolate bars
- _____ Fishing kit

Lost at Sea Group Worksheet

Instructions: This is an exercise in group decision making. Your group is to use the consensus method in reaching its decision. This means that you must agree upon each item before it becomes part of the group decision. Consensus is difficult to reach. Therefore, not every choice will meet with everyone's complete approval. As a group, try to make each ranking one with which all group members can at least partially agree.

- _____ Sextant
- _____ Shaving mirror
- _____ Five-gallon can of water
- _____ Mosquito netting
- _____ One case of U.S. Army C rations
- _____ Maps of the Pacific Ocean
- _____ Seat cushion (flotation device approved by the Coast Guard)
- _____ Two-gallon can of oil-gas mixture
- _____ Small transistor radios
- _____ Shark repellent
- _____ Twenty square feet of white plastic
- _____ Fifteen feet of nylon rope
- _____ Two boxes of chocolate bars
- _____ Fishing kit

Lost at Sea Answer Sheet

According to the "experts," the basic supplies needed when a person is lost at sea are articles to attract attention and articles to aid survival until rescuers arrive. Articles for navigation are of little importance. Even if a small life raft were capable of reaching land, it would be impossible to store enough food and water to live on during that period of time. Therefore, of first importance are the shaving mirror and the two-gallon can of oil-gas mixture. These items could be used for signaling air-sea rescue teams. Of secondary importance are items such as water and food, for example, the case of Army C rations. Items are ranked below with brief explanations that tell the

primary importance of each.

1. Shaving mirror. For signaling air-sea rescue teams.
2. Two-gallon can of oil-gas mixture. For signaling (the oil-gas mixture will float on the water and could be lit-outside the raft-with a dollar bill and a match).
3. Five-gallon can of water. Necessary for drinking.
4. One case of U.S. Army C rations. Provides basic food.
5. Twenty square feet of white plastic. Used to collect rain water, provide shelter.
6. Two boxes of chocolate bars. A reserve food supply.
7. Fishing kit. Ranked lower than candy bars because "one bird in the hand is worth two in the bush." You cannot be sure that you will catch any fish.
8. Fifteen feet of nylon rope. May be used to tie equipment together to prevent it from falling out of the raft.
9. Floating seat cushion. If someone fell overboard, it could function as a life preserver.
10. Shark repellent. To keep the sharks away.
11. Small transistor radio. Of little value since there is no transmitter (unfortunately you are out of range of your favorite AM radio stations).
12. Maps of the Pacific Ocean. Worthless without additional navigational equipment. It does not really-matter where you are but where the rescuers are.
13. Mosquito netting. There are no mosquitos in the middle of the pacific.
14. Sextant. Without tables and a chronometer, this is relatively useless.

The reason for putting signaling devices above food and water is that without these devices there is almost no chance of being seen and rescued. Furthermore, most rescues happen during the first 36 hours, and one can survive without food and water during this period.

تمرین ۱۱ : Four Cultures

اهداف اصلی :

بررسی تأثیر رفتارهای فرهنگی بر دیگران
کسب بینش در برخورد فرهنگهای مختلف
افزایش آگاهی از آیین و رسوم فرهنگی حاصل از نگرشهای فرهنگی
اهداف زبانی :

تمرین احوال پرسی و خداحافظی

تمرین عبارات و لغات مربوط به شرایط میهماننداری و میهمان بودن

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : چهار گروه ۴ تا ۸ نفری

مطالب : نسخه ای از برگ مربوط به چهار فرهنگ و شرح آداب آنها برای هر گروه ، یک ظرف کشمش ، بادام کوهی یا شیرینی

برای هر گروه و خبرنگارنامه ای درباره ملاقات گروهها بشرحی زیر :

دور اول : ملاقات گروه ۲ با گروه ۱

ملاقات گروه ۴ با گروه ۳

دور دوم : ملاقات گروه ۳ با گروه ۲

ملاقات گروه ۱ با گروه ۴

دور سوم: ملاقات گروه ۳ با گروه ۱

ملاقات گروه ۴ با گروه ۲

شرایط موجود: اگر ممکن باشد اطاقهای جداگانه یا یک اطاق بسیار بزرگ با فضای مناسب برای هر گروه که آزادی کافی داشته باشند در نظر گرفته شود. در هر قسمت چندین صندلی لازم است.

روش کار

۱- این تمرین فرصتی برای تجربه و ملاقات با افراد فرهنگهای دیگر و استفاده از لغات و عبارات مربوط به آن است. زبان آموزان را به چهار گروه تقسیم کنید و جای هر کدام را در یک اطاق مجزا یا قسمتهای مختلف کلاس تعیین نمایید.

۲- نسخه ای از دستورالعمل مربوط به چهار فرهنگ را توزیع کنید. (توصیفهای متفاوت برای هر گروه). به افراد گفته شود که آن برگها را آرام بخوانند و اطلاعات خود را در گروه محفوظ نگهدارند. معلم در کلاس حرکت کرده و اگر سؤالی باشد پاسخ می دهد.

۳- به هر گروه گفته شود که ۱۰ دقیقه وقت دارند درباره شش فعالیت فرهنگی خود صحبت و تمرین کنند.

۴- وقتی تمام گروهها تمرین خود را انجام دادند، به هر گروه ظرفی پر از کشمش، بادام کوهی یا شیرینی داده می شود. به آنها اعلام می گردد که این غذایی است که به هر گروه ملاقات کننده تعارف می شود. برنامه ملاقاتها اعلام و گروهها دو دقیقه فرصت دارند تا برای اولین ملاقات آماده گردند.

۵- شروع دور اول اعلام می گردد. گروهها برای انتخاب فرهنگ مناسب راهنمایی می شوند.

۶- در پایان پنج دقیقه، پیشنهاد شود که زمان تمام است، بنابراین میهمانان باید خداحافظی نمایند. در دقیقه هفتم زمان پایان می یابد و افراد به محل گروه خود مراجعه می کنند و آنچه را درباره فرهنگهای دیگر یاد گرفته اند مورد بحث قرار می دهند. طی این مدت، ظرفهای حاوی شیرینی یا آجیل دوباره پر می شود.

۷- دور ۲ و ۳ مانند دور اول برگزار می شود و گروهها چند دقیقه فرصت برای بحث و پر کردن ظرفها در پایان هر دور دارند.

۸- وقتی بحث گروهها در دور ۳ تمام شد، اعلام می گردد که گروه ملاقات کننده باید سعی نماید «همرنگ جماعت ملاقات شونده» بوده و آداب و رسوم آن گروه را بپذیرد. سپس دور ۴ اعلام می شود و گروه ۲ با گروه ۳ و گروه ۴ با گروه ۱ ملاقات می کنند.

۹- تمام گروهها برای بحث تجربه های کسب شده جمع می شوند و سؤالیهای زیر را مطرح می نمایند.

الف- مراسم فرهنگی گروه ۱ کدامند؟ (فقط اعضای گروههای دیگر باید جواب دهند). آداب و رسوم گروههای ۲، ۳ و ۴ چیست؟

ب- بازی کردن نقش فرهنگهای دیگر چه احساسی بوجود می آورد؟

ج- ملاقات فرهنگهای متفاوت چه احساسی بوجود می آورد؟

د- موارد متفاوت برخورد با اعضای فرهنگهای دیگر کدامند؟

ه- قسمتهای بسیار لذت بخش برخورد یا تماس با فرهنگهای دیگر کدامند؟

و- جزء فرهنگ دیگری شدن در دور ۴ چه احساسی به فرد می دهد؟

ز- کدام راحت تر بود: نقشی که در گروه خود داشتید یا وقتی عضو فرهنگ دیگری شدید؟

ح- کدام یک از چهار فرهنگ تشابه بیشتری به فرهنگ خودتان داشت؟

ت- آیا می توانید از این تجربه در هنگام سفر استفاده کنید؟ از چه طریقی؟

Four Cultures Instruction Sheet

Try to follow the steps listed below when you welcome visitors. Your group should decide on ways you can do each activity below so it fits the culture of your group. Talk as much as you wish and use any gestures that reflect your cultural traits.

1. Show that you are saying "hello" as your guests approach from a distance. (Wave your hand or use some other gesture that fits your culture.)
2. Give a close greeting to guests, such as a handshake, bow, etc.
3. Invite guests to come in or to come with you.
4. Invite guests to sit down (on the floor, a chair, etc.)
5. Invite guests to have something to eat.
6. See your guests to the door and say goodbye.

You will have time to talk about this and practice it in your group. When you visit another culture, you must also act out your cultural traits. In other words, at all times act as if you are a member of the culture to which you have been assigned.

Four Cultures Traits Sheet

Group 1 You are a superior, military, very organized people with a feeling that you are better than others around you. This shows in your gestures and speech. You like organization and you like things to be in the right places. When guests arrive, you take charge and, although you treat them well, you make sure that they do things *your* way.

Group 2 You are a gentle, shy people who allow others to lead. You are very graceful in the way you move and in your gestures. When guests arrive, you put them in a superior position and frequently apologize for your home, your furniture, your food, and the way you treat them.

Group 3 You are a very warm, friendly, expressive people with gestures and words that show how friendly you are. when guests arrive, you try hard to please them; in other words, you let them make choices about where to sit, when to eat, and what to eat.

Group 4 You have a very calm, relaxed outlook on life. You never hurry and are never very formal. When guests arrive, you informally greet them and let them sit where they wish. Whenever you get around to it, you serve them some food, but remember that hurrying is just not your culture.

تمرین ۱۲ : The Wavonians

اهداف اصلی :

درگیر شدن در جامعه ای خیالی و روبرو شدن با ارزشهای مختلف آگاه شدن از احساساتی که هنگام روبرویی با فرهنگهای دیگر بوجود می آید.

اهداف زبانی :

خواندن استنتاجی

تمرین لغات مربوط به احساسات و عواطف

تمرین تفسیر کردن علایم کلامی و غیر کلامی

سطح: متوسطه تا پیشرفته

اندازه گروه: نامحدود (۲ نفر بازیگر و ۶ تا ۸ نفر میهمان و مشاهده گر)

مطالب: نسخه ای از برگهای توصیف نقش و ارونیها برای هر بازی کن، خبرنگار و مازیک

روش کار

۱- دو نفر زن و مرد انتخاب شوند و در فرهنگی خیالی نقش بازی کنند. به هر کدام یک برگ توصیف فرهنگ و ارونی داده شود. آنها باید نظرات خود را با اعمال و کلمات بیان دارند. سپس از آنها خواسته می شود که برای مطالعه و بحث درباره نقشهای خود اطاق را ترک کنند.

۲- از ۶ یا ۸ نفر زبان آموز بخواهید که نقش «میهمان» را در یک فرهنگ خیالی قبول نمایند. برای آنها توضیح داده شود که بخانه مردم و ارونی می روند و باید به طریق مناسب با فرهنگ آنها صحبت و عمل کنند. به سؤالیهای آنان در این مورد پاسخ دهید.

۳- درباره نقش موردنظر با بقیه زبان آموزان که مشاهده گر هستند، صحبت شود. به آنها یادآور شوید که باید آداب و رسوم نشان داده شده در نقشها را به دقت مشاهده کنند.

۴- از بازیگران بخواهید که به کلاس برگردند و به میهمانان خود به پیوندند و نقش های خود را شروع کنند.

۵- بعد از پایان ایفای نقش، مشاهده گران ده دقیقه فرصت دارند آثار و آداب فرهنگی مختلف نمایش داده شده را فهرست کنند. آداب و رسوم ذکر شده را در خبرنگار بنویسید و سپس از بازیگران بخواهید که از دیدگاه و ارونی ها آداب و رسوم فهرست شده را شرح دهند.

۶- سوء تفاهم های بوجود آمده بین گروهها و نظامهای ارزشی مختلف را بحث نمایند:

الف - کدام آداب و رسوم صحیح بود؟ آیا درک شما نسبت به دلایل ارایه شده صحیح بود؟

ب - کدام آداب و رسوم صحیح نبود؟ چرا آنها را متوجه نشدید یا سوء تعبیر کردید؟

ج - درک کدام ارزشها برای شما مشکل بود؟ چرا؟

د - چه ارزشهایی از فرهنگ خودتان برای درک خارجیان مشکل است؟ چرا؟

هـ - وقتی در فرهنگ جدیدی قرار می گیرید و دلیل رفتار مردم را کاملاً متوجه نمی شوید، چه احساسی دارید؟ (ممکن است بخواهید ناراحتی، عصبانیت، ترس یا خود محوری را مورد بحث قرار دهید.)

Wavonian Role Description Sheet

You are a member of the Wavonian culture. Here are some of the most important traits of your culture:

1. When greeting a guest, the Wavonian puts the thumb of his right hand on his ear and waves the remaining four fingers three times. When talking to each other, Wavonians stand rather far apart, approximately two feet between speakers. They also use their hands a great deal when they talk, sometimes pointing to the people they are talking to. Also, When speaking of events in the past, they use their right hand to point over their right shoulder, and when speaking of the future, they use the same gesture of the right hand pointing forward.

2. Being second in the Wavonian culture is more important than being first because Wavonians see the world as filled with dangers and fears. Therefore, to be served second or to be greeted second simply means that you are being protected from possible danger. For example, if you are the second one to be served your food, you might well be saved from poisoning, or if you are the second one to exit through a door, you might be protected from an unknown enemy. Thus, males

are always greeted and served first and females are served last.

3. Wavonian men ask many questions of other men. They show their interest by asking about jobs, school, hobbies, houses, cars, and so on. They do not feel it is polite, however, to ask a question of women. If a woman asks a man a question, they usually suggest that she talk to another woman in the room. For example, a Wavonian male might say, when asked what job he has, "My wife can tell you about that."

