

LANGUAGE LANGUAGES  
SPRACHEN SPRACHEN  
AMUZISH ZIBAN

**زبان**

سال اول شماره ۱ - پائیز ۱۳۶۳ ۱۰۰۰ ربات

**LANGUE**  
**LANGUAGE**  
**SPRACHE**  
**LANGUE**  
**SPRACHE**  
**LANGUAGE**

# آموزش زبان

سال اول شماره ۱ - پائیز ۱۳۶۳

تهیه و تنظیم: گروه زبان دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی -  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش  
تلفن ۴- ۸۳۹۲۶۱ (داخلی ۴۱)  
تولید: معاونت فنی و هنری دفتر امور کمک آموزشی و کتابخانهها  
مرکز توزیع: تلفن ۸۳۱۴۸۱

| عنوان   | نویسنده                                    |
|---|--|
| - پیشگفتار                                      | دکتر جلیل صادقیان                          |
| - فلسفه کتابهای درسی                            | دکتر ابوالقاسم سهیلی                       |
| - نظری اجمالی به تدریس زبان خارجی و یادگیری آن  | دکتر حسین وثوقی                            |
| - ارزشیابی (۱)                                  | دکتر محمد ضیاء حسینی                       |
| - چرا درک مطلب؟                                 | دکتر مجدالدین کیوانی                       |
| - یادداشتهایی برای معلم زبان                    | دکتر جلیل صادقیان                          |
| - خبرهایی از واحد زبان                          | دفتر تحقیقات... گروه زبان                  |
| - روش سمعی و بصری در آموزش زبان فرانسه          | آنماری موثقی - دکتر سید حامد رضیئی         |
| - یک تقاضا                                      | وزارت علوم                                 |
| - تحلیلی بر نمرات زبان انگلیسی                  |  |
| شرکت کنندگان آزمون تستی در کنکور سراسری ۶۳-۱۳۶۲ |  |
| هما توکلی                                       | The Principles of Adaptation               |
| محمدحسین کشاورز                                 | Pronunciation Problems of Iranian Students |

# بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

---

Foreign Language teaching in our Land is not a success story. In Fact, it can hardly ever be called satisfactory. Problems are not a few, but many. ROSHD, Foreign Language Teaching Journal, begins life dedicated to achieve the following major objectives:

To help all practicing teachers share and benefit from each other's experience.

To bridge the gap between research findings and classroom activities.

To inform teachers of what has been and is being done to help them.

This life will be very short if you do not help.

---

## پیشگفتار

در تحلیلی بر نمرات زبان انگلیسی شرکت کنندگان آزمون تستی در کنکور سراسری ۶۳-۶۲ از طرف اداره کل گزینش دانشجو که متن آنرا در آخر این شماره ملاحظه خواهید کرد اشاره شده است:

«... با توجه به اینکه شرکت کنندگان کنکور از فارغ التحصیلان خوب دوره متوسطه هستند و در این آزمون روی زبان انگلیسی تأکید می شود و سئوالات آن نیز بر مبنای کتب درسی دوره متوسطه و در سطح نسبتاً پائینی طرح می گردد، نتیجه امتحان به هیچوجه رضایتبخش نیست...»

(صفحه ۱ گزارش)

طبعاً شما هم مثل ما از خود می پرسید «چرا؟» و «مشکل» چیست؟ و مثل ما و خیلی دیگر نه تنها یک، بلکه چندین جواب و راه حل برای این (چرا) و برای این مشکل دارید. اداره کل گزینش نیز در پایان تحلیل یک پیشنهاد در این مورد ارائه داده است.

«چون زبان انگلیسی در بسیاری از رشته های پیش دانشگاهی نقش کلیدی دارد و در اجتماع نیز به عنوان زبان بین الملل ارزشمند است، بنابراین در روش تدریس آن در دوران متوسطه باید تحولی اساسی بوجود آید».

(همان صفحه)

به نظر ما چون هدف اداره کل گزینش تنها تحلیل نتایج کنکور بوده نه ارائه راه حل، منطقاً به این یک پیشنهاد بسنده کرده اند وگرنه برای بیشتر آنها نیکه به نحوی در آموزش زبانهای خارجی درگیرند کاملاً روشن است که تنها این یک عامل، یعنی روش تدریس موجب پیدایش وضعیت معنی در آموزش زبانهای خارجی نبوده و تنها تحولی هر چند بنیادی در آن عامل موجب موفقیت کامل نیز نخواهد شد.

آنچه ما می پنداریم این است که «روش تدریس» یک عامل به اصطلاح جانبی و فرعی است و غالباً عوامل دیگر نظیر هدفها، برنامه ریزی، نحوه و فورم آزمون و... تأثیر عمده بر «روش» تدریس دارند. ما معتقدیم پیش از تحول اساسی در روش تدریس، به تحولی اساسی در توجیه و توضیح هدفهای آموزش زبانهای خارجی در مدارس راهنمایی و دبیرستانها، تشریح آنچه از زبان خارجی باید آموخته و یاد گرفته شود دست زد، باید نگاهی به برنامه های درسی و تربیتی دوره های تربیت معلم بیاندازیم. باید تحولی اساسی در نحوه روبرو شدن با مشکلات معلم بوجود بیاوریم. باید ببینیم در دوران تحصیل برای معلم چه کرده اند و الان که او را به دنبال هدفی مقدس تک و تنها روانه کلاس می کنیم چه کمکی برایش انجام می دهیم و برای آینده چه برنامه هایی داریم.

هیچ معلمی به این نیت که معلم خوبی نباشد قدم به کلاس درس نمی گذارد. از همان جلسه نخست درس همه می خواهند که معلم خوبی باشند و اغلب آنها از همان جلسه نخست پی به مشکلات خود می برند، معلمین زبانهای خارجی چه آنهایی که تحصیلات دانشگاهی داشته و دوره های تخصصی را دیده اند و چه آنهایی که این نوع تحصیلات نداشته و دوره های تخصصی و تربیت معلم را ندیده اند (و تعداد گروه اخیر بخصوص در شهرستانهای دورافتاده زیاد است)، در حل مشکلاتی که در سر کلاس به آنها برمی خورند خود را یکه و تنها حس می کنند. تعداد عواملی که این احساس تنها بودن را در معلم تقویت می کنند بقدری زیاد است که معلم حتی رغبتی نشان نمی دهد که بفهمد در کلاس درس مجاور، همکارش با همین مشکلات چطور مواجه می شود. چون کتاب، مقاله و مرجعی برای راهنمایی و حل مشکلاتش ندارد ناگزیر یا از حل مشکل صرف نظر می کند و یا می کوشد از راه حلی که معلم خودش در پانزده یا بیست سال پیش بکار می گرفته، تقلید کند.

امید ما این است که نشریه (رشد) کمک کند تا معلم سر کلاس بداند که برای کمک به او چه کارهایی انجام گرفته و چه کارهایی انجام می گیرد، کمک کند تا ارتباطی، بین معلمها

برقرار کند تا از تجربیات یکدیگر بهره‌ور شوند.

اگر پیشگفتار خود را، با نکته‌ای نه چندان دلگرم کننده، آغاز کردیم خوشحالیم که می‌توانیم آن را با چند اشاره امیدبخش به اتمام برسانیم.

— دوره‌های بازآموزی برای تعدادی از دبیران انگلیسی در نقاط مختلف کشور

تشکیل شد و قرار است هر سال چنین دوره‌هایی تشکیل گردند.

— اقدام به تجدیدنظر و دوباره نویسی کتابهای انگلیسی شده است.

— نشریه‌هایی چند به منظور دستیابی بر هدفهایی ارزنده یکی پس از دیگری

منتشر می‌شود.

در مورد هر یک از این خبرها تذکری هر چند کوتاه داریم.

— دوره‌های بازآموزی دبیران اگر از پیش برنامه‌ریزی نشود و مطالبی که در آنها تدریس

می‌شود با در نظر گرفتن نیازها و کمبودهای دبیران شرکت‌کننده تهیه نشوند عملاً چندان مؤثر نخواهند

بود. تا آنجایی که ما خیر داریم تنها حدود یک ماه پیش از تشکیل دوره‌های بازآموزی با استادان

تماس گرفته شده بود— اصولاً این دوره‌ها باید به صورت کارگاهها، تنظیم شوند تا به صورت

سخنرانی و کلاس درس، وگرنه این دوره‌های بازآموزی در نهایت چیزی جز تکرار درسهای

دانشگاهی نخواهند بود.

— تجدیدنظر و دوباره نویسی کتابهای درسی اقدامی است باارزش و لازم. کتابهای

درسی برخلاف دیگر کتابها هیچوقت برای همیشه نوشته نمی‌شوند. یافته‌ها و دست‌آوردهای پژوهش

و تحقیق تجدیدنظر و دوباره نویسی آنها را ایجاب می‌کنند. به این شرط که اول باید مطمئن بود که

کمبود و ایرادهای کتابهای فعلی درسی کدامند و کتاب یا کتابهایی را که می‌خواهیم جایگزین

آنها بکنیم همان و یا ایرادهای بنیادی دیگر نداشته باشند.

نشریه «رشد» نیز به همین گونه در انجام رسالت خود ناموفق خواهد بود اگر معلم سرکلاس

را فراموش کند.

معلم زبان دستاوردهای پژوهش و تحقیق را برای خود بیگانه می‌بیند. اصطلاحات و لغاتی

را پیدا می‌کند که برایش مفهومی ندارد. و انتظار دارد که یافته‌های پژوهشگران دقیقاً و مستقیماً

پاسخگویی مشکل او باشند، به عبارت دیگر، می‌خواهد مسئله‌ای که در سر کلاس به آن برخورد

می‌کند حل شود، ولی پژوهشگران چیزی نظیر جدول ضرب و یا فرمولهای شیمی و ریاضی در

اختیارش می‌گذارند.