4. When saying goodbye to guests, Wavonians open their right hands and rotate them in a circular motion from the wrist.

Please show Wavonian customs in all your actions, including greeting your guests.

تمرین ۱۳ : Plane Crash

اهداف اصلی :

بررسی انتخاب های مربوط به ارزشها

تجربه نمودن حل مشکل در یک گروه

اهداف زبانی :

استفاده از لغات مربوط به تصمیم گیری

استفاده از زمانهای شرطی (If... then...)

تمرین استفاده از فعل در تمام زمانها

خواندن استنتاجی

سطح : پیشرفته مقدماتی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۴ تا ۶ نفر

مطالب : نسخه ای از برگ سقوط هواپیما برای هر نفر

روش کار

۱- به زبان آموزان گفته شود که باید در جمع یا گروه تصمیم گیری کنند. ممکن است معلم به آنها بگوید «تصمیم گیری برای گروهها وقتی با حقایق سروکار دارند بسیار آسان است. بهر حال، در این فعالیت باید درباره ارزشها بیندیشید. ارزشها مهمترین قسمتهای زندگی مردم و فرهنگها هستند، مانند خانواده، دین، آزادی و امثال آن. وظیفه گروه تصمیم گیری براساس ارزشهای خودشان است.

۲- گروهها را تشکیل دهید و برگ توصیف سقوط هواپیما را توزیع نمائید و به زبان آموزان فرصت خواندن و پرسیدن سؤال داده شود، در حالیکه معلم در همین گروه حرکت می کند.

۳- به هر گروه ۲۰ تا ۳۰ دقیقه وقت داده شود تا به تصمیم عمومی برسند. به آنها یادآوری شود که هر نفر از گروه باید با انتخاب جمع تاحدی موافق باشد و از رأی گیری یا معدل گیری یا فنون دیگر استفاده نکنند.

۴- وقتی فرصت آنها تمام شد، گروهها جمع گردیده و درباره تصمیمات خود دلایل آن گزارش می دهند. تنوع فعالیت : (۱) ایفای نقش می تواند همراه شبیه سازی با حضور هر یک از بازماندگان در مقابل گروه انجام گیرد. (۲) بازماندگان می توانند درجه بندی شده و براساس آن مقام اول، دوم و امثال آن را کسب کنند.

Plane Crash Description Sheet

A 737 airplane crashed in a snowstorm in the high Andes Mountains of Peru. Minutes after

the crash, a fire began in the tail section of the airplane. A stewardess, who was not badly injured, put out the fire with an extinguisher and saved the lives of nine passengers who had not been killed by the impact of the crash. The stewardess and a young man, Pablo, helped the remaining eight passengers get out of the plane. They determined that all other passengers were dead.

As the survivors huddle together in the freezing snow under the wing of the airplane, they hear the sound of a helicopter. The helicopter pilot cannot land in the rocky area near the airplane, but he drops a rope with a note attached to it. The note reads:

"I'm sorry but my helicopter holds only five people in addition to myself. Please choose five of your group to be lifted by the rope and taken to the nearest village, which is two hours from here. A dangerous snowstorm is coming this way, so I do not know when I will be able to return to this area to pick up a second group."

You are a member of the group and must make your decision from the following information about the survivors:

Lisa American, stewardess, age 24, unmarried. Lisa saved the other members of the group by putting out the fire in the tail section of the airplane.

Pablo Brazilian, age 28. married with one child. He is one of the most famous soccer players in the world and helped his team members to win the World Cup last year.

Jim American, businessman, age 45, married with four children, ranging in age from 2 to 14. He is vice president of an import-export company that illegally participates in drug trade between Latin America and Miami.

Deanna American, wife of Jim (above). After graduation from college with a major in Spanish, Deanna decided not to work but to stay home to raise their four children. She does not know about her husband's illegal drug dealings.

John American, priest, age 65. John has spent his life helping poor, hungry children without parents. He has organized and built 11 orphanages for street children of Brazil and travels between the United States and Brazil arranging adoptions for American parents.

Maria Brazilian, 3-year-old child. Father John is taking Maria to the United States to be adopted by an American couple.

Pierre French, a famous scientist, age 50. Pierre is very close to discovering a cure for AIDS. He is on his way to meet with another researcher to share his findings. His injuries from the accident include a broken arm.

Cora Colombian, professor, 38 years old, divorced, the mother of two children, 8 and 10 years old. Cora has degrees from Colombian and American universities and also is a well-known writer of books about justice in Latin America. She has suffered a broken leg in the plane crash.

Marta Peruvian, 18-year-old woman, pregnant with her first child. She is traveling to visit her father who is dying of cancer.

Khalid Kuwaiti, international student, 20 years old, unmarried. Khalid is on scholarship from his country to study electrical engineering in the United States. He had just finished his English language study and went with his friend, Manuel, to visit Manuel's family in Venezuela.

You Consider yourself as a member of the group.

تمرین ۱۴ : Pebbles

هدف اصلی :

تمرین خلاق در حل مشکل

اهداف زبانی :

استفاده از لغات مربوط به نصیحت و پیشنهاد

خواندن برای یافتن اشارات لازم در جهت حل یک مشکل

سطح : ابتدایی تا پیشرفته

اندازه گروه : ۳ تا ۵ نفر

مطالب : برگ داستان سنگ ریزه (Pebbles)

روش کار

۱- برای زبان آموزان توضیح داده شود که آنها داستانی را خواهند خواند که مشکلی را ارایه می کند. هر گروه باید سعی نماید راه خلی برای آن پیدا کند.

۲- گروهها تشکیل و داستان سنگ ریزه بین آنها توزیع می شود. معلم در همین کلاس و گروهها حرکت و به سؤلهای آنان درباره لغات و محتوای داستان پاسخ می دهد.

۳- گروه سؤلهای داده شده در برگ مربوط به داستان را بحث نموده و راه حلهای خود را آماده ارایه به کلاس می کند.

۴- تمام زبان آموزان برای بحث درباره سه سؤال داده شده جمع می شوند.

Pebbles Story Sheet

A long time ago, an owner of a small clothing shop in London *owed* a thousand pounds to a rich money lender. The money lender, who was old and ugly, wanted to marry the daughter of the shop owner. He said, "I will forget about the money you owe me if you will let me have your daughter.

"There is no way I will marry that man," the daughter said to her father.

"I'll never let you marry him, my sweet daughter," the father replied.

Since the mean money lender could not get the daughter in this way, he proposed that they let *fate* decide the matter. "I will put a black *pebble* and a white pebble into an empty money bag," he said with an evil smile. "Then your daughter can pick out one of the pebbles. If she chooses the black pebble, she will become my wife and your *debt* will be *anceled*. If she chooses the white pebble, she can stay with you and I still will cancel your debt. But if she refuses to pick a pebble, I will have you thrown into jail and she will starve."

After talking to his daughter, the shop owner agreed. The three of them went out into the garden of the *merchant's* house and were standing on a path covered with small pebbles. The money lender bent down to pick up the two pebbles. As he did so, the girl noticed that he picked up two black pebbles and put them into the money bag. "Now my beauty, you pick out the pebble that will decide yours and your father's fate," he growled.

Owe – must pay

debt – money that must be paid to someone

fate – destiny, spiritual power

cancel – not make you pay, erase

pebble – a small rock

merchant – business person

Instructions Imagine that you are standing on the path in the shop owner's garden.

1. What would you do if you were the poor girl?
2. How would your idea solve the problem?
3. How did you reach your solution?

Solution The girl put her hand into the money bag and took out a pebble. Without looking at it, she dropped it onto the path where there were many pebbles. "Oh, how clumsy of me," she said, "but never mind. If you look into the bag, you can tell which pebble I took by the color of the one that is left."

Because the pebble in the bag is black, it looks like she has taken out the white pebble. The money lender will not dare admit that he is dishonest. Thus, the story ends happily because the daughter does not have to marry the ugly old money lender and her father has had his debt canceled.

Source Adapted from Edward de Bono, *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books, 1967, © 1967 by Basic Books, Inc. Reprinted by permission of Basic Books, Inc., Publishers, New York.

معرفی کتاب



نام فرهنگ: فرهنگ دانشگاهی رهنما، انگلیسی - فارسی بر مبنای فرهنگ آکسفورد

مؤلفان: دکتر پرویز بیرجندی - دکتر قاسم کبیری - دکتر اکبر میرحسینی - دکتر مهدی نوروزی و محمود نور محمدی

ویرایش: علی بهرامی، امیر علی راسترو

ناشر: انتشارات رهنما

تاریخ انتشار: چاپ اول پاییز ۱۳۷۸

تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه

توسعه روزافزون زبان انگلیسی به عنوان زبان میانجی *Lingua Franca* نه تنها در علوم، فن آوری و تجارت، بلکه در سیاست و فرهنگ نیز هر روزه به این رودخانه خروشان زبان، از فرهنگ های مختلف می افزاید. همچنین تقدم زبان گفتاری، که عمدتاً نتیجه نفوذ جهانی رادیو، تلویزیون و سینما، و این روزها ای لاین، اینترنت و ای میل است، بدین معناست که نوسانات و ساختارهای طبیعی گفتار به زبان نوشتاری نیز منتقل می شود. از این رو هر روز شاهد افزایش واژه ها و اصطلاحات محاوره ای هستیم که حجم وسیعی از فرهنگ های روز را شامل می شود.

با توجه به این موارد و همچنین نیاز روزافزون جامعه، در فرهنگ دانشگاهی کوشش به عمل آمده است تا این موارد مورد توجه قرار گیرد و برای رسیدن به این هدف علاوه بر مراجعه به فرهنگ های مختلف یک زیانه و دو زیانه (انگلیسی - فارسی) و بررسی و ارزیابی بسیاری از آنها و به روز کردن مدخل های ثبت شده با گروهی از فرهیختگان و متخصصین فن و صاحب نظران در زمینه های فرهنگ نویسی و زبان شناسی مشورت و از آنان در این زمینه کسب نظر شده است. با این وجود، مبنای کار این فرهنگ: *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* بوده است.

نتیجه کار، فرهنگ جدیدی است که مؤلفین امید دارند نظر مخاطبین بسیاری را، به اعتبار تنوع موضوعات و گستردگی حوزه واژگان تأمین نماید.

نظرخواهی درباره مجله رشد تخصصی آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند- مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سالهای گذشته با هدف «اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجلات پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آن را تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

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

مشترک هستم بطور آزاد تهیه می‌کنم در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

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

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

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

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

طرح مسائل علمی جدید و پژوهشهای تازه در عرصه زبان آموزی

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

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

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

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

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

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است:

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

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

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

در تابستان منتشر شود سه شماره در سال کافی است

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

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

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم بفرمایید.



فرم اشتراک مجله رشد

«آموزش زبان خارجی»

بسمه تعالی

شرایط اشتراک:

۱. واریز حداقل مبلغ ۱۰۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سرخه حصار، کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه فرم تکمیل شده اشتراک.
۲. شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست می باشد.

✳ نام و نام خانوادگی:

✳ تاریخ تولد:

✳ میزان تحصیلات:

✳ تلفن:

✳ نشانی کامل پستی: استان:

شهرستان: خیابان:

کوچه: پلاک:

کد پستی:

مبلغ واریز شده:

✳ شماره و تاریخ رسید بانکی:

امضاء

نشانی: تهران - صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱،

تلفن: امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

✳ مشخصات و نشانی خود را کامل و خوانا بنویسید. هزینه برگشت مجله

در صورت کامل نبودن نشانی، به عهده مشترک است.

✳ ارسال اصل رسید بانکی ضروری است.

as multimedia facilities.

Bibliography

- Ahmad, K., Corbett, G., Rodgers, M., and Sussex, R.** (1985), *Computers, Language Learning and Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Ariew, R.** (1984), 'Computer-Assisted foreign language Materials: Advantages and Limitations', *CALICO Journal*, 2/1: 43-7.
- Bailin and Levin, L.** (1989), 'Introduction: Intelligent Computer-Assisted Language Instruction', *Computers and the Humanities*, 23/1: 3-11.
- Bown, J.D. Madsen, H & Hiliferty, A.** (1985). TESOL techniques and procedures.
- Butler, C.,** (1985). Statistics in linguistics. Great Britain: Billings Ltd, Worcester.
- Celec Morcia, M. & McIntosh, L.,** (1979). Teaching English as a second or foreign language, England: Newbury House Publishers, Cambridge.
- Chapelle,** (1990b), 'Using Intelligent Computer-Assisted Language Learning' *Computers and the Humanities*, 23/1:59-70.
- Chomsky, N. & Halle, M.** (1968). The Sound Pattern of English. New York: Harper & Row.
- Farhady, H. Jafarpoor, A. Birjandi, P.** (1995). Language skills testing, from theory to practice.
- Hinofotis, F. & Bailey, K.** (1980). American undergraduate reactions to the communication skills of foreign teaching assistants. Research and practice in TESL (pp. 120-133)
- Hymes, D.H.** (1972). On communicative competence, sociolinguistics selected readings. (pp. 269-193) Penguin Books.
- Kenning, M. and Kenning, M.J.** (1983), *an Introduction to Computer-Assisted Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press).
- Kenworthy, J.** (1987). Teaching English Pronunciation. London: Longman.
- Krashen, S. D.**(1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford.
- Laurel, B.** (1989b), *Computer-Assisted Language Learning and Innovative EFL Methodology* (Oxford: Intellect Books).
- Levy, M.** (1994c), 'CALL Materials Development Survey Report', *Computer-Assisted Language*, 7/2:175-89.
- Long, M. & G. Crookes.** (1992) "Three approaches to task-based syllabus design" *TESOL Quarterly* 26/ 1:27-57
- Pemberton,** (1996:3). "Supporting greater autonomy in language learning" *ELT Journal* 52/4 October 1998
- Thomson,** (1996:78). "Supporting greater autonomy in language learning" *ELT Journal* 52/4 October 1998
- Wyatt, D. H.**(1983), 'Three Major Approaches to Developing Computer-Assisted Language Learning Materials for Microcomputers', *CALICO Journal*, $\frac{1}{2}$: 34-8.

hence, it can be concluded that EFL learners' performance has shown reasonable improvement. (Figure 1);

30 Jul. 99 SPSS for MS WINDOWS Release 9.01

t-test for paired samples (experimental group) (Figure 1)

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POST 1	35	.811	.000	15.7143	3.064	.518
PRET 1				13.3429	2.667	.451

Paired Differences

Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig
2.3714	1.800	.304	7.79	34	.000
95% CI (1.753, 2.990)					

T-test for paired samples (control group):

As it goes without saying the magnitude of the calculated T value which is 1.22 reveals no noticeable changes. (Figure 2)

t-test for paired samples (control group) (Figure 2)

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POST 2	35	.858	.000	13.1429	2.881	.487
PRET 2				12.8000	3.225	

Paired Differences

Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig
.3429	1.662	.281	1.22	34	.231
95% CI (-.228, .914)					

30 Jul. 99 SPSS for MS WINDOWS Release 9.01

Also, the scores were submitted to computer to carry out a T-test in order to capture and compare the means of two groups to find out whether the differences are due to normal and inherent differences which may naturally exist in both groups, or the magnitude of this

differece is large enough to show the effect of apparently the only extra variable, i.e. *CALL TECHNOLOGY*, in expermental group.