البته پژوهشگران هم خود را محق می‌دانند که به جای اینکه پاسخگویی مسئله و ویژه‌ای باشند

راه حلی کلی تر و علمی تر ارائه دهند.

امید ما این است که (رشد) بتواند این فاصله و شکاف بین عمل و تئوری را از بین ببرد. معلم

دانش بیشتر برای درک مقالات و دستاوردهای پژوهشگران به دست آورد و پژوهشگران و

نویسندگان نیز به زبانی ساده‌تر مطالب خود را بنویسند.

# فلسفه کتابهای درسی

● دکتر ابوالقاسم سهیلی  
● دانشگاه تربیت معلم

In this article, the underlying psychological, linguistic, and pedagogical principles of the series of textbooks labeled «Graded English» are carefully delineated.

The format of each unit and the types of exercises offered in these books are justified on the basis of the principles mentioned above.

می گیرد، و یا به طور کلی یادگیری در انسان چگونه حاصل می شود. اصل روانشناسی کتابهای درسی Graded English بر محور رفتارگرایی (Behaviorism) می گردد. رفتارگرایان عموماً بر این اعتقادند که تمام دانش عقاید افکار و اعمال ما محصول یادگیری است و فرایند یادگیری خود نتیجه پیوندهایی است که میان انگیزه (Stimulus) و پاسخ (Response) برقرار می گیرد و در زبان بنام عادت (Habit) نامیده می شود. البته برای این که ارتباط میان انگیزه و پاسخ به طریق محکمی تثبیت گردد ضرورت دارد که شاگردان در مرحله نخست مطالبی را که در کلاس می شنوند تقلید نمایند و آنگاه به تکرار و تمرینهای گسترده روی آورند. هر اندازه عادت با استحکام بیشتری تثبیت گردد و از طریق تشویق، کسب موفقیت، رضایت درونی و عوامل موثر دیگری تقویت (Reinforce) شود می توان ادعا نمود که یادگیری هم به همان نسبت دوام و ثبات بیشتری پیدا می کند. و سرانجام آنچه رفتارگرایان بدان دل بسته اند این است که شاگردان بتوانند مطالبی را که در کلاس فرا می گیرند از طریق قیاس (Analogy) در این موارد مشابه تعمیم (Generalize) دهند تا به صورت یک قاعده اصولی

هدف اساسی ما در این مقاله بحث پیرامون فلسفه کتابهای درسی Graded English و شیوه تدریس آنها در کلاس است. یادآوری این نکته ضرورت دارد که ما واژه فلسفه را به معنای خاص آن، یعنی آنچه در علم فلسفه مطرح می گردد بکار نمی بریم. بلکه منظور ما بیشتر معرفی اصول زیربنایی و اختصاصات این رشته از کتابهای درسی می باشد. مثلاً چرا در آغاز هر درس یک مکالمه گنجانده شده، نکات دستوری به صورت الگو pattern عرضه می گردد، بر تقلید، تکرار و تمرین های شفاهی در کلاس تأکید گذارده می شود و غیره. شالوده تألیف کتابهای درسی Graded English و کتابهای مشابه آن که در کشورهای دیگر جهان هم تدریس می گردد بر سه اصل به شرح زیر استوار است:

- |                  |                         |
|------------------|-------------------------|
| ۱- اصل روانشناسی | Psychological Principle |
| ۲- اصل زبانشناسی | Linguistic Principle    |
| ۳- اصل آموزشی    | Pedagogical Principle   |

اصل روانشناسی: هنگامی که ما اقدام به تألیف کتابهای درسی زبان خارجی می کنیم نخستین پرسشی که باید به آن پاسخ دهیم این است که انسان چگونه زبان خارجی را فرا

زبان در ذهن آنها جای گیرد و هر جا که مقتضی باشد بکار آید.

اصل زبان‌شناسی: زبان‌شناسانی که رفتارگرایی را در توصیف و تدریس زبان به عنوان اصل مسلمی پذیرفته‌اند معتقدند که زبان از عناصر جدا و مستقل از یکدیگر ساخته نشده بلکه برای شناخت دقیق و کامل ساخت زبان باید به کشف و تدریس الگوهای صوتی، واژگانی، نحوی و معنایی آن پرداخت و به جای تأکید بر اقسام کلمه مانند: اسم، صفت، فعل و غیره و صرف آنها باید به تدریس الگوهای زبان (Patterns) بپردازیم. «الگو» به مجموعه کلماتی اطلاق می‌گردد که مطابق با قواعد ناظر بر زبان در قالب خاصی ریخته می‌شود تا مفهوم معینی را به شنونده منتقل سازد. الگوی زیر در زبان انگلیسی برای بیان حرفه و شغل بکار می‌رود:

He is a doctor. (teacher, farmer, etc.)

She is a nurse. (student, secretary, etc.)

زبان‌شناسانی که این شیوه توصیف و تدریس زبان را پیشنهاد می‌نمایند ساختگرا (Structuralist) نام دارند و کارشان را بر شالوده دو فرض زیربنایی نهاده‌اند یکی این که اطفال در دوران زبان‌آموزی خود الگوهای زبان را فرا می‌گیرند و واژه‌ها و اصطلاحات جدیدی را هم که همراه با رشد جسمی و ذهنی خود جذب می‌نمایند در همان الگوهای اولیه می‌ریزند. دیگر این که زبانهای جهان ساخت‌های متفاوت دارند و در نتیجه الگوهای آنها هم متفاوت است. بدین ترتیب، در تدریس هر زبان خارجی باید به تدریس الگوهای خاص آن پرداخت و در ضمن تفاوت‌های اساسی آنها را هم با الگوهای زبان مادری شاگردان مدنظر قرار داد.

اصل آموزشی: با توجه به اصولی که در بخشهای پیشین بررسی نمودیم کسی که قصد دارد این شیوه تدریس را دنبال نماید لازم است دارای آگاهیها و صلاحیت‌های خاصی باشد که خلاصه آنها را به شرح زیر می‌آوریم.

الف: از آنجایی که اصل تدریس زبان خارجی بر محور تلفظ صحیح و دقیق واژه‌ها و الگوهای زبان قرار دارد بنابراین مدرس زبان باید با علم صوت‌شناسی (Phonetics)، یعنی شیوه تولید اصوات و علم واج‌شناسی (Phonology) یعنی ترکیب اصوات و تغییرات آنها، آشنائی کامل داشته باشد.

ب: برای شناخت الگوهای واژگانی، یعنی واژه‌های زبان خارجی، انواع آنها نوع ترکیب و تلفیق آنها و کاربردشان در

الگوها آگاهی کامل از علم صرف (Morphology) ضرورت دارد.

ج: مطالعه علم نحو (Syntax) برای شناخت الگوهای دستوری که در واقع به ساخت جمله‌ها و نوع ترکیب آنها مربوط می‌گردد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

د: نکته ظریف‌تری که در این شیوه تدریس نهفته است این است که معلم باید به ساخت زبان مادری شاگردان خود در کلیه جنبه‌های آن از قبیل صوتی، واژگانی، نحوی و معنایی تا آن درجه آگاهی داشته باشد که بتواند مشکلات زبانی آنها را پیش‌بینی کند و از خطاهای احتمالی آنها جلوگیری نماید. این آشنائی موجب می‌گردد که از تداخل عناصر زبان مادری در زبان خارجی (Interferences) ممانعت به عمل آید و در نهایت شاگردان به نظامی اصیل دست یابند نه این که زبانی بینابین (Interlanguage) فراگیرند که عناصری از هر دو زبان انگلیسی و فارسی در آن نمودار است.

ه: معلم زبان خارجی باید از اصول روانشناسی رفتارگرایی و فنون کلاس‌داری آگاه باشد و با ایجاد انگیزه‌های مناسب و انجام تمرین‌های متنوع کلاس را به حالت پویا درآورد. شاگردان را مجذوب زبان و پرجوش و خروش نگاه دارد. چنانکه یادآور شدیم اگر شاگردان در خود احساس رضایت و خوشنودی نکنند رغبتی هم به فراگیری نشان نمی‌دهند.

برای کسب آگاهی بیشتر در زمینه‌هایی که در این مقاله بررسی شده است خوانندگان محترم می‌توانند به منابع مآخذ زیر مراجعه نمایند: باطنی، محمدرضا، مسائل زبان‌شناسی نوین. تهران. انتشارات آگاه

۱۳۵۴

زبان‌شناسی جدید. (ترجمه) تهران انتشارات آگاه ۲۵۳۵  
پارسا، محمد. نظریه‌های یادگیری و آموزشی. تهران. دانشگاه تربیت معلم. ۲۵۳۷.

Diller, K.C. Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching. Mass: Newbury House Publishers, 1971.

Jakobovits, L.A. Foreign Language Learning. Mass: Newbury House Publishers, 1971.

Lado, R. Language Teaching. New York: Mc Graw-Hill Inc. 1964.

Soheili, A Modern Grammar and Language Teaching. Tehran: Teachers Training University, 1979.

# نظری اجمالی به تدریس زبان خارجی و یادگیری آن

● دکتر حسین وثوقی  
● دانشگاه تربیت معلم

In the following article distinction is made between input, what the teacher teaches, and intake"what the learner learns. It is argued that the intake is not always the same as or equal to the input. The what and how of intake differ for every learner and basically depend on each learner's learning strategies. The centrality of the learner in the process of learning/ teaching is also emphasized.