T-test for the scores obtained from both groups' post tests:

The table of T-distribution reveals that since the t-value of 3.81 exceeds the T critical of 2.000 for a non-directional test at 0.05 level of significance at 68 degrees of freedom, the hypothesis is conformed, that is:

30 Jul. 99 SPSS for MS WINDOWS Release 9.01

t-test for paired samples (both groups' post tests)

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POST 1	70	.098	.575	15.7143	3.064	.518
POST 2				13.1429	2.881	.487

Paired Differences

Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig
2.5714	3.995	.675	3.81	68	.001
95% CI (1.199, 3.944)					

Since *Call* speech analysis is a self-speech therapy, it may save a lot of time, budget and energy. It inceases learners' autonomy & self confidence; debilitative anxiety will also be eliminated.

CALL SPEECH ANALYZER and self-speech analysis can be useful for TEFLers who want to improve their students oral skills as well as their own pronunciation power. They can also be useful for test developers who prepare tests of speaking & listening comprehension.

Ergonomical studies may find *CALL SPEECH ANALYZER* quite helpful as well.

And finally, the outcome of this investigation can be fruitful for institutions, colleges or universities which prepare materials as well

forms without trying to compare differences in volume.

When learners are comfortable with their ability to make the sound, they proceed to the four different exercises form the *exercise menu* practice saying and hearing the sounds in words and sentences. The exercise menu allows learners to enter into any of the four exercises. It is suggested that they first practice Sample Words, then practice Comparative Words, then proceed to the Listening Discrimination and finally, Practice Sentences.

In his Ph.D. dissertation, Baradaran (1999) verified the impact of speech analyses via CALL technology on improving Iranian sophomore EFL learners' pronunciation power. Therefore, in a TRUE EXPERIMENTAL *research* first the researcher chose seventy sophomere university students from amongst Iranian sophomore EFL students of Tehran Azad University (Central Branch) via simple random sampling procedure. Next, they were divided randomly into two groups: control group & experimental group.

Since a lot of probable variables may exist which can not be controlled and hence they may affect the outcome of the research and hence decrease internal as well as external validity of the research findings, randomization procedure was applied to give all individuals with different variables and traits an equal chance to be chosen which indirectly distributes all these issues evenly in the samples

to lessen the impact of them on the outcome of the research to the least which will automatically increase the most important features of any scientific study, i.e. internal as well as external validity.

Both experimental and control group attended a listening pre-test to capture the initial differences of both groups. The experimental group received the *TREATMENT*, i.e. speech analyses via *CALL* Technology. The control group received the *PLACEBO*; Placebo is harmless substance given as if it were medicine to calm a patient who mistakenly believes s/he is ill. In this research the placebo was the traditional mould of correcting pronunciation, i.e., making mould on the teacher, on the spot correction as well as peer correction.

After a period of four months, a computerized test of pronunciation was administered to both groups.

In order to compare the means of scores in each group before and after the experiment separately, the scoers obtained from pre-test as well as post-test were submitted to computer to carry out a T-test by *SPSS* under *WINDOWS* 98 for each individual group.

T-test for paired samples (experimental group):

The calculated T value of 7.9 is more that the T critical value of 2.042 for a two-tailed test at 0.05 level at 34 degrees of freedom;

and select it by clicking on it. All 52 sounds necessary to speak English are listed in the main menu. Each sound is represented by a sound symbol in an English word containing the sound. English letters (there are 26 in the alphabet) do not necessarily correlate to English sounds; therefore, symbols have been used to indicate the sounds in the program. As many IPA (International Phonetic Alphabet) symbols have been used as was practically possible. Learners proceed to lessons' screen to learn how sound is made through the aid of a *side view animation and the front view video*. The side view animation shows a cross sectional view of how the sound is made by the movement of the different parts of the mouth. The "description" on the right details the mechanics of how to use mouth, tongue, lips and voice to make a specific sound. A special help button allows learners to view a legend which uses the various parts of a mouth and air flow symbols as well as a quick reference of the buttons shown on the control bar used to play the animation. This control bar is the same on the front view video. The front view video allows learners to watch to the mouth and lips of the female while she is voicing a sound. The "suggestion" of the right side will provide useful tips for making the sound or warn you of the mistakes most commonly made. A female with a different voice from the instructor has been used for the video to provide the opportunity to hear the sound made with different volume and intonation.

Then learners are ready to practice making the sound in *speech analysis*. They will be able

to visually and audibly compare their sound to the instructor's using the **wave form technology**. *The speech analysis screen is intended to be a visual aid for the process of learning how to pronounce a sound correctly.* They are able to record their voice as they pronounce a sound and a waveform will be created to represent visually what their recording looks like. It's important, however, that they use both visual and auditory skills. It is necessary to compare their voice to the voice of the instructor in addition to comparing their waveform to the waveform of instructor. If the learners have mispronounced a sound, they should be able to see the difference between their waveform and that of the instructor's and then be able to hear why there's a difference. A waveform is a graphic representation of the sound. It consists of two fundamental parts: **amplitude** and **frequency**. The amplitude is a measure of the relative strength or loudness of the sound. This means that the louder the result, the larger the height of the waveform. The frequency refers to the number of cycles (the distance between two peaks) in a waveform measured over a period of time. The frequency is often referred to as the pitch of a sound which suggests the highness or lowness of the sound. Therefore, the higher the pitch, the higher the frequency. Speech analysis program uses the normalization feature which graphically amplifies a waveform to fill the height of the display in which it is shown. In essence, the normalization feature will simulate a level of volume which would fill the display screen. As a result, it is possible to compare two wave-

years of research in the application of voice-activated machinery to language education. He knows that traditional methods of correcting students' pronunciation rely heavily on subjective evaluations (e.g. teachers saying "no, no that's not right", say it "like this"), or students having to recognize their own errors in a language lab exercise by comparing their pronunciations to that of a native speaker on a master tape.

The result is that many errors go undetected and become fossilized. A computer displays of pronunciation, comparing a native speakers, with students, can give the students objective information about the location, extent, type, and significance of the error as well as the progress made in correctiong the error.

Pronunciation Power

Pronunciation power is a user friendly interactive program which will allow learners to gain maximum ability in speaking clear English. The program lets learners hear the sound and understand how the sound is made using the structure of the lips, tongue, and jaws. It offers a variety of exercises that they can practice *at their own pace*.

Pronunciatio power is designed to cover the most serious pronuciation problems of most language learners, to practice *52 sounds* necessary to pronounce English words clearly, to provide a link between listening and speaking, to provide speech adjustment techniques, and finally to improve speaking and listening skills.

While using this program, learners should keep in mind that the English language is complex. English spelling is often unusual and pronunciation of words should not be confused with their spelling. For example, *threw* and *throug*, although spelled differently, are pronounced the same. As well, identical letters or letter clusters in words do not always produce the same sound, for example. *the ough* in *though* and *through* represents a different sound in each word. Learners should learn to practice what they hear not necessarily what they see. Learners should imagine a sound in their mind before they say it. They should try *to visualize the positioning of their mouth and face*. They should think about how they are going to make the sound. Learners listen to and try to imitate the instructor. In addition to listening for specific sounds, learners should pay attention to pauses, the intonation of the insturctor's voice and patterns of emphasis. This can be just as important as the pronun- ciation of sounds. The English language has many different dialects and words can be pronounced differently. It is important, however, that words are pronounced and spoken clearly to ensure *effective commu- nication*; hence, learners should know that pronunciation power is only a tool. Finally, learners must practice what they are learning; in fact. they teach their mouth a new way of moving.

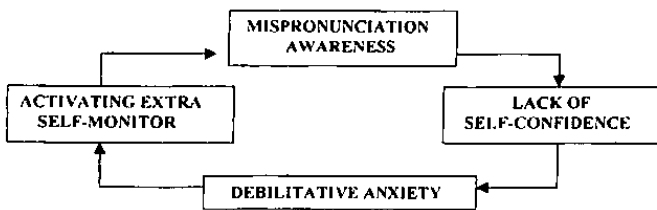
The main process of practicing is as follows:

First, learners identify the sound they would like to practice from the *main menu* of sound,

as an obstacle in the process of learning.

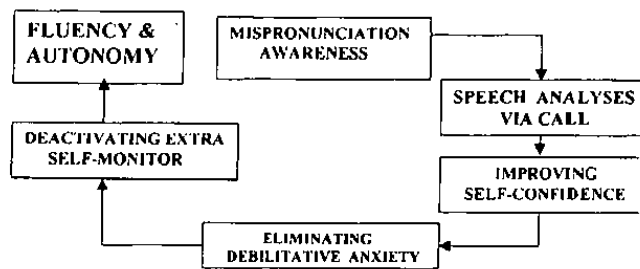
Even if all TEFLers in Iran be native-like, on the spot correction, and in some cases even peer correction may lead to anxiety.

Learners awareness of their own pitfalls, i.e. mispronunciation, affects their self-confidence and adds to their anxiety whilst involved in oral communication. This debilitating anxiety decreases EFL learners self-actualization. Meanwhile, they may appeal to self-monitoring more than necessary which may lead to more mispronounced words. Hence, unintentionally, the EFL learners may get involved in a *witches' circle*:



CALL Technology has provided TEFLers as well as EFL learners with appropriate software in order to eliminate all these shortcomings. As self-speech therapists, EFL learners navigate through speech analyses, lessons, or exercises. They work on both citation from and connected speech via multimedia equipment. They learn place of articulation as well as manner of articulation graphically; and finally, they record their own pronunciation and compare the sound and wave form of their own with that of the genuine speech. They follow the procedure till the time they pronounce words correctly. Since they are

involved in self-speech therapy, (i. e. no audience attend the sessions), and they are provided with appropriate evidence to verify their pronunciation, the debilitating anxiety will be reduced to the least which automatically removes the extra-self monitor and hence leads to fluency. The following diagram reveals how CALL Technology breaks the magic spell:

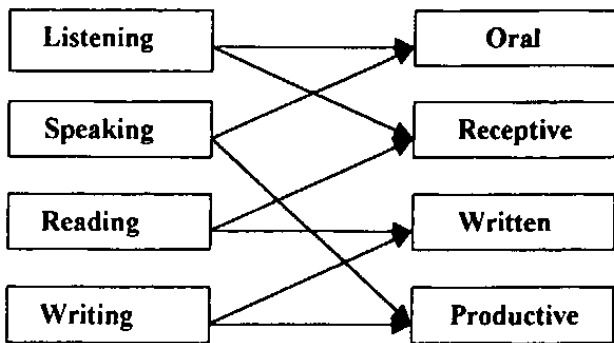


CALL, Computer Assisted Language Learning, has opened new horizons of success and has introduced innovative avenues towards TEFLers as well as EFL learners' autonomy in an anxietyless environment.

The fastest growing areas of research in computer technology is speech recognition (i.e. getting computers to recognize and understand human speech). This current focus has led to the commercial development and production of voice activated machinery.

Fortunately it has also spawned some practical applications for the teaching of pronunciation. Hardware and software for teaching both segmentals (i. e., individual sounds) as well as suprasegmentals (i. e., intonation, stress and rhythm) are emerging. Molholt (1988), for example reports on four

not able to discriminate between different speech sounds and cannot distinguish them from amongst the other speech sounds used in the stream of connected speech, therefore, they miss most of them.



As the following diagram reveals, all language skills, i.e. listening, speaking, reading and writing, are interrelated:

Therefore, any sort of deficiency in one of these skills inevitably affects the whole network either directly or indirectly.

The two main oral skills, i.e. listening & speaking, are closely interrelated; it seems that they both tap the same mental faculties in psyche. In order for a language learner to be able to enunciate any word correctly, first s/he must hear and perceive it correctly, otherwise, s/he will have no efficient paradigm to make mold on. Hence, this is crucial for EFL learners to be exposed to genuine language so that they can grasp the appropriate pronunciation of words both in isolation and in connected speech.

But, solely being exposed to genuine language and understanding the correct pronunciation do not guarantee the comprehensible and appropriate enunciation of the required output, i.e. words and sentences. Language learners should be able to produce the language and verify it based on some genuine and dependable criteria. The traditional mould is that usually teachers, via applying different techniques, make corrections, which may have two main shortcomings: *first*, Language teachers are not always available; *second*, teachers themselves might have some pitfalls regarding their own pronunciation, especially non-native teachers. Further more, one of the unique properties of human psyche is metacognition, (human psyche can monitor its own function and progress). For instance, when we are involved in questions such as:

Am I learning anything? Am I improving in this respect? Is What I am doing correct?