بیستم - با نضج گرفتن دانش روانشناسی زبان مورد توجه قرار گرفت و به ویژه در دهه ۱۹۷۰ بیش از پیش نظر متخصصین آموزش زبان را به خود معطوف داشت. پژوهشگرانی که گرایش زیادی نسبت به بررسی استراتژیهای یادگیری پیدا کرده بودند، رفته رفته نتیجه گیری کردند که پرداختن بیش از حد به «روشهای تدریس» موجب شده است که دست اندرکاران آموزش زبان از پی بردن به واقعیتها و اهمیت استراتژیهای یادگیری زبان آموز - که عامل موثر و عمده‌ای در یادگیری زبان خارجی است - غافل بمانند.

بر اساس همین باور بود که چارلز چفورد<sup>۵</sup> اولین سخنران برگزیده کنوانسیون بین‌المللی TESOL (تدریس زبان انگلیسی به سخنگویان سایر زبانها) که در اولین هفته آوریل ۱۹۷۸ در مکزیکوسیتی تشکیل شد، اعلام نمود که مشی پژوهشی معلمین زبان خارجی در دنیا از این پس باید تحول اساسی پیدا کند. او به طور جدی توصیه نمود که مطالعات و تحقیقات اعضای انجمن از آن پس بجای «روشهای تدریس»، بر پایه استراتژیها (یا راه و رسمها)ی یادگیری زبان آموز استوار گردد، چرا که در کار زبان آموزی بیشتر «زبان آموز مرکزیت دارد» تا معلم یا روشهای تدریس. او در پایان گفتار خود پیشنهاد نمود که نام انجمن از TESOL به LESOL (یادگیری زبان انگلیسی به وسیله سخنگویان دیگر زبانها) تغییر یابد تا اعضای آن هر چه آگاهانه‌تر این هدف را دنبال نمایند.

مکانیسم تدریس و یادگیری زبان خارجی را می‌توان به اختصار چنین توصیف نمود که معلم زبان خارجی، همواره سعی دارد بخش معین و محدودی از کل یک زبان را به نوعی آماده کند، و با روشی ویژه در شرائطی خاص (کلاس درس)

تدریس زبان و یادگیری آن دو فرایند متمایزند که اولی به فعالیتهای معلم در کلاس زبان، و دومی به تأثیرپذیری و فعالیت زبان آموز بستگی دارد. بررسی مقایسه‌ای این دو فرایند، پی بردن به ماهیت واقعی هر کدام و کاربرد اصولی آنها، می‌تواند در بالا بردن کیفیت آموزشی زبان خارجی تأثیر مطلوبی داشته باشد. از این رو چگونگی این دوروند را برای دست اندرکاران تدریس زبان خارجی به اختصار، مطرح می‌کنیم.

«یادگیری زبان» به طور کلی عبارت است از کلیه تلاشها، کنشها، و واکنشهای آگاهانه یا ناخودآگاه زبان آموز، همراه با انواع حالات روانی و رفتارهای زبانی و غیرزبانی او، و نگرشهای مثبت یا منفی اش نسبت به زبان خارجی، و بالاخره انگیزه‌های<sup>۲</sup> او برای اکتساب زبان خارجی.

از طرف دیگر، «تدریس» یا آموزش زبان خارجی، آن دسته از رفتارها و فعالیتهای آموزشی است که معلم زبان در شرایطی خاص، و در محیطی رسمی (مانند کلاس، آزمایشگاه، سمینار) با استفاده از وسایل کمک آموزشی و بر طبق یک برنامه مدون انجام می‌دهد، و طی آن سعی دارد موادی از زبان خارجی را (که به یکی از صورتهای چایی، نوار، فیلم یا مکالمه است) به زبان آموز یاد دهد.

از این دو گونه رفتار معلم زبان و آموزنده زبان به طور کلی و به ترتیب به عنوان «روشهای تدریس»<sup>۳</sup> و «استراتژیهای یادگیری»<sup>۴</sup> یاد می‌شود. روشهای تدریس زبان خارجی از آغاز قرن بیستم همواره مورد بررسی پژوهشگران و دست اندرکاران تدریس زبان بوده است. اما موضوع «استراتژیهای یادگیری» زبان آموز تنها از نیمه دوم قرن



برای تفهیم به زبان آموز ارائه دهد، به نحوی که آموزنده تمام یا حداکثر آن بخش زبان را بفهمد و سرانجام به صورت نوعی مهارت زبانی فرا گیرد. نکته اساسی در این است که معلم زبان پیوسته به نحوه عرضه این مواد، به شرایط ارائه آن، و به روشهای تدریس توجه دارد.

چنانچه مواد مورد تدریس را «داده»<sup>6</sup> بنامیم، این پرسش اساسی مطرح می شود که آیا به راستی زبان آموز مواد «داده» را بدون کم و کاست می آموزد؟ یا به عبارت دقیق تر به ذهن خود می گیرد؟ و آیا عمل یادگیری به همان شکلی که معلم زبان در نظر دارد، انجام می پذیرد؟

پاسخ این است که معمولاً زبان آموز با روش خاص خود به استقبال مواد «داده» می رود، و اگر چه این مطالب در دسترس او قرار می گیرد، اما به طور کلی ذهن او به مثابه یک صافی عمل می کند. بدین معنا که تحت تأثیر حالات روانی و عاطفی و براساس نگرشها و انگیزه های فردی نسبت به آن زبان (و جامعه ای که بدان تکلم می کنند) ممکن است از بین تمام مواد «داده» پاره ای از خود عبور دهد و درونی<sup>7</sup> سازد، و راه عبور پاره ای دیگر را مسدود نماید. آنچه دانش آموز درونی می کند مواد «برداشت»<sup>8</sup> می نامیم. منظور ما از این جهت این است که مواد «داده» معلم یا مواد «برداشت» دانش آموز هیچگاه برابر و یکسان نیست. مواد «داده» بیشتر به روشها و فعالیت های معلم و وظایف او بستگی دارد، حال آنکه مواد «برداشت» به روشها و گرایشهای خاص آموزنده وابسته است.

از آنچه گذشت چنین برمی آید که هر قدر معلم زبان به انگیزه ها، نگرشها، و عوامل برداشت زبان آموز توجه داشته باشد و در حد ممکن مواد «داده» را برای امکانات «برداشت» او مساعد و موافق سازد، در کار تدریس زبان و در بالا بردن میزان یادگیری موفق تر خواهد بود. عدم اعتنا به روشهای یادگیری

زبان آموز همواره این خطر را به همراه خواهد داشت که نوعی واکنش مخالف در او بروز کند، و بنسبت به زبان خارجی نگرشی خنثی و انگیزشی منفی پیدا کند، تا آنجا که ناخودآگاه گرایش به «از یاد بردن»<sup>9</sup> در او به وجود آید.

همچنین معلم زبان باید برای زبان آموز حداکثر فرصت ممکن را در کلاس فراهم سازد تا دانش آموز با به کار انداختن و تجربه نمودن روشهای یادگیری خود، برای آموختن زبان خارجی پیشقدم گردد. در عین حال معلم زبان باید به دانش آموز تفهیم کند که زبان یک موضوع یاددانی نیست، بلکه یک مهارت یادگرفتنی است، و از راه کاربرد پیوسته و انجام تمرینهای مستمر می توان به آن دست یافت. بنابراین، بیشتر بار آن بر دوش زبان آموز است نه معلم.

(بر این اساس، می توان گفت که معلم مجرب زبان کسی نیست که در تمام طول کلاس تاب و توان خود را صرفاً، در تدریس و ارائه مطالب درسی مصروف دارد، و یکه تاز عرصه کلاس باشد، و انتظار داشته باشد که دانش آموزان ساکت و غیرفعال بنشینند و با دقت به گفتار او توجه نمایند تا مطالب درسی را فرا بگیرند، زبان را کسی یاد می گیرد که به کار برد. بنابراین، معلم زبان باید همواره به یاد داشته باشد که این دانش آموزان هستند که باید زبان بیاموزند و نه خود او، پس بیشتر فعالیت کلاس باید با مشارکت مستقیم و فعالانه دانش آموزان انجام گیرد. معلم زبان، در کنار صحنه کلاس، نقش هماهنگ کننده<sup>10</sup> را دارد، و سعی می کند مشکلات دانش آموزان را برطرف کند. چون کارگردانی است که هر باز یگری را به موقع و در نقش مناسب به کار می گیرد، بنابراین سعی می کند به هر کدام از دانش آموزان فرصتی برای ارائه نقش خود در صحنه کلاس بدهد.

- 1- attitude
- 2- motivation
- 3- Teaching Method
- 4- Learning Strategies
- 5- Charles Blatchford
- 6- input
- 7- internalize
- 8- intake
- 9- unlearning
- 10- coordinator

- 1- Dubin, F X Olshatn, E. **Facilitating Language Learning**. New York: Mc Graw-Hill, 1977.
- 2- Gardner, Robert, C. & Lambert Wallace E. **Attitude and Motivation in Second Language Learning**. Newbury House; 1972.
- 3- Richards, Jace, C. **Social Factors, Interlanguage and Language Learning in** (Ed.) Richards, Jack; **Error Analysis**. Longman, 1974.
- 4- Wilkins, D.A. **Second Language Learning and Teaching**. Edward Arnold

# ارزشیابی (۱)

● دکتر محمد ضیاء حسینی  
● مجتمع دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی

میزان هماهنگی وجود دارد. به منظور رسیدن به هر یک از آگاهیهای مذکور به ارزشیابی نیاز است.

ارزشیابی و آزمون آن چنان به هم وابسته اند که در حقیقت پرداختن به هر یک از این دو بدون در نظر گرفتن دیگری امکان پذیر نیست. آزمون به عنوان وسیله ارزشیابی دو نقش مهم در آموزش دارد: یکی اینکه می تواند در فراگیران انگیزه ایجاد کند، که خود اصلی بارز در روانشناسی یادگیری است، و از این رو می تواند میزان یادگیری را در فراگیران تقویت کند. به عبارت دیگر، از طریق آزمون می توان علاقه مندی فراگیران را به یادگیری بیشتر افزایش داد. آزمونی که در کلاس از فراگیران گرفته می شود، چنانچه اصولی باشد، می تواند، فی المثل در مورد درس زبان، توانایی فراگیر را در تشخیص و تولید الگوهای درست زبان نشان دهد، و چنانچه جزئیات نتیجه آزمون در اولین فرصت در اختیار فراگیر قرار گیرد، فراگیر باید بتواند به اشتباهات خود پی ببرد و الگوهای درست را جایگزین اشتباهات خود کند. به این جهت، آزمون به خوبی می تواند وسیله آموزشی ارزشمند نیز باشد. نقش دوم آزمون اندازه گیری میزان یادگیری فراگیر است. این دو نقش با اهمیت آزمون تعیین کننده روش آموزش است، بدین ترتیب که اگر هدف از آزمون ایجاد انگیزه و تقویت یادگیری باشد، آموزش در محور قرار می گیرد و آزمون متناسب با آموزش تهیه می شود، مانند آزمونهایی که در طول ترم و یا سال تحصیلی از فراگیران به عمل می آید و اگر هدف از آزمون صرفاً اندازه گیری میزان آگاهیهای فراگیر باشد، غالباً آزمون محور قرار می گیرد و آموزش متناسب با آزمون انجام می گیرد، مانند آزمونهای کنکور و یا آموزشهایی که در آموزشگاههای خصوصی برای آماده کردن فراگیران به منظور قبول شدن در آزمونهای معینی انجام می شود.

ارزشیابی چیست؟ بمعنای لغوی ارزشیابی یافتن بها و قدرت و لیاقت و مرتبه چیزی است، و چنانچه این یافتن بر پایه اصولی از جمله آمار استوار باشد ارزش علمی به خود می گیرد که آزمون وسیله آن است. آزمون یک پدیده طبیعی زندگی است. بشر در زندگی روزانه خود همواره قدر اشیاء و اشخاص را از طریق آزمون می سنجد. تعیین کیفیت و کمیت عناصر و عوامل محیط زندگی امری است روزمره و طبیعی که هر کس ناخودآگاه با آگاهانه به آن می پردازد. وقتی می گوئیم فلان چیز مرغوب است، فراوان است، یا مفید است، و یا فلان کس متعهد است، عاقل است، و یا زرنگ است، از طریق آزمون ارزشیابی به عمل آورده ایم. چیزی یا کسی را نسبت به چیزی یا کس دیگر سنجیده ایم، و از این طریق میزان قدر و لیاقت را تعیین کرده ایم و نتیجه گرفته ایم.

در یادگیری و آموزش، آزمون نقش اساسی دارد. معلم باید میزان یادگیری فراگیران خود را دریابد، باید میزان توانایی خود را در تفهیم مطالب به فراگیران تعیین کند، باید مشخص کند که درک کدام قسمت از مطالب درسی برای فراگیران مشکل بوده است، باید بداند که فراگیران آگاهیها و پیشنیازهای لازم را برای درک یک درس جدید دارا هستند یا خیر، باید از مشکلات و ضعفهای فراگیران خود آگاهی به دست آورد، زیرا می داند که بدون یافتن اشتباهات فراگیران و تجزیه و تحلیل آنها و پی بردن به علل اشتباهات، نمی تواند صرفاً با بازگویی مکرر مطالب درسی و یا تمرینهای اضافی، کمک مؤثری به فراگیران خود کند.

همچنین، برنامه ریزانی که برای رسیدن به هدف مشخصی از یادگیری، برنامه معینی را تهیه می کنند، باید مشخص کنند که میان فراگیران و مطالب آموزشی و برنامه طرح شده، تا چه

## ●◀ آزمون زبان

آزمون زبان به دو علم زبانشناسی و روانشناسی وابسته است، زیرا هم به زبان مربوط می‌شود و هم به یادگیری. به علاوه وسیله ارزشیابی نیز هست. زیرا به منظور بررسی میزان یادگیری فراگیران آمار نیز در آن به کار می‌رود. خلاصه اینکه آزمون زبان شامل سه رکن است: زبان، یادگیری، و ارزشیابی.

## ●◀ زبان و یادگیری

به منظور شناخت ماهیت آزمون زبان، ابتدا چند نظر به پیرامون یادگیری زبان نقل می‌کنیم. در باره این که اصولاً زبان با یادگیری رابطه دارد یا امری ذهنی و مجرد است، نظریه‌هایی ارائه شده است که در اینجا به ذکر سه نظریه از آنها اکتفا می‌کنیم.

## ●◀ نظریه سنت گرا

پیروان زبانشناسی سنتی، زبان و یادگیری را از هم جدا می‌پندارند، و زبان را امری ذهنی و مجرد می‌دانند، و معتقدند که زبان حقیقی همان زبان مکتوب و بالانحص زبان ادبی است و اینکه آموزش زبان باید از طریق دستور زبان و ترجمه متون صورت گیرد و مطالب آموزشی باید از آسان به پیچیده طبقه‌بندی شود. آنها با توجه به اینکه زبان را یک مجموعه محدود می‌پندارند، معتقدند که مطالب آموزشی و آزمون نیز باید از منابع محدود موجود انتخاب شود. مثلاً همان متنهای ترجمه که برای یادگیری به فراگیر داده می‌شود، می‌تواند به منظور آزمون نیز به کار رود. از این رو تفاوتی میان تمرین و آزمون وجود ندارد. بنابراین می‌توان گفت که به نظر سنت‌گرایان هدف از آموختن همان آزمون است.

## ●◀ نظریه ساختگرا

زبان‌شناسان ساختگرا معتقدند زبان ماشینی است که با مکانیسم «محرک و پاسخ» کار می‌کند. بنابراین در نظر آنان،

زبان نیز همانند سایر رفتارهای اجتماعی انسان است و می‌تواند مثل راه رفتن و غذا خوردن آموخته شود. آنها معتقدند که زبان از آوا، آغاز و به جمله ختم می‌شود، پس یادگیری نیز باید به همین ترتیب صورت گیرد. زبان به منظور یادگیری باید به انواع ساختهای خود تجزیه شود که البته بیشتر منظور از ساخت همان ساخت نحوی و آوایی است، و از ساخت معنایی غفلت می‌شود. یادگیری از کوچکترین ساخت آغاز می‌شود، و از آوا به جمله می‌رسد، و آزمون شامل مقوله‌هایی در زمینه «کامل کردن جمله»، «پر کردن جای خالی در جمله»، و «پاسخ گزینی» است.

## ●◀ نظریه دستور زایشی

پیروان دستور گشتاری-زایشی، زبان و یادگیری را جدایی‌ناپذیر می‌دانند، و معتقدند که زبان امری ذهنی و در عین حال متکی به قانون است. یادگیری زبان هیچگاه متوقف نمی‌شود، و همچنین هیچگاه اتفاق نیفتاده است که زبان خارج از اجتماع انسانی و در نتیجه بدون یادگیری وجود داشته باشد. براساس این نظریه یکی از راههای یادگیری زبان، خواه زبان مادری و خواه زبان دوم، یادگیری اصولی است که به شکل مجموعه‌ای از قوانین در ذهن انسان جای می‌گیرد، و فراگیر براساس این مجموعه قوانین می‌تواند آنچه را که به صورت معنی در ذهن دارد به شکل مجموعه‌ای منظم از آوا درآورد، و از این طریق فضای موجود در ذهن خود را به ذهن شنونده منتقل کند.

ماحصل اینکه زبان یا ذاتاً در نهاد انسان نهفته است و یکی از خصوصیات انسان بودن است و رابطه‌ای با یادگیری و اجتماع ندارد، و یا امری است کسبی که از طریق فعل و انفعالات ذهنی و همانند سایر رفتارهای اجتماعی برای انسان ملکه می‌شود، و یا پدیده‌ای است که توانایی آن از طریق خلقت در نهاد انسان وجود دارد، و انگیزه‌های اجتماعی موجب می‌شود که این توانایی ذاتی به صورت آنچه که در محیطهای مختلف زبانی می‌بینیم به گونه‌ای متفاوت و تحت تأثیر انگیزه‌های مختلف محیطهای زبانی ظاهر شود.

# چرا درک مطلب؟

- دکتر مجدالدین کیوانی
- دانشگاه تربیت معلم

'Comprehension Question' is a familiar term among foreign language teachers. This type of question, however, is too often used only to measure students' reading comprehension. This, as the following article argues, results in placing too much emphasis on the means and ignoring the end of foreign language teaching. We should not test anything until we have taught something.

This article suggests ways of using comprehension questions for teaching learning purposes.

«آزمون» اطلاعاتی به معلم می‌دهد ولی چیزی به شاگردان نمی‌گوید، در صورتی که این شاگردانند که برای یادگیری به مدرس می‌آیند نه معلم. لذا چنانچه معلم از آزمون به عنوان مبنایی برای تدریس استفاده کند، آن آزمون کار بی‌ثمری خواهد بود. به جای آنکه نقش معلم را این بدانیم که با طرح سؤالات درک مطلب ببیند شاگرد چقدر از متن را فهمیده بهتر است وظیفه او را در درجه اول کمک به شاگرد در آموختن آن متن بدانیم.