We sure have some conscious alertness of our pitfalls. This conscious alertness of one's own pitfalls makes EFL learners hesitant whilst involved in an oral discourse, therefore, they falter since they are involved in monitoring and verifying their own production. They can pinpoint their own defects regarding language production which may lead to anxiety. Of course, not all kinds of anxieties are inappropriate. In fact, one may not study for examination if s/he does not care for what may come up as the final result. Generally, there are two kinds of anxieties: *facilitative anxiety* and *debelitative anxiety*. The latter can function

Schwa is especially difficult to identify when it occurs internally in a sentence and appears adjacent to another vowel. Note the following sentences which compare and contrast the name "Ann" and "Anna::

1. Have you seen Ann? Have you seen Anna?
2. Is Ann coming tomorrow? Is Anna coming tomorrow?

These sentences differ only by the schwa in Anna, and it is not hard to identify them accurately in the sentence pairs above. But if the schwa occurs internally and is adjacent to another vowel, it is much more difficult to hear:

Is Ann over the Flu? Is Anna over the Flu?

And if the adjacent vowel is another schwa, the difficulty is increased. Native speakers find the distinction easy, for most second, an especially foreign language students it is a demon.

"One of the difficulties ESL students consistently encounter is hearing and identifying the weak stressed particles that abound in spoken and written English. These particles are almost always reduced with a schwa replacing the full vowel that would appear in a citation form; (Bown, 1985, p:88)".

Besides vowel reduction, there are other features of connected speech such as *Liaison*, *Elision* and *Assimilation* that make them quite

different from well-pronounced sentences.

Liaison refers to the linking of words in speech, in particular when the second word begins with a vowel. For example, in English, the phrase "an egg" is often pronounced [əneg] with no noticeable pause between the two words.

Elision refers to the leaving out of a sound or sounds in speech. For instance, in rapid speech in English, "suppose" [səpəuz] is often pronounced as [spəuz] or "factory" [fæktəri] as [fæktəri], and "mostly" [məʊstli] as [məʊsli].

When a speech sound changes and becomes more like another sound which follows or precedes it, this process is called assimilation. For instance, in English the negative prefix [im] before words such as possible; appears as impossible. As "Possible" starts with a bilabial sound, the prefix [im-] ends in a bilabial sound which is [m]. Before words like "tolerant", however, the prefix is [in-] and it becomes intolerant. As tolerant starts with an alveolar sound, the prefix [in-] ends in an alveolar sound which is [n]. As the following sounds bring about the change, this process is called "regressive assimilation". On the other hand, the difference between the [s] in the English word "cats" and the English word "dogs" are examples of "progressive assimilation" because the preceding sounds bring about the change.

Being totally ignorant of the aforementioned features of spoken English, EFL learners are

means for the improvement of the Iranian students pronunciation power.

Today, nobody ignores the role of technology in improving all aspects of human life and in this regard TEFLing is not an exclusion. CALL, i. e. Comoputer Assisted Language Learning, has opened new horizons of success and has introduced innovative avenues toward TEFLers as well as EFL learners' autonomy in an anxietyless environment.

Since EFL learners in Iran are not frequently exposed to genuine input, they lack enough criteria to verify their own production of the target language; the inevitable outcome of this defective process of TEFLing is the great number of university graduates in the field who have grown up on a pile of mispronounced words originated in ineffective teaching as well as molding on mute phonetic symbols in different dictionaries. The differences between CITATION *form of words* and their enunciation in connected speech adds to the dilemma. Words in English have two forms, *Strong form* and *Weak form*. The form in which a word is pronounced in isolation is called its *citation form*. But in connected speech many alterations may occur. The vowel of a word may be reduced to a schwa ə, or it may completely disappear. Hence, for instance the word, "And", in its reduced form, may be pronounced as [ənd], [ən], or [n]. Thus, there is a strong form that occurs when the word is *Stressed*, and there is also a weak form when the word is *Unstressed*. For instance, the phrase "bread and

butter" can be pronounced as:

Bread [ənd] butter, Bread [ən] butter, Bread [n] butter

Many words are like "And" in that they seldom maintain their citation form in conversational speech.

"If we were asked to pick out the one feature of English that most troubles foreign students who come to an English speaking country for advanced level educational training, we would without hesitation name the combination of weak stress and the vowel Schwa. Both of these features of spoken English are well-kept secrets. As far as many visiting students and most visitors whose English has been acquired in foreign schools, report a difficult adjustment when they first come to the United States, Britain, etc. A good part of this listening deficiency, is due to complete innocence about the stress and vowel combination in weak-stressed syllables. (Bown, 1985, pp: 85, 86)".


"The combination of reduction (i.e., substitution of Schwa for the vowels) and the very short and rapid pronunciation of the affected syllables is to a great extent responsible for the problems of oral comprehension that plague new comers who have not been informed of vowel reduction in English. This is a major problem that deserves a high priority in both listening and speaking activities. Special drills can be devised to help students sharpen their listening skills, with additional attention on examples of weak-stressed schwa (Bown, 1985, p:87)".

activity, in which the learner can take a more active role. Pemberton (1996:3) defines self-directed learning as "the techniques used in order to direct one's own learning". It refers to "learning in which the learners themselves take responsibility for their own learning". Thomson (1996: 78) also believes that "Autonomy" is often used interchangeably with self-direction, and it refers to the ability to take charge of one's own learning. Again Pemberton (1996:3) states that "Autonomy" is a capacity for self-directed learning and is a way of organizing learning.

In the past few years, however, the widespread adoption of communicative approach to language teaching has brought renewed urgency to the teaching of oral skills, i.e. listening and speaking. As a result, for the better establishment of proper and appropriate communication between interlocutors in an oral discourse and at the same time for the more appropriate and effective grasp of the oral stimuli, the teaching of pronunciation has been the most fundamental concern of the TEFLers, since without proper pronunciation, communication amongst interlocutors will face problems. For the teaching of pronunciation, one empirical study suggests that there is a threshold level of pronunciation in English such that if a given nonnative speaker's pronunciation falls below this level, he or she will not be able to communicate orally no matter how good his/her control of English grammar and vocabulary might be (Hinofotis and Bailey, 1980). According to Kenworthy

(1987: pp4-8) there are some variables that seem to impede or enhance the acquisition of a reasonable pronunciation in English. These variables include: The learner's native language, age, exposure, innate phonetic ability, attitude, motivation and concern for good pronunciation. Up to now, about teaching pronunciation to nonnative learners, different techniques such as "listen" "imitate and repeat", "tongue twisters" and "minimal pairs", etc which are used and practiced in direct approaches and audio-lingual method of instruction have been proposed about teaching pronunciation to nonnative learners. Widespread drilling of the vowel shifts and stress shifts is another technique proposed by the early work in generative phonology (Chomsky and Hale, 1968). While useful, on a limited individual basis for purposes of correction and drill, none of these techniques is truly compatible with the communicative approach to language teaching or will directly meet the needs of the groups of the learners. What has to be done, therefore, is to apply the most useful and usable techniques, along with some new and innovative means.

Regarding the nature of the communicative language teaching, as an approach that emphasizes meaningful interaction and information exchange, and the fact that effective communication, below a certain level, can not take place without correct pronunciation, even if the interlocutors have a desirable grammar and mastery over vocabulary, the researcher decided to take advantage of technological



The Impact of CALL Technology on Improving Iranian EFL learners' Pronunciation Power

By : Abdollah Baradaran Ph. D (TEFL)

**Faculty of Foreign Languages
Islamic Azad University
Central Branch**

In recent years language teaching and especially English language teaching has been notoriously prone to rapid and very disconcerting changes of fashion. For teachers and learners, the results of such rapid changes have been disturbing, and often damaging. In particular, as we approach the beginning of twenty first century, English language teaching is still suffering the disruptive effects of two beliefs which, gaining currency from the 1970s onwards, have effected a major change. One is that language is best acquired when a student is exposed to "authentic" or "natural" language. The second is that the use of such language, both in production and reception, entails a focus upon meaning and purpose rather than on form. With these two beliefs, two different theoretical pedigrees converts: The social-linguistic theory of communicative com-

petence (Hymes 1972) and the psycholinguistic theory of natural second language acquisition (Krashen 1982).

These two beliefs may lead to two premises that are still the basis of many current approaches; including interactional, task based, process, procedural and learner-centered approaches. These two challenging premises at least reveal that authentic natural language is not only best, but also practical, purposeful, focused more upon meaning (Long and Crooks 1992).

Having an account of the significances of the communicative approach and its role in the establishment of an atmosphere in which learners learn the language through meaningful interactions and exchanging of genuine information, and that the learning can be a self-directed, self-assessing, self monitoring

- choice items: implications for reliability and validity of objective achievement tests. **Educational and Psychological Measurement**, 32, 1035-1038.
- Ebel, L. R. (1969). Expected reliability as a function of choice per item. **Educational and Psychological Measurement**. London: Taylor and Francis (Printers) LTD.
- Grier, B. (1975). The number of alternatives for optimum test reliability. **Journal of Educational Measurement**, 12 (2), 109-112.
- Guilford, J. ,& Fruchter, B. (1978). **Fundamental Statistics in Psychology and Education** (6th Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Lord, M. F. (1977). Optimal number of choices per item: A comparison of four approaches. **Educational and Psychological Measurement**, 14, 33-38.
- Lord, M. F. (1990). Reliability of multiple-choice tests as a function of number of choices per item. **Journal of Educational Psychology**, 35 (3), 175-180.
- McNamara, T. (1996). **Measuring Second Language Performance**. Longman.
- Meherans, W. A. , & Lehmann, I. J. (1978). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology** (2nd Ed.). New York: Library of Congress.
- Oller, W., Jr., & Perkins, K. (1978). **Language in Education: Testing the Tests**. Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Popham, W.J. (1978). **Criterion Referenced Measurement**. New Jersey: Prentice Hall.
- Straton, G. R., & Catts, M. R. (1980). A comparison of two, three, and four-choice item tests given a fixed total number of choices. **Educational and Psychological Measurement**,
- Thorndike, L., & Hagen, E. (1961). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tversky, A. (1964). On the optimal number of alternatives at a choice point **Journal of Mathematical Psychology** , 1, 386-391.
- Valette, R. V. (1977). **Modern Language Testing: A Handbook**. New York: Macmillan.
- Wayne, S., & Lloyd, G. (1953). Item reliability as a function of the omission of misleads. **The American Psychologist**, 8, 460-461.

test in using it for different purposes. That is, no single test would be appropriate for all purposes. With the same token, it should be warned that one single fixed pattern (whether three, four, or five choice items) may not serve the purpose of measurement in all contexts. For instance, research on language assessment has demonstrated that the level of language ability of the test takers is an important factor in the testing process. That is, there are significant differences between elementary and advanced students regarding factors such as test form, item form, and the way tests are constructed. There is ample evidence that as the level of proficiency increases, the effect of such ability-independent factors decreases.

Therefore, the level of language proficiency of the expected test takers might be a significant factor in deciding on the number of choices. Although it is an open question, it can be claimed that the number of options should correspond to the language ability levels of the testees. That is, at elementary levels, due to the limitations of language elements, three option tests may serve the purpose better than four or five option tests. However, for advanced students, test developers can maneuver because they have more language data at their disposal to include in test items which makes constructing four, or five options a manageable task. Furthermore, having three choice items would decrease the time requirement allowing test developers to include more items in the test. This is an important point to be taken into account because when there is ample time for testing, teachers can move towards assessment,

i.e., using other tasks to measure students' achievement. Even if the teachers spend the extra time they gain on just increasing the number of items of the test, it would cover more materials to be tested and would make the test more comprehensive which would automatically improve the content validity of the test.

Thus, the findings of this research can be summarized in the following practical suggestions:

Teachers can safely use three-option test items instead of four, or five-option tests because:

- 1. increasing the number of options does not necessarily improve the quality of multiple choice language tests, and**
- 2. the extent of guessing the correct choice when the student does not have sufficient knowledge would not influence the quality of multiple choice language tests.**

REFERENCES

- Bachman, L., & Palmer, A. (1996) **Language testing in practice**. OUP. Costin, F. (1970). The optimal number of alternatives in multiple-choice achievement tests: some empirical evidence for a mathematical proof. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 353-358.
- Costin, F. (1972). Three-choice versus four-

From practical point of view, the findings of this research may have more remarkable significance. First, most teachers find 5- and 4- choice items quite difficult to construct. Specially, at elementary levels, where the teachers are bound to the limited amount of lexicon and structures that students have covered, finding four plausible choices seems a demanding job. Thus, allowing for 3-choice items would be an acceptable alternative form for multiple choice items and would relieve the burden. As a matter of fact, in some cases insisting on four choices would either lead to language-wise wrong or semantically irrelevant options. For example, consider the following item:

Mary is this student. She a pen and a pencil in her bag.

- a. have b. has c. had d.

Through this item, a teacher wants to measure students' ability in recognizing and comprehending the meaning of the word "have" as "possession". Clearly, constructing four choices for such an item is almost impossible because the verb "have" includes only the three forms of "have, has, and had". Therefore, if the teacher is forced to prepare the fourth choice, it would be either remote in structure or obvious in deviation. Since a three choice item is as good as a four choice item, the teachers should feel comfortable with developing MC items with three choices.

Second, a major concern of test organizations is the economy of tests regarding both administration and scoring the tests. Since three option tests seem as good as, if not better, than

other types of tests, utilizing three-option tests would save a considerable amount of time and energy. This is particularly important in high stake test situations where a large number of people take the test and expect quick announcement of the results. It is also important in classroom situation because teachers would spend less time on preparing the tests and the students would need less time to perform on the tests.

Third, allowing for three-option tests would increase the quality of the tests because test developers are not forced to use implausible distractors just for the sake of having four-choice items. This is even more important where the test developers are not professionals and do not possess a solid background in measurement and psychometrics. This is particularly useful if new trends in testing and measurement are taken into account. Recent developments in measurement, especially in language education, emphasize assessment of students' performance utilizing multiple sources of information. Assessment no longer takes place through single one-shot case testing, no matter how reliable and valid a test may be (McNamara, 1996). Thus, using three-option tests, teachers would be able to spend the saved time and energy on developing and using other instruments to complement test scores. Certainly multiple sources of information would lead to a better assessment of the students' achievement.

It should be noted that as Bachman and Palmer (1996) claim; one should not be deceived by psychometric characteristics of a

With chance score					Without chance score				
	St	Voc	RC	Cloze		St	Voc	RC	Cloze
St	1				St	1			
Voc	.65	1			Voc	.67	1		
RC	.53	.61	1		RC	.56	.65	1	
Cloze	.76	.60	.61	1	Cloze	.79	.63	.62	1

Table 7. Correlation Matrix of Tests
Form B

With chance score					Without chance score				
	St	Voc	RC	Cloze		St	Voc	RC	Cloze
St	1				St	1			
Voc	.65	1			Voc	.67	1		
RC	.53	.61	1		RC	.56	.65	1	
Cloze	.76	.60	.61	1	Cloze	.79	.63	.62	1

Table 8. Correlation Matrix of Tests
Form C

With chance score					Without chance score				
	St	Voc	RC	Cloze		St	Voc	RC	Cloze
St	1				St	1			
Voc	.61	1			Voc	.54	1		
RC	.62	.62	1		RC	.61	.58	1	
Cloze	.68	.61	.66	1	Cloze	.68	.61	.67	1

The purpose of the last analysis was twofold 1) to compare the reliability indexes of the three forms of the tests with each other and 2) to examine the differences between the validity indexes. To compare the reliability indexes, the F ratio formula (Guilford, 1978, p. 165) was used. The results revealed that none of the obtained F values except for the F ratio of tests of vocabulary forms A and B, could exceed the critical F, which was 1.39 at the .05 level of significance.

To examine the differences among the correlation coefficients of the tests, the Fisher's

transformation to Z formula (Guilford, 1978, p. 163) was utilized. In this section also, no significant difference was observed. In other words, none of the correlation coefficients could exceed the Z critical, which was 1.64 at the .05 level of significance. From the results obtained in this analysis it can be concluded that the number of options does not have any significant effect on the test qualities.

Discussion, Implications, and Applications

The study yielded no significant differences among reliability and validity coefficients of the three forms of the tests. The findings are in line with those of the previous studies; namely, increasing the number of options from three to four or five does not necessarily improve the test quality. Thus, certain theoretical implications can be drawn and practical applications can be made on the basis of the findings of this research.

Theoretically speaking, the common belief about the multiple choice items that as the number of options increases the extent of guessing decreases and thus test quality improves may not be taken for granted. In other words, removing the guessing factor, which has been one of the strong motivations for increasing the number of alternatives in MC tests, does not necessarily make significant changes in test quality. This implies that efficiency of the test can be determined without being very much concerned about the number of options. Furthermore, employing a strict convention that 5 choice items are superior to four- and three-option items may not be warranted. Deciding on the number of choices could be a matter of practicality rather than a theoretical requirement.

with chance score and once removing chance score. The descriptive statistics for the study measures are presented in Tables 1, 2, and 3.

Table 1. The Descriptive Statistics of Tests Form A (5 option tests)

	With Chance Score		Without Chance Score	
	X	S	X	S
St	24.95	8.75	21.49	7.90
Voc	17.09	4.48	14.42	5.22
RC	14.77	5.32	12.72	5.83
Cloze	21.07	6.39	18.49	7.24
Total	56.82	14.43	48.63	16.55

Table 2. The Descriptive Statistics of Tests Form B (4 option tests)

	With Chance Score		Without Chance Score	
	X	S	X	S
St	26.45	6.62	22.67	8.63
Voc	17.76	4.20	14.63	5.44
RC	16.26	5.30	13.60	6.23
Cloze	21.68	5.59	18.03	6.82
Total	60.50	13.80	50.90	17.59

Table 3. The Descriptive Statistics of Tests Form C (3 option tests)

	With Chance Score		Without Chance Score	
	X	S	X	S
St	26.89	6.99	21.30	9.57
Voc	18.16	3.90	13.69	5.27
RC	16.00	4.90	12.42	5.83
Cloze	22.28	5.38	17.40	7.04
Total	61.05	13.70	47.41	17.62

The second analysis was done to determine the reliability coefficients of the tests. The K-R 21 formula was utilized, once with chance score and once without chance score. Table 4 represents the reliability indexes of the three forms of the test scores before removing the chance score. The reliability estimates of the three forms of the test scores corrected for chance score are shown in Table 5.

Table 4. Reliability Coefficients of the Study Measures With Chance Score

Sub-test	Form A	Form B	Form C
Structure	.82	.82	.84
Vocabulary	.65	.46	.53
Reading Comp.	.76	.76	.71
Cloze	.82	.76	.74
Total TOEFL	.90	.88	.75

Table 5. Reliability Coefficients of the Study Measures Without Chance Score

Sub-test	Form A	Form B	Form C
Structure	.87	.89	.91
Vocabulary	.83	.77	.75
Reading Comp.	.81	.83	.81
Cloze	.85	.83	.85

The third analysis was conducted to determine the validity indexes. After obtaining reasonably high reliability indexes for the three forms of the tests, the concurrent validity of the tests was investigated. The concurrent validity indexes of the tests were computed through the correlations between the subtests of the TOEFL and cloze. The correlation coefficients among the subtests of TOEFL, cloze in Form A, Form B, and Form C are reported in pairs of Tables 6, 7 and 8 respectively. In each pair of tables, one represents the correlation coefficients with chance score and the other without chance score. The correlation coefficients range from moderate to high which means that the three forms of the tests were as valid as the criterion measure.

Table 6. Correlation Matrix of Tests

	With chance score				Without chance score			
	St	Voc	RC	Cloze	St	Voc	RC	Cloze
St	1				1			
Voc	.70	1			.69	1		
RC	.60	.60	1		.61	.60	1	
Cloze	.72	.51	.59	1	.75	.55	.62	1

the psychometric characteristics of the individual items as well as the whole test when the number of alternatives ranges from three to five. Second, since no empirical study has been reported in which the guessing factor was considered as a variable and no research was conducted on the language skills, the present study attempts to provide empirical evidence for the effect and appropriacy of the chance factor interacting with the number of alternatives in a language skills test with MC items. Thus, the following research questions were posed:

1. Is there any relationship between the number of options and the characteristics of language proficiency tests?
2. Is there any relationship between the guessing factor and the characteristics of language proficiency tests?

METHOD

Subjects

A total of 431 senior English majors from different universities of Tehran participated in this study. All subjects were within a similar age range. They were from different parts of the country being admitted to the universities in Tehran. These universities included Tehran University, Shahid Beheshti University, University for Teacher Education, Allameh Tabatabai University, and Azad University.

Instrumentation

Two tests of language proficiency were used in this study:

1. An original TOEFL
2. An already established MC cloze test.

These tests were designed in three forms labeled as: Form A, tests with 5-option items, Form B, tests with 4-option items, and Form C, tests with 3-option items. All the forms included four subtests, i. e., structure (40 items), vocabulary (30 items), reading comprehension (30 items), and a cloze test (35 items).

Procedures

The administration of the tests was accomplished through three phases. At the first stage, tests with 5-option items (labeled Form A) were administered. Through item analysis, the least effective distractor was eliminated from each item to develop the tests with 4-option items (labeled Form B). Then the tests with 4-option items were administered to a group similar to the first group. Then again, through item analysis, the least effective alternative was eliminated from each item to form the tests with 3-option items (labeled Form C). The three forms of the tests were administered using a counter balanced procedure, i.e., each student taking only one form of the test on a random basis. The time required for test forms A, B, and C was 125, 100, and 80 minutes respectively. Along with these tests, every subject took the cloze test. The scores on the cloze test were used for the purpose of validation.

RESULTS

To answer the research questions, different analyses were conducted. It should be mentioned that all the tests were scored twice: once

alternatives decreases.

In this regard, measurement textbooks typically recommend four or five alternatives for multiple-choice items. Some scholars believe that the greater the number of plausible options, the higher the reliability of the test would be (Thorndike and Hagen, 1961; Meheren and Lenhem, 1978). Furthermore it is believed that with the greater number of options per item, the probability of getting an item correctly without sufficient knowledge, i. e., the guessing factor, would decrease. Although, the effect of the guessing ability could be compensated for through the application of the correction for guessing formula, it has, as yet, remained an unresolved issue.

Contrary to the above mentioned suggestions, some scholars have made theoretical arguments (Lord, 1977, 1990; Tversky, 1964; Ebel, 1969; Grier, 1975; to name a few) and some have reported empirical evidence (Costin, 1970, 1972; Straton and Catts, 1980) that an increment in the number of options does not necessarily lead to an increase in test quality.

On the theoretical dimension, Grier (1975) presents evidence that the expected reliability of the tests with 3-option items is higher than those with 2- 4- and 5-option items. In another theoretical study, Ebel (1969) has predicted, according to the formula he developed, that an appreciable increase will occur in the reliability of an objective test when the number of choices is increased from two to three, a smaller increase when 4-choice items are used, and a still smaller increase beyond that point. Also,

Tversky (1964), in a theoretical paper, has demonstrated the superiority of 3- option items over other types of items.

On the empirical dimension, several studies have suggested the superiority of the 3- option items over 4-and 5-option items. The results of research project conducted by Wayne, et al, (1953) revealed that the efficacy of an MC test can be improved by deleting the misleads which item analysis discloses to have either weak discrimination or facility indexes. In addition, the findings of another research project based on Tversky's mathematical model indicated that the 3-option items enjoyed higher item characteristics than 4-or 5-option items. In another attempt, Trevisan and Sax (1991) compared the reliability indexes of tests with 2-3-4- and 5- option items. Their findings revealed no significant difference in the reliability indexes of these tests. And finally, Frowman (1987) supported the efficacy of MC tests with 3-option items over tests with 4 or 5 option items.

Although most of the research cited above support the superiority of 3-option items over other types of items theoretically and empirically, they do not answer all the questions related to the issue. First of all, they do not address the validity of the findings with regard to non native speakers. Second, they do not offer comparative results on both item and test characteristics. More importantly, they do not consider the effect of the guessing factor on the results. Therefore, this paper addresses the issue. More specifically, the purpose of this paper is twofold. First, it attempts to compare

It should be mentioned that there is sometimes a good relationship between practicality and other characteristics of a test. For instance, oral interview and composition type tests, though highly valid, do not often show high reliability. At the same time, they do not show high practicality, either. Of course, this does not imply that an impractical test is unreliable, or an unreliable test is impractical. Rather, in such cases, one should pay attention to the source of unreliability or impracticality. One factor which contributes to both practicality and reliability is the objectivity of scoring a test. And one major type of item which is scored quite objectively is the multiple choice (MC) type. In its traditional form, an MC item includes a stem which is intended to elicit information and a number of choices. The test taker is required to read the stem and choose one of the choices as the most suitable one to complete the stem. The number of choices varies from two (the minimum number) to five (the common maximum number), depending on the purpose of the test and the intention of the test developer.

The MC item is undoubtedly one of the most widely used item formats. As with many other types of items, however, MC items, have certain strengths and weaknesses. Regarding the strengths of MC items, Eble (1969) states that MC tests are adaptable to the measurement of most important educational outcomes. Meherans and Lenhem (1978) mention versatility as another merit of MC tests. Thorndike and Hagen (1965) believe that an MC item is effective for measuring vocabulary, the degree

of understanding, the application of principles, and the ability to interpret data. Oller (1979) claims that MC tests can fulfill the requirements of pragmatic and integrative tests of language proficiency. Still another advantage of MC tests refers to their ease of scoring, i.e., MC items are scored easily, rapidly, accurately and objectively by teachers, scoring machines, and computers. These advantages have caused MC tests to be used in large scale administrations. Further, the accuracy of scoring MC tests leads to consistency of scores which in turn contributes to a higher degree of reliability (Popham, 1978).

In spite of the above-mentioned advantages, MC tests have not escaped the criticisms of the scholars. In this regard, Oller (1978) asserts that preparation of sound MC items is challenging and technically difficult. In addition, test-wise students tend to perform better on MC tests than non-testwise students do (Meheran & Lenhem, 1978). Furthermore, Vallette (1977) complains of another drawback of MC items stating that the testees can benefit from guessing. Finally, it is commonly believed that preparing an MC item with sound and plausible alternatives is not an easy task.

Not only would developing reasonable alternatives but also making a decision on their number create some problems for the test makers. On the one hand as the number of alternatives increases, the extent to which testees can guess the correct choice without having the required knowledge decreases. On the other hand, as the number of alternatives increases, the chance of preparing many good

Number of Options and Economy of Multiple Choice Tests

Hossein Farhady Ph.D(TEFL)
Iran University of Science and Technology
& Shirin Shakery
Tehran University

ABSTRACT

A major concern in testing in general, and in language testing in particular, is economy in preparing, administering, and scoring procedures of the tests. In this study, the psychometric characteristics of a language proficiency test comprising four sections, (vocabulary, structure, reading comprehension, and cloze), were investigated as a function of the number of options per item. Parallel tests of 3-4-and 5-option items were administered to 431 seniors majoring in English. The findings revealed no significant difference in the mean item facility, the mean item discrimination and total test qualities. The results supported the findings of previous research in other areas of education that suggest the efficacy of the three-option item tests. The findings have significant implications to test construction, specially in large scale administrations. The findings are also applicable to areas of testing other than language proficiency.