شاگردان، مانند معلمان، غالباً تصور می‌کنند که هدف اصلی یک درس این است که ببینیم چه کسی می‌تواند پاسخ صحیح را بدهد، در صورتی که درست‌تر آن است که درس را به مثابه سیر و سیاحت در سرزمینی بدانیم که معلم در آن نقش راهنما را دارد. او تمام سرزمین را می‌شناسد و وظیفه‌اش این است که اطمینان حاصل کند که تمام مسافران خارجی به مهمترین و دیدنی‌ترین چیزها توجه کرده‌اند. آنچه مهم است نشان دادن چیزها و جاهای دیدنی به مسافران خارجی است و نه نحوه این نشان دادن. همین‌طور هدف از سؤال کردن ضمن تدریس، توجه دادن شاگرد به نکات عمده متن است. آنچه معلم می‌پرسد، واقعاً سؤال نیست. زیرا او خود پاسخ سؤال را از قبل می‌داند پس پیدا است که هدفش از سؤال کردن چیزی دیگر باید باشد.

درک مطلب، یا درک مفاهیم، برای معلمان زبان اصطلاح آشنایی است. در سطح دوره راهنمایی و دبیرستان، درک مطلب، به مجموعه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که در ارتباط با فهم متون قرائت کتابهای درسی این دوره‌ها بکار می‌رود. پس از هر متن قرائت معمولاً چند سؤال داده شده که معلم آنها را از تعداد انگشت شماری شاگرد می‌پرسد و اینان هم غالباً دست و پا شکسته جوابی می‌دهند. آنگاه معلم، خرسند از اینکه مسئولیت خود را در قبال دروس قرائت به انجام رسانده، به سراغ تمرین‌های بعدی می‌رود.

طرز برخورد غالب معلمان با قسمت درک مطلب کتاب درسی، معمولاً به شکلی است که گویی فقط می‌خواهند ببینند شاگردان چقدر از مطلب خوانده شده را فهمیده‌اند چنین هدفی طبعاً نمی‌تواند رضایت بخش باشد. دلیل عمده آن این است که نشان می‌دهد معلم، تدریس زبان و آزمون آنرا با هم مخلوط کرده است. معلم تا مطمئن نشود که چیزی یاد داده است نباید اقدام به آزمون آن کند. وقتی او به کمک سؤالات درک مطلب پی برد که شاگردان فرضاً نیمی، یا سه پنجم از متن خوانده شده را فهمیده‌اند قدم بعدی این نیست که صرفاً سؤالات درک مطلب را مرور کند بلکه باید حقیقتاً از نو مقداری تدریس انجام دهد والا از اطلاعاتی که نتیجه آزمون (سؤال و جواب) به او داده است بهره‌ای نبرده است.

مع ذلك، پرسش و پاسخ پیوسته یکی از اساسی ترین شگردهای معلم زبان باقی خواهد ماند. لذا بد نیست بدانیم اصولاً راجع به چه چیزهایی ممکن است سؤال طرح کرد. ذیلاً به بعضی از این قبیل سؤالات اشاره می شود:

الف - سؤالاتی که مربوط می شود به آنچه در متن قرائت به وضوح بیان شده است.

ب - سؤالاتی که راجع است به آنچه - لاقلاً از نظر محصل کم تجربه - بروشنی بیان نشده اما از سیاق عبارت فهمیده می شود.

ج - پرسشهایی که از شاگرد می خواهد تا عین عبارت یا بخشی از متن را که مشتمل بر نکات بخصوصی از نویسنده است، پیدا کند.

د - سؤالاتی که از محصل می خواهد رابطه - یا بعضی اوقات، فقدان رابطه - بین جملات قسمتهای مختلف متن را مشخص کند.

ه - پرسشهایی که در آن نظر و عقیده خود محصل راجع به آنچه خوانده و بحث کرده است خواسته می شود.



حال بگذارید مسئله را از دید نسبتاً متفاوتی نگاه کنیم. تمرین درک مطلب به شیوه سنتی آن، مانند دیگر فعالیتهای کلاسی، غالباً ساختگی و غیرطبیعی است. خواندن یک متن و آنگاه پاسخ دادن به چند سؤال راجع به آن متن، کاری نیست که ما واقعاً در زندگی عادی خود انجام می دهیم. به سه طریق می توان فعالیتهای کلاسی را به فعالیتهای بیرون از کلاس ارتباط داد. نخست، با خواندن روزنامه، مجله، کتابهایی مناسب غیر از کتاب درسی و غیره. معلم علاقمند می تواند موادی خواندنی از داخل این گونه منابع، در سطح توانایی کلاس، انتخاب و در کنار متون کتاب درسی مورد استفاده قرار دهد، محصلین همیشه از اینکه با چیزهای تازه ای سرو کار پیدا کنند و اندکی از شیوه معتاد (و غالباً ملالت آور) فراتر روند، لذت می برند. استفاده از داستانهای کوتاه و ساده شده که موافق ذوق، و مقتضیات سنی شاگردان باشد بسیار به مورد است. دوم، با تقلید از فعالیتهایی، مانند مکالمه و

نامه نگاری، که در زندگی معمولی انجام می دهیم. این نوع فعالیتهای کلاسی شاید در عمل عین همین نوع کارها در زندگی خارج از کلاس نباشد ولی شباهت بین آنها آنقدر هست که به فعالیتهای کلاسی حالت تصنعی ندهد. سوم، با بهره جویی از همان تمرینهای تصنعی سنتی به شرط آنکه این گونه تمرینها فی نفسه هدف قرار نگیرند. توضیح آنکه، یک فعالیت کلاسی مانند درک مطلب، تمرین جایگزینی (Substitution) و غیره - تصنعی و غیرطبیعی است اما می تواند به مهارتهایی که ما در زندگی واقعی بدانها نیازمندیم کمک کند. بی شک با توجه به شرایط کلاس درس و محدودیتهایی که برای آن وجود دارد، این نوع سوم باید بخش بسیار لازم و مفیدی از تدریس زبان را تشکیل دهد. منتها خطر در این است که ما تمرینهایی را منحصرأ به خاطر خود آن تمرینها و نه به خاطر ارتباطشان با هدفی دیگر انجام دهیم. وقتی معلمی می گوید «شاگردان من خلاصه نویسی، درک مطلب کار شفاهی تمرین می کنند»، گویی تصور می کند که این قبیل کارها بخودی خود ارزش دارند. همانگونه که در مورد آزمون گفته شد، بسیاری از اینگونه فعالیتهای کلاسی نیز اگر به قصد حصول هدف مهمتر دیگری نباشد، عبث و بی فایده خواهد بود.

منظور از درس خواندن و درک مطلب در کلاسهای زبان، ایجاد و پرورش مهارتهای متعددی است که اهم آنها به قرار زیر است:

- ۱- مهارت در کشف اطلاعاتی خاص از یک متن
- ۲- توانایی در درک نقطه نظر نویسنده متن
- ۳- مهارت در خواندن با سرعتی معقول - لاقلاً ۲۰۰ کلمه در دقیقه - و توانایی در بیش و کم کردن این سرعت، متناسب با موضوع و ماهیت مواد خواندنی
- ۴- مهارت در استنباط معانی کلمات، ناآشنا از بافت متن بدون مراجعه به فرهنگ و لغت
- ۵- مهارت در خواندن قطعات پیوسته و طولانی، بدون احساس خستگی بیش از حد

لطفاً " به صفحه ۲۲ مراجعه فرمایید

۱- برخی از نکات عمده این نوشته تلخیص است از ترجمه مقاله

# یادداشت‌هایی برای معلمان زبان

دکتر جلیل صادقیان

مجمع دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی

۱. نخستین جلسه درس

The first time you meet your class is of highest importance. You should plan to make a very good impression on your students;  
set up a healthy relationship;  
define objectives of the course;  
explain the textbook and  
answer their questions.  
A number of activities are suggested to this end.

به سوی میز و صندلی معلم راه می‌افتند و تا پشت میز قرار نگرفته‌اند احساس آرامش نمی‌کنند. در حالی که شما برای نخستین بار وارد کلاس درسی می‌شوید پیش از اینکه خود را معرفی کنید، نگاه‌های شما، طرز راه رفتن شما، لباس پوشیدن شما و نیز کلماتی که برای معرفی خود بکار می‌برید شما را به بچه‌ها معرفی می‌کنند. پس بهتر است پس از ورود به کلاس عجله‌ای برای رسیدن و نشستن پشت میز نشان ندهید. بگذارید بچه‌ها شما را ببینند. بچه‌ها را به آرامی و با محبت نگاه کنید. — در همان دقیقه اول ورود به کلاس اسم کامل خود را در گوشه بالای تخته سیاه بنویسید. بگذارید بچه‌ها در همان جلسه اول اسم شما را یاد بگیرند. سعی کنید اسامی تعدادی از آنها را در همان جلسه اول یاد بگیرید. هیچ چیز در ایجاد ارتباط بین شاگرد و معلم مؤثرتر از این نیست. معلمی که تا اواسط سال تحصیلی دانش‌آموزان خود را «شما» خطاب می‌کند، حتماً دیواری بین خود و شاگردانش ساخته است. در بیشتر مدارس روزهای اول سال تحصیلی شاید فهرستی از اسامی دانش‌آموزان آماده نباشد. چندین صفحه کاغذ با خود به کلاس ببرید و در همان دقایق اول کلاس آنها را به تعداد دانش‌آموزان در اندازه کارت ویزیت تقسیم کنید. از آنها بخواهید که هر کس اسم خود را خوانا و درشت روی آنها بنویسد. بهتر است تا آخرین جلسه (و چند جلسه دیگر) اسامی

در این یادداشت‌ها می‌کوشیم همراه معلم زبان خارجی باشیم. پای او روزهای مهم یکسال تحصیلی را از نظر می‌گذرانیم تا بعضی مسائل بنیادی در باره آموزش زبان خارجی در مدارس راهنمایی و دبیرستانها را مطرح کرده در حد توان خود پاسخ بعضی از آنها را داده باشیم.

## یادداشت شماره (۱): نخستین جلسه درس



نخستین روز سال تحصیلی است. می‌روید نخستین درس را شروع کنید. می‌دانید شاگردان در کلاس درس منتظر شما هستند و همینکه دستگیره در را بچرخانید و قدم در کلاس درس بگذارید بین چهل تا شصت جفت چشم به شما خیره خواهند شد. از اهمیت این نخستین جلسه درس، به ویژه در ایجاد ارتباط بین خود و شاگردانتان، آگاه هستید و بدون شک از پیش در این مورد بسیار فکر کرده‌اید. در این نوشته کوتاه پیشنهاداتی را برای موفقیت شما در تدریس و ایجاد ارتباط سالم با شاگردانتان مطرح می‌سازیم:  
— بسیاری از معلمین همینکه قدم در کلاس درس می‌گذارند، بی‌آنکه نگاهی به بچه‌ها بکنند، با عجله و شتابان

را روی نیمکتهای خود داشته باشند. این کار به شما کمک خواهد کرد تا اسم دانش‌آموزان خود را زودتر یاد بگیرید. دانش‌آموزی که به اسم مخاطب قرار می‌گیرد تکالیف خود و خواسته‌های شما را بخوبی و با علاقه بیشتر انجام می‌دهد و در کلاس خود را بیگانه حس نمی‌کند.

— توجه داشته باشید وقتی با شاگردانتان صحبت می‌کنید یا مشغول درس دادن هستید هیچ وقت تنها به گوشه معینی از کلاس درس، ردیفهای جلو یا دیوار پشت سر دانش‌آموزان خیره نشوید، دقت کنید ضمن صحبت خود همه شاگردان را از نظر بگذرانید. این کار اجازه نخواهد داد دانش‌آموزی خود را پشت سر دانش‌آموزان دیگر مخفی سازد و از آنچه در کلاس می‌گذرد خود را دور نگاه دارد.

از کارهایی که باید در جلسه اول انجام دهید اشاره‌ای کوتاه در مورد هدفهای درس، راهنماییهای کلی راجع به طرز مطالعه و انجام تکالیف در خانه می‌باشد، بگذارید از همان جلسه نخست دانش‌آموزان بدانند که شما در مورد تأخیر، غیبت، بی‌تفاوتی بعضی از دانش‌آموزان به آنچه در کلاس می‌گذرد و امتحانات چه فکر می‌کنید. اکثر دانش‌آموزان بی‌غرضی و عادل بودن در معلم را بسیار ارج می‌نهند. در نخستین ساعت درس بگویید که این طور هستید و در عمل نیز آنرا ثابت کنید. — نباید تمام وقت جلسه اول را صرف صحبت خود کنید.

بگذارید دانش‌آموزان هم اگر صحبت و پیشنهادی دارند مطرح سازند و شما به دقت به آن گوش دهید. پرسشهایی نظیر: «چرا باید زبان خارجی یاد بگیریم؟ چرا باید به این کار علاقه نشان داد؟» باید در همان جلسه نخست مطرح گردد.

این پرسش و پاسخها، که اغلب خود معلم هم می‌پرسد و هم خود پیش از همه جواب می‌دهد نباید به صورتی خشک و بی‌روح در کلاس مطرح شوند، معلم عجله نکند که خود سؤال را پاسخگو باشد و بهتر است زمینه را طوری فراهم آورد که شاگردان خود سؤال را مطرح کرده و به معلم پاسخی مناسب برای آن پیدا کنند.

دو نکته مهم را در جلسه نخست نباید فراموش کرد یکی تشریح و توجیه هدفهای درس و دیگری طرز استفاده و کاربرد کتاب درسی در طول سال تحصیلی می‌باشند.

در مورد تشریح و توجیه هدفها تذکر این نکته ضروری است که مسئولان پژوهشی و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، هدفهای متعددی را برای توجیه آموزش زبانهای خارجی در مدارس ایران داشته‌اند. ولی تشریح و توجیه همه آنها خارج از حوصله شاگردان شما خواهد بود. بهتر است پیش از شروع کلاس تعدادی از این هدفها را، که مطمئن هستید سر کلاس می‌توانید به راحتی به شاگردان بفهمانید، آماده کنید. تعدادی از این هدفها که به اعتقاد نویسنده شاگردان در فهم آنها اشکالی نخواهند داشت عبارتند از:

— آموختن و تسلط بر یک زبان خارجی دری از دنیاهای دیگر را بر روی ما می‌گشاید و موجب می‌شود که ما بتوانیم از دستاوردهای ملل دیگر استفاده کنیم و دیگران را نیز از آنچه خود یافته‌ایم آگاه سازیم.

— آموختن زبان خارجی چیز خوبی است چون به رشد عقلی ما کمک می‌کند. گفته‌اند کسی که یک زبان می‌داند می‌تواند به اندازه یک نفر یاد بگیرد ولی کسی که دو زبان می‌داند می‌تواند بش از یک نفر یاد بگیرد و بر غنای معنوی زندگی خود بیافزاید.

— در مورد استفاده از کتابهای درسی از همان جلسه نخست باید شاگردان بدانند که نقش کتاب درسی در رسیدن به هدفها چیست. نقش کتاب درسی در آموزش زبانهای خارجی اساسی و متعدد می‌باشد که انشاءالله در نوشته‌ای دیگر مفصلاً شرح خواهیم داد. ولی تذکر این نکته در جلسه نخست ضروری است که کتاب درسی زبان با اینکه در آموزش آن نقش اساسی دارد و بدون کمک گرفتن از آن شاید تدریس و یادگیری مشکل باشد ولی آموزش زبان تنها به آموزش کتاب محدود نمی‌شود معلم می‌تواند با در نظر گرفتن شاگردان خود تمرینهایی را به درسهای کتاب اضافه کند.

امید است شما که در دقایق اول ورودتان به کلاس درس با چهل تا شصت قیافه ناآشنا و جستجوگر مواجه بودید و شاید ته دل میل داشتید که اتفاقی می‌افتاد تا از همان راهی که آمده بودید برمی‌گشتید، اکنون که بیش از چند دقیقه به پایان کلاس نمانده دیگر آن قیافه‌ها برایتان ناآشنا نباشند، رابطه‌ای بین شما و شاگردانتان ایجاد شده باشد که در موفقیت شما در جلسات بعدی نقش اساسی بازی خواهد کرد.



# خبرهای از واحدهای زبان

## انگلیسی

به دنبال سمینار توجیهی سرگروه‌های آموزشی کشور در شهر یور ماه سال ۶۲، امسال نیز سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی دوره هشت روزه‌ای در شهر یور ماه ۶۳ برای دبیران دیپلم و فوق دیپلم هفت استان از استانهای محروم کشور ترتیب داد. ابتدا هماهنگی‌های لازم طی جلسات متعدد با دفتر آموزش ضمن خدمت و مسئولان مراکز تربیت معلم تهران بعمل آمد و سپس دستور العمل مربوطه صادر گردید.

جمع کل دبیران شرکت کننده در این دوره ۳۵۵ نفر (۲۶۶ برادر، ۳۹ خواهر) بود که در رشته‌های دینی و فلسفه، عربی، علوم اجتماعی، تاریخ، جغرافیا، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، شیمی، فیزیک و ریاضی در کلاسهای جداگانه شرکت کردند. دوره با آموزی دبیران رشته زبان انگلیسی با شرکت ۳ نفر خواهر و بیست و شش نفر برادر از استانهای سیستان و بلوچستان، بوشهر، بندرعباس، چهارمحال بختیاری، کهگیلویه و بویراحمد، ایلام و کردستان در مرکز تربیت معلم شهید بهشتی تهران تشکیل گردید. شرکت کنندگان در طی دوره شبانه روزی، روزانه در چهار جلسه درس حضور یافتند. مدرسین که از دبیران با سابقه و با تجربه تهران بودند شرکت کنندگان را با نحوه تدریس قرائت، مطالب لغوی و دستوری آشنا ساختند و ابهامات و اشکالات

دبیران را در کتابهای درسی برطرف نمودند. در پایان دوره از شرکت کنندگان ارزشیابی بعمل آمد و یک جلد فرهنگ Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English از سوی سازمان پژوهش به هر یک از افراد اهدا گردید. در ضمن شرکت کنندگان در نماز جمعه (۶۳/۶/۲۳) حضور یافتند و سپس از دهمین نمایشگاه بین المللی دیدن کردند.

جهت اعتلاء کیفیت آموزش زبان انگلیسی در سراسر کشور و منطبق ساختن هر چه بیشتر کتب این درس با اهداف و موازین انقلاب اسلامی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی تالیف کتب جدید انگلیسی را آغاز کرده است. کتاب اول راهنمایی که بر مبنای روشهای جدید زبان آموزی تالیف شده است در سال تحصیلی جاری بصورت آزمایشی در بعضی از مدارس مناطق تهران تدریس می‌شود.