INTRODUCTION

Scholars in the field of measurement have often been concerned with three major

characteristics of the testing devices, namely, reliability, validity, and practicality. Though many arguments have been made for and against preferring one characteristic over the others, it does not seem reasonable to sacrifice one for the other two characteristics. The ideal case is to have a balance regarding the three characteristics. Of course, reliability and validity can be computed through certain statistical techniques. Practicality, however, is a relative term and depends on many factors such as the nature and form of the items, and above all, on the administrative facilities. That is, a particular test may be quite practical in one occasion or for a particular institution but not in another occasion or for another institution.

roles. Students should not be interrupted or corrected during a presentation unless there is a breakdown in communication. Otherwise, wait until after they have finished to point out any errors.

After several students have presented at least once from each of the various assignments, the students are immediately regrouped for the next topic. At this point, teacher talk-time is discouraged and student talk-time is encouraged, so the more time they spend in pairs or groups, the better.

The rewards of creative assignments

Carefully prepared lessons that put the student in the center of the learning experience while the teacher is relegated to the role of a "mere" facilitator can greatly improve students' speaking skills. In addition to assigning a topic for discussion, teachers should create a communicative situation complete with topic, audience, and purpose.

With creative assignments that focus on the students' interests and needs, teachers can avoid the frustrations of a noncommunicative conversation class and enjoy the rewards of lively, active discussions.

REFERENCES

- Brumfit, C. J. and K. Johnson, eds. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chastain, K. 1976. *Developing second-language skills: Theory to practice*. 2nd ed. Chicago: Rand McNally College.
- Corder, S. Pit. 1977. *Introducing applied linguistics* London: Hazell, Watson & Viney.
- Rivers, W. and M. Temperley. 1978. *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching English as communication*. Oxford: Oxford University Press.

GLOSSARY

(words marked by a† in the text)

have their work cut out for them: have a lot of work to do

work: operate effectively

primacy: the state of being first

skits: short, usually humorous, acted-out scenes

podium: a small raised platform for a speaker, musical conductor, etc.

loosen up: make relaxed

out loud: aloud; in a voice that can be heard

go over: review; repeat

what's up: what is the matter; what is happening

plunge ... into: begin (an activity) suddenly

springboard: something that supplies the impetus or beginning point for action

framework: a plan, structure, or enclosure

rush hour: one of the two periods in the day when people are traveling to and from work in a city and the streets are crowded

at fault: in the wrong; rightly blamed

paralinguistic: relating to features that accompany speech and contribute to meaning but are not generally considered to be part of the language system

downplayed: treated as not important

abroad: in another country

persona: character; mask; personality

inveighing: protesting strongly

protagonist: the chief character in a play or story

melancholy: sad; gloomy; depressed

buzz: an atmosphere of intense and busy excitement

breakdown: a sudden failure and stopping

involved in an accident — each accusing the other of being at fault.† Since paralinguistic behavior is an important element of communication, I encourage my students to act out the scenes with appropriate actions and voice intonations.

Now the students have a topic (traffic) and a specific audience (the mayor or a police officer) and a purpose (to give advice or to explain their side of an accident). The students then create and practice these dialogues with their partners.

The time that students spend in groups is very important and should not be rushed or downplayed.† if guided properly, even the most reticent student can formulate real phrases and sentences with one or two classmates that s/he may have been unable or unwilling to say in front of the whole class. During this time, the teacher should circle around the room monitoring each group, discouraging native language use, correcting a little, and encouraging a lot.

Adding a focus

Each presentation needs not only a topic, audience, and purpose, but also a focus the students can relate to and understand. This focus can be a real or imagined problem. For example, high-school and young college students enjoy talking about their friends, hobbies, passing exams, shopping, goals, parental pressures, etc. So it is best to create problems that need to be solved in these or similar areas.

Instead of asking the students to talk for five minutes about the weather or to describe a bad storm, have a "mother" or "father" try to convince the teenager not to go out as planned tonight because of bad weather. Not only do these situations give the students a real purpose for communicating and a real problem to solve,

they also allow the students to assume various roles, experiment with the language, and have fun.

As they focus more on their roles in a given situation and less on their own identities as students, they become more willing to practice English and less intimidated about speaking in front of their peers. Roles also allow students to express themselves more freely behind another persona.†

More creative dialogues

Given enough flexibility, students will even create their own "problems" to solve. During one class, the students were to interview a famous person who had died years ago. One student found herself inveighing† with "William Shakespeare" for making Hamlet too long, the protagonist† too melancholy, and his friend too weak. "When you rewrite the play, you should give Ophelia more personality," the student advised. "Let her have a career or study abroad or something!"

With the proper setup and interesting topics, the students will soon have the classroom in a buzz† of excitement and language practice. After about 10 minutes of pair work, I usually ask some (not all) of the pairs to present their dialogues to the whole class. Memorized dialogues are discouraged. The purpose here is twofold: in-class presentations hold the students accountable for their group work; presentations also give the other students a chance to practice their listening skills and to hear how other students handle the same topic. Mostly, students enjoy listening to the more creative dialogues, and this keeps the classroom atmosphere light and relaxed.

The classroom atmosphere is as important as the setup itself. Students should feel relaxed and encouraged to use new words, phrases, or

Although drill exercises may help students achieve grammatical competence, they aid little in the development of the other three components of communicative competence. To accomplish these goals, students need to participate in conversational situations, both real and simulated.

Teachers and students can become bored with meaningless, repetitious drills like *Mrs Jones went shopping on Friday* if these are not directly associated with purposeful communication.

So what other methods can we use to encourage our students to talk in class?

Practicing English creatively

A major portion of any oral English class should involve the students practicing English in pairs or small groups. To prevent classroom chaos or rampant native-language use, the teacher should carefully direct each activity, giving the students enough format for direction, yet enough room for creativity.

Here is a typical class setup to promote communicative competence. Before each class, the students rearrange their chairs into a circle facing each other, with their desks against the walls. The center of the room remains clear for skits,† dialogues, and other presentations. The teacher should be a part of the circle itself, not distanced from the students behind a desk or a podium.†

The class begins with a "personal" story, anecdote, joke, or question to loosen up† the students and to encourage a relaxed atmosphere. Then we read aloud a short passage or dialogue from the text or a xeroxed article for content focus. The students then respond to my questions about the text by answering out loud† in complete sentences.

We then briefly discuss the content of the

text in terms of the topic itself not just the grammar or vocabulary. Then we go over the grammar drills, where we learn or review sentence patterns that the students will use in their own dialogues; i. e., "What's up† with him?" "He looks upset." "Marty was disappointed when...."

In pairs, the students practice the drill sentences both slot- and - fill examples from the text to monitor accuracy and original sentences to test understanding. Any errors at this point are immediately corrected and explained.

Time spent on drill work should be minimal if the course objective is conversation. After a few minutes of oral drill practice, we plunge right into† preparing "real" conversations. Using the text as a springboard† for oral topics and the grammar "lesson" as a framework† for sentence patterns and idiomatic expressions, I then give each pair or group of students a specific situation with specific roles. For variety, each topic has three or four different situations, so the students are all practicing different types of dialogues.

Topic, audience, and purpose

Each situational activity must have a purpose and an audience, not just a topic. For example, if I want the students to discuss the traffic problem in Shanghai (or New York, Mexico City, etc.), I do not merely ask them to talk about traffic or even to describe a typical traffic scene during rush hour.† Instead, I assign the topic, audience, and purpose.

I might tell student A that she is a foreigner who has missed an important business meeting because of heavy traffic and is now giving advice to student B, the mayor of Shanghai, on the traffic situation.

Another group might consist of three students ____ a police officer and two people

Barbara M. Malinowski

مقاله حاضر برگرفته از مجله Forum اکتبر ۱۹۸۹ شماره ۴ جلد ۲۷ می باشد. این مقاله نویسنده سعی کرده است به منظور ایجاد توانش ارتباطی در دانش آموزان شیوه های مختلفی را ارائه و توصیه نماید. هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان مطالعه این مقاله را به همکاران محترم توصیه می نماید.

South Lakes High School, Reston, Virginia
"At least you don't have to grade papers."

Though seldom lost under a stack of ungraded essays, conversation teachers do have their work cut out for them.† It takes a lot of energy to make a conversation class work and to improve students' speaking skills and overall communicative competence.

A common complaint among teachers today is that "My students won't talk." To avoid the frustrations of a noncommunicative conversation class, teachers should work at setting up the students for "real" communication.

According to theories of behaviorism and the primacy† of speech, we have the tendency to develop speech before writing both on a social level in terms of civilizations and language communities and on an individual level in terms of native language learners.

Thus we have the Audio-Lingual Method (ALM) order of teaching language skills: listening, speaking, reading, writing. Though second in command, speaking is often the least developed skill for language learners. Even



with an integrated curriculum, students can often read or even write better than they can speak in a foreign language.

Nonnative speakers often know more grammar or least grammatical terms than the average native English speaker. So how do we encourage our students to use the knowledge in their heads to make "real" communication with their mouths? In other words, how do we develop communicative competence, as opposed to mere grammatical competence? According to Hymes (in Corder 1977: 92-93), communicative competence involves four characteristics: *possibility*, *feasibility*, *appropriacy*, and *occurrence*. The students' communication should be grammatically possible, semantically feasible, socially and contextually appropriate, and idiomatic or actual in occurrence.

takes some time. Of course, the same pictures and flash cards can be used in many other grammar lessons.

To start the lesson rolling when you enter the class ask one of your students,

"How are you today?"

"Fine, thanks," He answers.

Then point to another student and ask the first student,

"How is he?"

The student replies, "He's fine."

Then hold up the flash card, "I don't know how/ what/ where/ who/ etc." and ask the same question again. Showing the same flash cards ask another student.

What is the time?

He answers, "I don't know what the time is."

Of course, the student may answer, "I don't know what is the time", which should be corrected immediately.

Continuing in this manner, taking the key words one at a time and using the pictures, ask questions all around the class at random, having the students answer with, "I don't know how/ what/ where/ who/, etc." After each key word is put on the board for the students to see.

You can also use this sentence for other drills such as substituting into the pattern to reinforce students' learning.

As a final practice, you can "play cards" with the class. Shuffle all the flash cards of key words, and then have each student take a card unseen from the "pack". Each student is required to ask a question, using his flash card and stating the key word to another student of his own choosing. At the end of this activity, the students will success fully answer and ask noun clause questions with "I don't know...", "I can tell you ...", "I would like to know...", "I can't remember...", "Can you tell me..." etc.

I have noticed my students really enjoy it,

and they learn at the same time. I don't know how your students will respond. So try it to make sure.

Bibliography

- Duskova, L. (1971) 'On Some Functional and Stylistic Aspects of the Passive Voice in Present Day English' *Philologica Pragnesia* 14, 117-144
- Gleasons, H.R. Jr. (1965) *Linguistics and English Grammar*, New York: Holt, Reinhart and Winston
- Givon, T. (1979) *Understanding Grammar*, New York: Academic Press
- Greensbaum, S. (1985) (ed.) *The English language today: Oxford program press*
- Hortvigson, H.H. (1979) "Adverbial Relative clause-and one More type" in chesnutt etal
- Lado Robert and Charles C Fries . (1967) *English Sentence Patterns, An Oral Approach*, the University of Michigan
- Leech, Geoffrey (1994) *An/ A-Z of English Grammar and Usage*, Nelson and Son Ltd.
- Milton keynes (1982) *Learning and the Simulation Game*, Open University Press
- Roberts Paul (1966) *The Roberts English Series, Books*, Harcourt, brace & world, Inc.
- Quirk Randolph, Greenbaum Sidney, Leech Geoffrey, svartvick Jan (1987) *A Comprehensive Grammar of the English Language* Longman House, Burnt Mill, Marlow Essex, England
- Stevick, E.W. *Memory (1987) Meaning and Method*, Rowley, Mass, Newsbury House
- Young, D. (1980) *The Structure of English Clauses*, London: Hutchinson
- Wright, A.D. Betteridge & M. Buckby (1992) *Games for Language Learning*, Cambridge University Press

the learners have no difficulty understanding, in order to reach, years later, the complicated structures in which the problems of writing abound.

In high school classes we consider the more complicated structures of which mature writing is composed. In other words, in high school, students should know all there is to know about English grammar, and they should be in firm and conscious control of its central features.

Despite that there are some teachers who are always worried about having to teach grammar.

They say it is a tough job to do, whereas it is not if you prepare for it. It can even be interesting.

These teachers have to know that students at this level need remedial work on old structures to build a solid foundation for the new ones. The grammar presented in high school is new and can be somewhat confusing. You should add interest to the lessons with training aids, miming, and drawings. This way students will be encouraged to use the structures.

For example, just before teaching the passive, give one of your students a biscuit to eat, after the biscuit is eaten ask the students, "what happened to the biscuit?"

Students may answer, "Ali ate it." Accept the answer but say: the same meaning can be put in an answer like this: "The biscuit was eaten" or "The biscuit was eaten by Ali." Then give your students some more biscuits and wait until all the biscuits are eaten. Then ask, "What happened to the biscuits?" This time the students will most likely reply, "The biscuits were eaten" (They already know about past participles).

Accordingly go about teaching other tenses

for instance put some biscuits aside and say; "These biscuits are for Ali to eat after the class in over." or "The biscuits will be eaten by Ali". Then add some more sentences of your own to those given by students and have the class repeat them chorally and individually and put one of the sentences on the board as a model to conduct substitution, transformation, or other kinds of drills. This way the class grasps the idea without even realizing it.