جهت هماهنگی و بالا بردن کیفیت تلفظ زبان انگلیسی در کشور از سوی گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات نوآرهای آموزشی از متون کتابهای سالهای دوم و سوم راهنمایی و دوره چهار ساله دبیرستان تهیه گردیده است که بصورت نمونه جهت تکثیر و استفاده دبیران به کلیه مناطق آموزشی کشور ارسال خواهد شد.

## آلمانی

با طرد سلطه فرهنگی غرب و آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان انحصاری در مدارس ایران، اعمال سیاست آموزش چند زبانی پذیرفته شد. تحقق چنین سیاستی بما امکان بهره‌گیری از منابع علمی و ادبی کشورهای دیگر را می‌دهد و اکنون زبان آلمانی که یکی از پیشرفته‌ترین زبانهای زنده دنیا است و چندین کشور مرفقی و صنعتی جهان بدان تکلم می‌کنند، در مدارس کشور اسلامی ما آموزش داده می‌شود. برای اعمال این هدف یعنی تدریس زبان آلمانی در دوره راهنمایی و دبیرستان، کتابهای راهنمایی یک و دو روش تدریس یک و دو پدید آمدند. کتاب راهنمایی و روش تدریس آن در سال تحصیلی ۱۳۶۲ مورد استفاده

قرار گرفت و در مهرماه ۱۳۶۳ کتاب راهنمایی دو و روش تدریس آن در اختیار دبیران و دانش آموزان رشته آلمانی قرار خواهد گرفت. ضمناً واحد زبان آلمانی تصاویر بزرگ و نوار کاست که حاوی کلیه دروس کتاب راهنمایی یک می‌باشد را نیز تهیه کرده و در اختیار دبیران زبان آلمانی قرار داده است. در حال حاضر علاوه بر دانشگاههای ایران، در مرکز تربیت معلم تهران نیز دانشجویان مشغول تحصیل زبان آلمانی هستند و بیاری حق از مهرماه سال تحصیلی ۶۴-۱۳۶۳ در سه هنرستان صنعتی در مناطق مختلف تهران زبان آلمانی نیز تدریس خواهد شد.

لطفاً به صفحه ۲۷ مراجعه فرمایید



# روش سمعی و بصری در آموزش زبان فرانسه

- آنماری موتقی
- دکتر سید حامد رضیعی

سمعی و بصری، زبان جدانشدنی از گوینده و موقعیت است که در آن صحبت میکند. عبارت دیگر جملات الگو میتوانند در روش سمعی و شفاهی در یک مکالمه بکار گرفته شوند ولی مهم بکار گرفتن آنها تا حداکثر ممکن است. برعکس در روش سمعی و بصری جمله خارج از بافت نمیتواند وجود داشته باشد و باید در محدوده‌ی یک مکالمه معرفی شود. «دانیل کوست» گرایش‌های جدید را خلاصه میکند:

- L'accent est mis d'entrée, dans ce cours audio- visuel, sur la communication plus que sur la manipulation; ou plutôt la manipulation est pratiquée dans des conditions de communication, non "avide".

- Les exercices structuraux hors - situation sont refusés et le sens des messages n'est jamais négligé  
- On n'attache pas une importance particulière à la programmation par étapes et unités minimales.

نتیجه گرفته میشود که زبان یکی از رفتارهای انسانی و اجتماعی است و کسب و فراگیری ساخت‌های زبان بدون مشارکت آگاهانه و هوشیارانه آموزنده نمی‌تواند انجام پذیرد.

در عصر حاضر، اهمیت آموزش زبانهای خارجی در تمام دنیا پذیرفته شده و در طی بیست سال اخیر کوششهایی برای بهبود این آموزش انجام گرفته است. «فرانسه به عنوان زبان خارجی» نیز از گرایش‌های جدید بهره ور شده و کشورهای بسیاری در این تلاش جهانی برای کنار گذاشتن روشهای قدیم و جایگزین کردن بوسیله روشهای جدید اقدام کرده‌اند. نظر باینکه، امروزه روش سمعی و بصری بعنوان روشی موفق در مورد توجه خاص زبان‌آموزان قرار گرفته است، لذا نخست به بیان اصول این روش می‌پردازیم. امید آنکه در شماره‌های بعدی بتوانیم روشهای دیگر آموزش زبان فرانسه را معرفی و محاسن و معایب هر یک را عرضه داریم.

## الف. اصول روش

- روش سمعی و بصری با روش سمعی و شفاهی حدود سالهای ۱۹۵۰ پا بررصه وجود گذاشت. شباهت‌های زیادی بین این دو روش وجود دارد که عبارتند از:
- ۱- آموزش زبان بعنوان یک ساخت
  - ۲- تکیه بر جنبه‌های شفاهی زبان
  - ۳- پرهیز از ترجمه و توضیحات دستوری
  - ۴- محدودیت واژگان برای تدریس در هر واحد درسی
  - ۵- پیشرفت فراگیری زبان منطبق بر توصیف‌های زبان‌شناسی
  - ۶- تکرار مستمر.

در حالیکه زبان برای روش سمعی و شفاهی مجموعه‌ای از ساخت مکانیکی عناصر مجزا از یکدیگر میباشد، برای روش

C'est seulement lorsqu'un grand nombre de situations et de transformations aura permis à l'élève de prendre conscience de la valeur... de la structure donnée qu'il pourra L'employer avec succès et sécurité au laboratoire (c'est à dire dans des exercices structuraux, genre «pattern drills»).

لفظ «روش سمعی و بصری» فقط یک تصور، دورنما و مجموعه‌ای از اصولی نیست که ذکر شد. کاربرد این روش الزاماً مستلزم استفاده از وسایل فنی در کلاس میباشد.

## ب. دستگاههای سمعی و بصری

### ۱. دستگاههای شنیداری

بعد از جنگ جهانی دوم، بین سالهای ۱۹۴۴ تا ۱۹۵۰ در ایالات متحده شروع به استفاده از گرامافون و صفحه در کلاسهای درس کردند و ضبط متون درسی و استفاده از نوارهای درسی متداول شد. اولین بار در سال ۱۹۴۶ در لویزیانا ۱۲۶ دستگاه الکترونیکی محتوای یک گوشی و یک میکروفن برای آموزش زبانهای آلمانی، اسلاوی و رومیانی نصب کردند. بعد از آن آزمایشگاههای زبان دانشگاههای تکزاس و غیره... بوجود آمد تا جائیکه حتی دبیرستانها دارای آزمایشگاه زبان شدند.

دستگاههای الکترونیکی سمعی و بصری در اروپا ابتدا متعلق به مدارس عالی نظامی و دریائی بود. مدتی بعد یعنی حدود سال ۱۹۵۷ بعضی از مؤسسات آموزشی عمومی و دانشگاهها مجهز به این وسایل شدند.

دستگاه شنیداری برای کلاس عبارت از ضبط صوتی است که به آموزندگان صداهائی را که قبل از هر چیز به زبان خارجی ضبط شده معرفی میکند.

فکر ساختن آزمایشگاه زبان از زمانی بوجود آمد که متوجه شدند باید به آموزنده جانی مستقل داده شود تا بتواند شفاهاً زبانی را که میخواهد یاد بگیرد تکرار کرده و در رابطه مستمر با زبان بوده و شخصاً کار کند.

## ۲. آزمایشگاه زبان

فکر رابطه نزدیک بین آموزنده و آنچه که می آموزد، تکنیسینها را وادار کرد تا کابینهای کوچک انفرادی بسازند که سه طرف آن پوشیده از ورقه نازکی برای جلوگیری از انعکاس صدا میباشد.

بدین ترتیب آموزنده در برابر آنچه که باید فرا بگیرد قرار گرفته و هیچ نوع عامل حواس پرتی برایش وجود ندارد. در این حالت آموزنده میتواند افکارش را متمرکز کرده قدرت فراگیری بیشتری داشته باشد.

هر آزمایشگاه زبان باید مجهز بوسایل زیر باشد:

— سالن آزمایشگاه و کابینها

— میز فرمان

— اطاق ضبط

— دستگاههای سمعی و بصری

کابینها ممکن است فقط مجهز به دستگاه پخش صوت (کاست- میکروفن، دکمه برای خاموش و روشن کردن) باشد که آموزنده مواد ضبط شده بر روی نوار را گوش داده و تکرار کرده و احیاناً به آنها جواب میدهد. در این حالت مدرس که پشت میز فرمان نشسته است میتواند بدون اینکه آموزنده متوجه شود گفتار وی را گوش کرده و در صورت لزوم اصلاح نماید.

کابینهای کاملتری وجود دارند که مجهزتر بوده و علاوه بر پخشی صوت، میکروفن، دستگاه ضبط صوت در اختیار آموزنده میگذارند. در این حالت همان تمرینهای قبلی را آموزنده انجام میدهد با این تفاوت که گفتارش ضبط میشود.

آموزنده فرصت دارد که گفتار خودش را گوش کرده و به اشتباهاتش پی برده و در صدد اصلاح آن برآید.

در هر دو حالت باید مدرس در آزمایشگاه حاضر باشد و به اصلاح و کنترل آموزندگان بپردازد.

غالباً در کنار آزمایشگاه به استودیوی ضبط نیاز هست.

در این استودیو میتوان متون پراکنده، دروس، تمرینات را ضبط کرد و یا به تکثیر نوارهای موجود مبادرت ورزید و از رسانه های شنیداری و دیداری برای ضبط برنامه های شنیداری استفاده کرد.