You can do the same thing for more complex structures like **noun clauses**. To do this structure see how many key words (like when, why, what, etc.) you have to be taught. Then look for a few pictures and flash cards, which you can obtain easily by searching through old magazines and funny comics. Find suitable pictures for all the key words, e.g. a picture of a sad looking girl who has just broken a kitchen ware. Her mother is looking at her as if to say "You good for nothing!" Use this picture for the **what** and **why** key words, e.g. "Do you know why the mother is angry?" Answer: "No, I don't know why...." Another picture can be of a teacher teaching a class to be used for **who**, **how**, **what**, or **when**.

Question:

Do you know who the teacher is?

Answer: No, I don't who he is.

Question:

Do you know what he teaches?

Answer: Yes, I know what he teaches.

Question:

Do you know when he teaches this class?

Answer:

No, I don't know when he teaches the class.

Using more training aids, pictures, and flash cards you can practice more on each key word. Finding pictures and making flash cards

Teaching Grammar to High - school Students (An Experimental Suggestion)

By: Ghassem Kabiri Ph. D. (Education)

Teaching grammar as a useful method to master a language has been a controversial issue for about a century. Most of this controversy arises from the fact that grammar conveys different meanings to different people. Some consider it paradigms of declensions and conjugations to some it means recognizing and naming the parts of speech and diagraming sentences / and to others it means learning and applying rules of correctness based upon logic or the laws of thought. (Fries, 1967, Preface)

Neither of the three considerations can help a learner of foreign language learn to communicate a foreign language. It is not sufficient, either, to repeat a sentence over and over again, as advocates of pattern practice suggest.

Obviously, what we learn when we learn English is not a set of sentences but a sentence making machine. We learn a mechanism for

generating sentences according to the requirement of the circumstances through which we move, and for understanding such sentences. (Roberts, 1960, P. Tq)

As a foreigner learning English, even a simple sentence like, "This is a pencil" is a wholly new thing, a collection of grammatical facts to be absorbed and then put to use.

We do not learn language in the sense that we learn facts of some sort. We do not memorize a certain number of sentences which we then use when the occasion arises. Most of the sentences we say and hear, write and read, have never occurred before. It is quite unlikely that any sentence on this page ever occurred before. Yet you can understand these new sentences, as you will understand the new sentences spoken to you in your next conversation. How do you do it?

We begin with simple structures in which

«*Compétence linguistique, imagination et créativité, au service de la communication*», in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 15, 1986, P. 45.

6. BESSE Henri, et autres., *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I*, Didier, Crédif, 1975, P. 25.

7. RIVENC Paul, «*Problématique de l'énonciation et didactique des langues*», in *Revue de phonétique appliquée*, N° 76, 1985, P. 426.

8. RAHMATIAN Rouhollah, «*Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue*», in *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N° 53, 1378/1999, P. 42.

BIBLIOGRAPHIE

1- BENADAVA, S., «*De la civilisation à l'éthno-communication*», in «*les voies de la communication interculturelle*». *Le français dans le monde*, N°170, Juillet 1982.

2- BESSE Henri, et autres., *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I*, Didier, Crédif, 1975, P. 25.

3- GUERRO QUINSAC Rosa Maria

«*Compétence linguistique, imagination et créativité, au service de la communication*», in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N°15, 1986, P. 45.

4- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F/Formation, 1982, P. 20.

5- RAHMATIAN Rouhollah, «*Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue*». in *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N° 53, 1378/1999, P. 42.

6- RIVENC Paul, «*Problématique de l'énonciation et didactique des langues*», in *Revue de phonétique appliquée*, N° 76, 1985, P. 426.

7- RIVENC Paul, «*La Problématique SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui*», Actes du colloque «SGAV», Publié dans la *Revue de la phonétique appliquée*, N°s 99,100,101, 1991, P.124.

8- RONARD Raymond, «*La notion de Structuro-Globale et l'Approche Communicative*», Actes du colloque SGAV et Approche Communicative, publié dans la *Revue de phonétique appliquée*, N°s 59, 60, 1981, P. 19.

Alors que le regard d'aujourd'hui sur l'apprentissage est d'aider l'apprenant à apprendre à discuter, à raisonner dans la situation réelle de communication.

Nous voulons insister sur le fait que communiquer en langue étrangère suppose la maîtrise d'autres fonctions, non exclusivement linguistiques. La langue, ce système fonctionnel, s'actualise dans la parole, dans la communication.

La vraie pratique sociale de la langue passe par un ancrage de l'apprenant dans une communauté (milieu) qui lui fournira les règles et les procédés d'interprétation du code, des données situationnelles de la communication. Alors que dans le cas des étudiants, la communication s'inscrit dans un milieu scolaire institutionnel, le discours en langue française se réalise uniquement en classe. Ce constat est surtout valable pour les étudiants qui ne pratiquent pas le français ni dans la famille, ni dans la société et dont les pratiques sociales sont loin de celles de l'université. Ceci est considéré comme un handicap pour les étudiants iraniens dans la communication orale.

Il faut entraîner les étudiants à structurer progressivement les compétences linguistiques au service de la communication réelle qui se réalise dans la vie de tous les jours. On peut leur proposer des stratégies tenant compte de

la problématique de l'interlangue mais également de l'interculture.

A partir des moyens d'expressions déjà acquis, on peut les orienter vers l'acquisition et l'emploi des actes sociaux spécifiques adaptés à la langue française.

NOTES

1. MOIRAND Sophie *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F/Formation, 1982, P. 20.

2. RONARD Raymond, «*La notion de Structuro-Global et l'Approche Communicative*» Actes du colloque SGAV et Approche Communicative, publié dans la *Revue de phonétique appliquée* N^{os} 59,60, 1981, p. 19.

3. RIVENC Paul, «*La problématique SGAV (Structuro-Globale Audio- Visuelle) aujourd' hui*», Actes du colloque «SGAV», Publié dans la *Revue de phonétique appliquée*, N^{os} 99,100,101, 1991, P.124.

4. BENADAVA, S., «*De la civilisation à l'éthno-communication*», in «*les voies de la communication interculturelle*», *Le français dans le monde*, N^o 170, Juillet 1982.

5. GUERRO QUINSAC Rosa Maria.

d'abord deux tendances extrêmes:

1) «Il devient difficile d'insister sur la bonne qualité des performances, lorsque la communicabilité est le premier objectif. ... ce qui est essentiel c'est d'admettre que la perception du sens des signifiants phoniques et visuels peut être globale, voire erronée dans un premier temps, affinée et corrigée par la suite.» (R.M. GUERRO QUINSAC).⁵

2) «Il faut laisser passer le moins possible d'erreurs parce que les étudiants risqueraient de s'habituer à communiquer dans une fausse langue, une sorte de sabir fonctionnant très bien entre les membres du groupe, mais créant quelque difficulté dans la vie courante» (Henri BESSE).⁶

Mais, sachant que l'erreur est inévitable et qu'il faut se donner assez de temps pour la corriger, nous choisirons à ce propos, la position la plus compatible de Paul RIVENC lorsqu'il évoque les questions de: Que peut-on accepter? Que doit-on corriger? Et à quel moment? «De nombreux didacticiens, donnant priorité à la réalisation de l'acte énonciatif en langue étrangère, se montrent très tolérants-certains diront très laxistes-à propos de la correction de la forme du discours produit par l'élève.... L'expérience nous montre que les choses ne sont pas si simples et que des erreurs trop souvent répétées, finissent par s'enraciner

dans la pratique de l'apprenant, puis dans son expérience idiosyncrasique, au point d'entrer dans sa compétence déviante. N'oublions pas que, pour l'apprenant, la conquête progressive de son autonomie passe notamment par son aptitude à s'autocorriger. Cette aptitude doit être stimulée à travers la mise en place d'une pédagogie positive de l'erreur, qui engage l'apprenant lui-même, l'enseignant et aussi l'interlocuteur-apprenant, à travers le jeu des échanges en situation didactique.»⁷

Conclusion

Il est évident que les étudiants auraient des difficultés scolaires dues à une pratique langagière fortement influencée par la grammaire. L'analyse du déroulement des cours de français tel que nous les avons observés et présentés dans un autre article intitulé («Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue» voir la bibliographie-) montre bien «qu'il n'y a pas une véritable communication en classe et que les schémas langagiers sont inégalitaires et centrés sur l'enseignant. Le modèle pédagogique appliqué dans la classe de français n'implique malheureusement pas les étudiants qui n'interviennent que pour répondre aux questions ou aux consignes du professeur.» (Rouhollah RAHMATIAN).⁸

grande partie par le fait que la norme recouvre la langue persane, celle de la littérature classique persane, langue du savoir par excellence et l'identité culturelle des iraniens.

D'après Paul RIVENC «*Dans l'acquisition et le perfectionnement de la communication verbale, il y a constamment interaction, interdépendance entre individu et société, entre le corps, l'intelligence et l'affectivité; entre le verbal, le mimo-gestuel et le kinésique; entre les compétences socioculturelles, idéologiques, et les compétences langagières, à l'intérieur de l'espace et de la durée (aussi bien vécus que conceptualisés) rassemblés, structurés eux aussi dans les situations à la fois vécues et conceptualisées.*»³

Ainsi, pour développer la communication orale des étudiants iraniens, il faut tenir compte de leur vécu culturel et de leur milieu social. Le milieu familial, le temps, l'espace sont structurés différemment; les codes posturaux et gestuels ne sont pas les mêmes; les façons de se présenter, de demander, de refuser sont différentes. Alors, les étudiants veulent s'adapter à des façons de vivre et de penser qui sont présentées dans les méthodes. Ils se trouvent dans une situation perturbatrice.

Dans la problématique SGAV, les enseignants sont conseillés de travailler d'abord sur la langue orale et l'écrit n'intervient

qu'après. Nous pouvons mettre les étudiants dans la classe et hors de celle-ci, dans des situations de communication variées qui leur permettront d'accéder à un travail systématique sur la langue sans lequel il ne saurait y avoir d'apprentissage réel.

En outre, on ne peut pas appliquer les actes de parole des français directement, comme les tenants de l'approche notionnelle-fonctionnelle conseillaient de faire. Car, les actes de paroles seuls ne peuvent pas assurer la réussite de la communication; il faut prendre en compte les rapports sociaux qui existent entre les interlocuteurs, la représentation et les valeurs sociales ainsi que les normes conventionnelles qui diffèrent d'une culture à l'autre. Il faut que les actes de paroles soient progressivement maîtrisés et pratiqués dans la vie quotidienne. On ne peut faire découvrir aux apprenants les types de discours utilisés par les français de toutes les classes ainsi que les modes de penser, de vivre et un peu de civilisation. «*La communication apparaît comme indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons: parce qu'elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à une autre et parce que les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs*» (S. BENADAVA)⁴

Quand aux erreurs des étudiants, nous citons

dans les situations imprévues où il y a un échange authentique. C'est à ce stade que nous devons envisager le travail sur les discours authentiques: comment argumenter, comment raisonner ou comment convaincre. Quand l'apprenant prend la parole, il ne doit pas penser seulement à transmettre le message ou exprimer son avis mais à produire le mode d'intervention sur autrui.

Notons que dans certaines méthodes issues du SGAV, les activités en classe telles que jeux de rôles, dramatisations, simulations permettront à l'apprenant de se préparer à réagir dans ce type de situations.

Normalement, les études sur les problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère se reposent sur l'analyse d'erreurs, axée elle-même sur des interférences, d'ordre morphologique, syntaxique et phonologique. Ces études aboutissent à une classification des erreurs, mais, elles ne rendent pas compte de tous les problèmes extra-linguistiques en jeu.

Sachant que l'analyse d'erreurs à partir des éléments mentionnés a montré ses limites, nous pouvons confirmer que le manque de précisions vient du fait que les recherches réalisées, portent essentiellement sur des corpus écrits. L'analyse des productions orales des étudiants n'a pas été prise au sérieux. Les corpus oraux sont peu fréquents et les

conditions d'une observation objective sont rendues plus difficiles à l'oral en dépit des techniques modernes d'enregistrement.

Pour éclaircir la démarche de l'analyse d'erreurs, il faut préciser son fonctionnement. Selon l'hypothèse de l'interlangue, l'apprenant formule des hypothèses en langue étrangère, à partir d'un modèle de référence de la langue maternelle, en y fondant ses stratégies d'apprentissage. L'interlangue est marqué par un processus de généralisation (élaboration d'une règle), et par un processus de réduction, qui, inspiré de la grammaire de la langue maternelle, simplifie les difficultés de la langue étrangère. Pourtant ce système détient des régularités paradigmatiques et syntagmatiques propres.

La question qui se pose est de savoir comment on peut donner à l'apprenant la possibilité d'acquérir à côté d'un système linguistique, un système de comportement communicatif. Nos observations dans les classes de français nous ont permis de constater que la référence à la norme est très répandue auprès des étudiants iraniens. L'étudiant iranien se réfère souvent au français institutionnel. Le meilleur français demeure, pour lui, celui de la norme, de la langue écrite, bien qu'il soit conscient de l'utilité de la langue orale et de la communication réelle. Ceci est justifié en

communication comprend plusieurs composantes. Comme nous le fait remarquer Sophie MOIRAND: «*Une compétence de communication reposerait sur la combinaison de plusieurs composantes:*

- *une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;*

- *une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;*

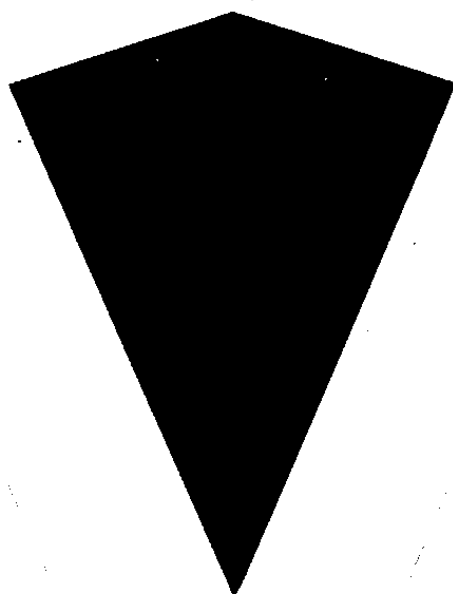
- *une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leurs relations;*

- *une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.¹»*

Bien que cette classification soit une source de référence pour beaucoup de didacticiens actuels, la problématique SGAV l'avait précisée et appliquée dans ses cours en

annonçant que l'activité langagière implique non seulement une compétence linguistique très large, (dépassant les aspects lexicophonético-morpho-syntaxiques et incluant l'intonation, le rythme, le geste, la mimique, les pauses...) mais encore l'insertion de ces différents facteurs dans les données individuelles et sociales, et l'intégration de l'ensemble dans une situation communicative. En lisant Raymond RONARD, nous avons plus de précision sur l'apprentissage global de tous les éléments qui sont structurés ensembles. D'après R. RONARD «*le choix et/ou le dosage des moyens expressifs dépendent des circonstances et de la nature de la communication: du lieu, du moment, du type de public, des perturbations éventuelles, de la situation, de la nature du sujet traité, du type de communication (téléphonique, spontanée, académique, familière,...) de l'objectif recherché. Tous ces éléments, qu'ils soient d'ordre biologique, cognitif, kinésique, linguistique, psychologique, socio-culturel ou spatiotemporel, interviennent globalement, et sans que le locuteur prenne conscience de la logique de leurs relations.*»²

Une fois la compétence linguistique acquise, l'apprenant est capable de parler (de poser des questions et de répondre à certaines questions simples), mais, il est souvent bloqué



Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens

=====
Dr. Rouhollah RAHMATIAN Membre du cadre enseignant de
L'Université Tarbiat Modarres
=====

Pour tenir compte des processus complexes de l'apprentissage et de l'emploi de la langue française auprès des étudiants iraniens, dans la dimension communicative, il faut souligner avant tout qu' on ne peut pas se contenter du développement de leur compétence linguistique. On entend par la compétence linguistique, la connaissance des règles morphologique, syntaxique et phonologique. Certes, l'acquisition

d'une compétence linguistique est indispensable, mais, il est nécessaire également de développer la compétence de communication des étudiants.

Lorsqu' on analyse les productions orales des étudiants, on se rend compte que la communication se déroule uniquement -ce qui est souvent le cas- sous forme de questions-réponses (demander et donner des informations). Alors que la compétence de

pensionierung einen Knick im Selbstwertgefühl.

Verlieren sie auch noch die Frau, brechen häufig die-meist von der Partnerin gepflegten-sozialen Kontakte ab. Auch Frauen müssen nach dem Tod des Partners oft mit dem (teilweisen) Verlust des Freundeskreises zurechtkommen. Doch fällt es ihnen nach Erfahrungen von Sozialarbeitern in der Regel leichter, sich neu zu orientieren. Menschen, die langfristig oder zeitlebens Singles waren, haben generell günstigere Rahmenbedingungen fürs Altern.

Ihre Arbeitsbiographie ist ungebrochen, sie verdienen zumeist gut und können ihren aufwendigeren Lebensstil auch im Alter beibehalten. Die schlechteren Karten haben sie allerdings, sobald die «typischen Alterskrankheiten» auftreten: schließlich fehlt das familiäre Umfeld, das helfen könnte.

Hier will die Stadt einspringen. Gefördert werden soll der Ausbau von Alten- und Service-Zentren. Und man will in Zukunft noch vielmehr Selbsthilfe-Wohnprojekte unterstützen: solche nämlich, wie das der acht Frauen aus der Pasinger Ebenböckstraße. [aus: SZ 21.4.97]

Aufgabe:

Ordnen sie den folgenden Begriffen des nachstehenden Textes die richtigen Erklärungen zu!

1. der Single
2. der Senior, die Seniorin

3. der biologische Single
4. die Single-Senioren
5. die Witwe
6. der Ein-Personen-Haushalt
7. das Altenheim
8. die Senioren-WG (= Wohngemeinschaft)
9. die Neuen Alten
10. der/die Alleinlebende
11. der Witwer
12. der Senior-Solo-Mann

- a) eine Frau, deren Mann gestorben ist
- b) «Familie», die nur aus einer Person besteht
- c) ein Haus, in dem alte Leute wohnen und betreut werden
- d) Mann, dessen Frau gestorben ist
- e) ein älterer bzw. alter Mensch über 65 Jahre
- f) ein älterer bzw. alter Mann, der ohne Partnerin lebt
- g) eine Person, die ohne Partner bzw. ohne Partnerin lebt
- h) eine Person, die alleine lebt
- i) allein lebende Person, deren Partner gestorben ist
- j) alte Menschen, die alleine leben
- k) ältere bzw. alte Leute, die nicht mehr dem traditionellen Bild entsprechen
- l) eine Gruppe von alten Leuten, die in einer Wohnung oder in einem Haus zusammenleben und ihren Haushalt gemeinsam führen

die 75-jährige einmal monatlich zu kaffee und Kuchen einlädt, sind schon vor dem Eintreffen der 20 alten Damen alle Tische mit Servietten und Blümchen verziert.

In ihrer Mitte sitzt Annelies Haimerl wie eine Ikone der viel zitierten Neuen Alten: in Leopardweste, mit Yorkshire-Dame «Goldie» im Schlepptau, und überquellendem Terminkalender. «Ich hatte die Möglichkeit, mich zu engagieren», sagt Haimerl. Und sie hat diese Chance ergriffen. Beim katho-lischen Frauenbund ist die 75-jährige aktiv, und sie hat auch den Witwenkreis «allein und einsam» initiiert. Der Beginn ihres eigenen Daseins als Single ist ihr noch sehr deutlich in Erinnerung: Durch alle Zimmer habe sie damals das Wurstbrot getragen. Jede Ecke weckte Erinnerungen: an die gemeinsamen Mahlzeiten am Küchentisch, die Stunden vor dem Fernseher auf der Wohnzimmercouch. So verloren, «irgendwie amputiert», habe sie sich gefühlt, kurz nachdem ihr Mann gestorben war, dass sie nicht wusste, «wo ich mich hinsetzen soll.» Schließlich aß sie ihr Brot im Stehen.

Und auch heute, vier Jahre danach, wird sie trotz Engagements das Gefühl nicht los, mit diesem Dasein als unfreiwilliger Single nur «einigermaßen» zurechtzukommen. Mit dem unschönen Begriff «biologische Singles» betiteln die Statistiker Witwen wie Annelies Haimerl. Und obwohl die meisten Alleinlebenden über 60 sich nicht als Singles definieren, werden sie als solche gezählt, sobald sie in

einem Ein-Personen-Haushalt leben. Ungeachtet dessen, ob sie sich bewusst für ein leben ohne partner entschieden haben oder ob einfach niemand mehr durchs Leben kreuzte, mit dem man bett oder Wohnung teilen wollte. Was zur Folge hat, dass die alten «Singles» rein rechnerisch die Single-Statistik anführen.

Alleine wohnen in München demnach 64 870 Frauen über 61 Jahren und 15 878 Männer, die älter sind als 66 Jahre.

Fest steht, dass die absolute Zahl der Münchner über 60 kontinuierlich wächst. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung ist seit 1970 mit 20 Prozent jedoch nahezu konstant geblieben. Zudem rechnen die Statistiker damit, dass die Zahl der Senior-Solo-Männer zunehmen wird. Gibt es derzeit den über 60-jährigen noch einen Frauen ^oüberschuss von 61 600, wird sich die Geschlechterschere in der Altersstufe bis 75 immer mehr annähern, wenn die kriegsjahrgänge nicht mehr zu Buche schlagen. Auch geht man davon aus, dass viele ledige Gastar-beiter nicht mehr in ihre Heimat zurückkehren.

Ältere Single-Männer, die eine längere Partnerschaft hinter sich haben, stoßen beim Alleinsein jedoch auf massive Probleme. Bei siebzig-bis achtzig jährigen Männern steigt die Suizidrate gegenüber der Durchschnittsbevölkerung um das Drei bis Fünffache. Alterswissenschaftler vermuten einen Zusammenhang mit traditionellen Rollenklischees: Vielen Männern versetzt schon die

des Landes, dessen Sprache gelernt wird, in die Lehre miteinbezogen werden. Wenn die Sprachlerner durch entsprechende Texte die Möglichkeit bekommen, sich über die Kultur, Literatur und Geschichte ihrer Wahlsprache zu informieren, so wird ihre Motivation zur Sprachlernung erheblich gestärkt.

Leider muss festgestellt werden, dass im Iran dieses Aspekt im Rahmen Deutschunterricht vernachlässigt wird, wobei seine Integrierung in die Unterrichtsführung nicht unbedingt kostspielig ist. Manchmal kann eine Landkarte, oder ein Einblick in den Alltag große Impulse geben, und das Interesse der Schüler erwecken, Land und Leute kennenzulernen.

Eine Zeitschrift, die für Schüler wie Lehrer selbst diesen Mangel einigermaßen beheben kann, ist die «Langenscheidts Sprach-Illustrierte.» Sie wird für den Schul- und Unterrichtsgebrauch herausgegeben, und erscheint alle 3 Monate in Verbindung mit dem Goethe-Institut in Buenos Aires. Sie gibt jedesmal einen Querschnitt von dem gesellschaftlichen Leben der Deutschen. Die Texte sind leichtverständlich und meistens mit Übungen versehen. Unten kommt zur Leseprobe ein Artikel aus dieser Zeitschrift, samt deren Lösung. Thema ist das Leben der Alten in Deutschland.

von Monika Maier-Albang

Notgedrungen allein, aber nicht immer einsam

Auf die Angst vieler Senioren vor dem Heim reagiert die Stadt mit neuen Wohnprojekten

Alleinsein ist gar nicht so schlimm. Siglinde Falkenberg weiß es zu schätzen, dass sie die Beine hochlegen und lesen kann, wann immer sie will. Auch gegen die Portion Nudeln im Stehen, kurz bevor sie zu ihrer Bridge-Runde davonsaust, hat niemand mehr etwas einzuwenden. Alleinsein, so ihre Erfahrung, hat auch seine Vorzüge-solange jemand da ist, der einen hin und wieder zum Spaziergang abholt oder zum Spargelesen einlädt.

Seit die 70-jährige mit sieben Seniorinnen in ihr neues Domizil an der Pasinger Ebenböckstraße eingezogen ist, gibt es immer jemanden, der für einen Ratsch im Treppenhaus zu haben ist. Um nicht alleine alt zu werden, zogen die acht Mitglieder der Organisation «Frau im Beruf» im Februar gemeinsam in ein Haus, dessen Bau die evangelische Landeskirche unterstützt hat.

Entscheidend war für die Frauen, nicht auf eine eigene Wohnung mit Küche und Bad verzichten zu müssen.

Selbst die meisten Altenheime stellen sich nun darauf ein, dass Single-Senioren sich nach einer Wohnform sehnen, die Ruhe und Unterhaltung ermöglicht- aber beides individuell regulierbar.

An Abwechslung mangelt es auch Annelies Haimerl nicht. Im Pasinger Pfarrheim, in das

آشنایی با جوانب مثبت ادبیات، فرهنگ و جامعهٔ کشوری
که زبان آن را می‌آموزیم، ذوق فراگیری را بالا می‌برد و به
زبان آموز کمک می‌کند، زبان را ملموس تر و حسی‌تر بیاموزد.
زبان بدون ربط با گویندگان آن پدیده‌ای مجرد و بی‌هویت باقی

Landeswissenschaft als Bestandteil des Sprachlernens

«معرفی مجلهٔ لانگشاید»

هیأت تحریریه

می‌ماند. در ذیل اشاره‌ای کوتاه به اهمیت ارائه اطلاعات دربارهٔ کشوری که زبان آن را می‌آموزیم، بعلاوه گزارشی از زندگی سالخورده‌گان در آلمان آمده است. این گزارش از مجلهٔ لانگشاید، مورخ آوریل ۱۹۹۹ برگرفته شده است، فصلنامه‌ای که با رعایت فرهنگ و خصوصیات ملل، تصویری از زندگی مردم آلمان ارائه می‌دهد و جنبهٔ کمک آموزشی دارد.

Laneskunde oder landeswissenschaft ist im allgemeinen ein Bestandteil der sprachvermittlung. Dabei geht man von dem Gedanken aus, dass eine sprache ohne Bezug auf deren sprecher ein abstraktes Gebilde bleibt, mit dem der Lerner nicht viel anfangen kann. Daher soll die gesellschaftliche Realität

Langenscheidts Sprach-Illustrierte

Heft 2 •

• 41. Jahrgang



Roshd Foreign Language Teaching Journal

رشد آموزش زبان

● **Managing Editor:** M. Goldansaz

● **Editor-in- chief**

Akbar Mirhassani Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak M.A.(Educational Planing)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

- Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)

Allame-e- Tabatabai University

Mohammad Hossein Keshavarz Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Training

- Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

Gilan University

- Hossein Vossoughi Ph. D.(Linguistics)

University for Teacher Training

- Ali Mir Emadi Ph. D. (Linguistics)

Allame-e- Tabatabai University

- Parviz Maftoon Ph. D. (TEFL)

Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnamoii Ph. D (French Literature)

Tehran University

- Hamid-Reza Shaāri Ph. D. (Semiotics)

Tarbiat Modarres University

- Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

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

Tabriz University

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

Shahid Beheshti University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

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

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

57

ROSHID

VOL. 14 - 2000

Quarterly



**Foreign Language
Teaching Journal**