وسایل کمک آموزشی در اغلب اوقات عبارت از دستگاههای کمک آموزشی است که بتدریج به وسیله

متخصصین تهیه شده‌اند و می‌توانند برحسب نوع روش زبان‌آموزی، سن آموزندگان و محیط جغرافیایی و اجتماعی تغییر یابند.

### ۳. دستگاه‌های دیداری

آزمایش‌های بسیاری برای بهتر کردن تصویری که از روی نقاشی نشان داده می‌شود انجام گرفته است:

— تصویری که نشان داده می‌شود عمودی است. در این حالت ارتفاع تصویر جای واقعی خودش را بر روی پرده گرفته و خطوط موازی با تصویر به دو طرف گسترده می‌شود بطوریکه بیننده احساس می‌کند در خود صحنه قرار گرفته است.

— تصویری بزرگ با فاصله دور آموزنده را بیشتر تحت تأثیر قرار می‌دهد تا تصویری کوچک با فاصله کم.

— چشم نسبت به تصاویر روشن خیلی حساس است. بنابراین لازم است که یک دستگاه رسانه دیداری در کلاس درس زبان و یا در آزمایشگاه وجود داشته باشد.

دستگاه‌های دیداری عبارتند از:

— پروژکتور اورهد — برای پخش تصاویر کبدر به

اندازه‌های ۲۴×۲۴ سانتی‌متر و ضخامت ۱۰ سانتی‌متر — در این صورت حتی می‌توان از نوشته‌ها یا تصاویر کتاب برای پخش در کلاس استفاده کرد. در صورتیکه پرده نمایش فیلم در کلاس نباشد می‌توان تصاویر را بر روی دیوار منعکس کرد.

— پروژکتور دیاسکوپ برای پخش تصاویر بر روی شیشه و یا فیلم.

— پروژکتور اورهد و استفاده از ورقه‌های شفاف.

— پروژکتور فیلم ثابت (استریپ).

— پروژکتور فیلم ۸ و ۱۶ میلی‌متری.

غالباً دستگاه‌های دیداری و شنیداری کلاس زبان شامل

یک دستگاه پخش صوت و یک پروژکتور فیلم استریپ می‌باشد. با توجه به اینکه روش‌های سمعی و بصری همراه با نوارهای ضبط شده و فیلم ثابت می‌باشند کار مدرس زبان را راحت کرده‌اند.

گوش کردن به نوار همزمان با دیدن تصاویری است که بر روی پرده فیلم منعکس می‌شود. علاوه بر مکالمه ضبط شده (صدا و تصویر) هر درس جدید شامل یک سری تمرینات بهره‌گیری، ساختاری و حتی نوشتاری می‌باشد. در بین

دستگاه‌های دیداری باید از ارزان‌تری و معروفترین آنها یعنی تخته ماهوتی نام برد.

### تخته ماهوتی

تخته ماهوتی عبارت از پارچه کرک دار تیره رنگی (معمولاً سرمه‌ای) است که اندازه آن ۱/۵×۱ متر است. این تخته را می‌توان با پونزهای معمولی در کنار تخته سیاه نصب کرد و یا در محلی که در معرض دید همه آموزندگان باشد، قرار داد.

برای اجتناب از مچاله یا پاره شدن می‌توان در دو طرف بالا و پائین آن دو چوب بهمان طول وصل کرد تا هم نصب آن در کلاس آسان‌تر باشد و هم استفاده از آن.

بین ۱۰۰ تا ۳۰۰ تصویر برحسب روشی که مورد استفاده قرار می‌گیرد بکار گرفته می‌شود. پشت هر تصویر یک لایه کاغذ پرزدار چسبیده قرار دارد و اگر دسترسی به این کاغذ مخصوص نبود می‌توان از کاغذ سنباده چوب برای اینکار استفاده کرد.

تصاویر معمولاً سفید و گاهی رنگی هستند ولی اطراف آن برنگ سرمه‌ای یا مشکی است که براحتی بر روی تخته ماهوتی دیده شوند. (۴)

کشیدن تصاویر بر راحت و بدون هر نوع تزیین می‌باشد و باید تصاویر به حدی بزرگ و قابل رؤیت برای همه‌ی آموزندگان یک کلاس باشند.

نقش تخته ماهوتی این نیست که واقعیت‌ها را با تمام جزئیاتشان معرفی کند، بلکه روابطی بین پرسناژها و عناصر تشکیل دهنده‌ی زندگی بوجود آورده و مکالماتی طبیعی وزنده فراهم کند.

تصاویر باید تابع قوانینی باشند که رعایت آنها باعث سهولت کار می‌شود:

۱ — تمام سطح تخته ماهوتی بکار گرفته شود. در این حالت باید تخته ماهوتی را به سه قسمت مجزا تقسیم کرد. قسمت اول و دوم برای پرسوناژها و تزییناتی که اطراف آنها است. قسمت سوم برای پرسوناژها، و اشیائی که باید دورتر از صحنه قرار داشته باشند و یا اینکه برای شخصیت‌های غایب و یا زمانهای گذشته و حال (صرف چپ تخته ماهوتی را برای گذشته و طرف راست را باید برای آینده اختصاص داد).

۲ — ساختن تصاویر:

بطور کلی باید از بی‌نظمی، دست و پاگیری و ناهماهنگ بودن تصاویر خودداری کرد. اگر بین تصاویر یک روش

موقعیت‌های مختلفی را بدون توضیح دادن زبانی فقط با جایگزین کردن تصاویر بوجود آورد. (همیشه فراموش میکنیم که مدرس زیاد در کلاس صحبت کرده و آموزندگان به اندازه کافی فعال نبوده و صحبت نمی‌کنند).

استفاده از تخته ماهوتی برای هر روش و یا هر کتاب درسی مفید بوده و نسبت به بقیه‌ی وسائل کمک آموزشی با صرفه‌ترین آن میباشد.

تخته ماهوتی رسانه‌ای دیداری است که از سادگی برخوردار بوده و بعزت قدرت تجسم وسیعی که در بردارد بیان راه ساده‌تر و طبیعی‌تر مینماید.

«Efficacité de ce moyen pédagogique dépend de la minutie avec laquelle le scénario et la mise en scène ont été préparés, de la rigueur et du dynamisme dont le meneur de jeu fait preuve.» (Daniel Coste) (5)

گرچه ای بزرگ‌تر از درخت باشد غیرمعقول نخواهد بود؟  
۳- برقرار کردن قراردادهائی با آموزندگان:

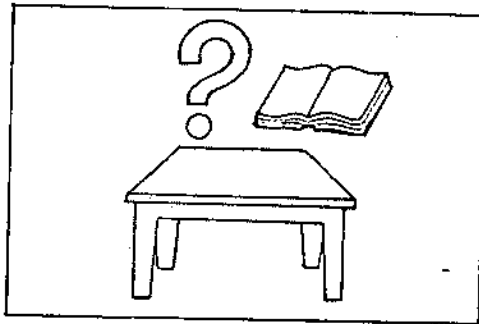
بعنوان مثال:

- تصویر نیم رخ مبهم برای معرفی پرسناژ غایب یا ناآشنا
- علامت سؤال برای نشان دادن سؤالی که مطرح شده
- فلش برای مشخص کردن جهت، حرکت یا جابجا شدن یک شیئی یا یک پرسناژ
- علامت جمع برای گونه‌های منفی
- علامت جمع و سؤال برای گونه‌های پرشی منفی و غیره...
- بدینگونه با کمک تخته ماهوتی مدرس میتواند صحنه‌ها و

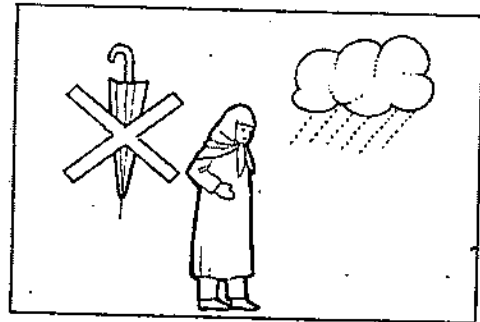
## LE TABLEAU DE FEUTRE

(d'après les illustrations du Livre de Français/ 3e année

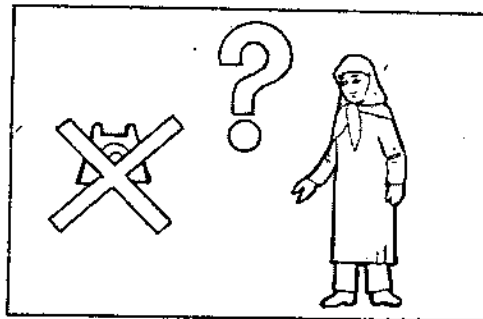
### LA NEGATOIN/ L'INTERRO



Est— ce qu'il y a un livre sur la table?



Il pleut.  
Mina n'a pas de parapluie.



Madame Hamidi n'a pas le téléphone?

کاربرد روشهای سمعی و بصری در آموزش زبان بسیار بیشتر از روشهای دیگر است. طرفداران این روشها تأکید میکنند که کنشهای زبانی آموزندگان خیلی بیشتر از حد انتظار بوده است. ولی این سؤال مطرح است که آیا نمی شود با ساعاتی کمتر نتایج بهتری بدست آورد. مضافاً به اینکه در روشهای موجود سمعی و بصری هیچوقت از حد واژگان پایه فرانسه فراتر نرفته و هیچ وقت ساختهای پیچیده تر و مشکل تر از مکانیسمهای پایه زبان فرانسه را بکار نگرفته اند و خیلی با احتیاط به متون ادبی نزدیک شده اند.

نتایج بدست آمده از کاربرد روشهای سمعی و بصری و بهائی که برای وسائل آزمایشگاه زبان پرداخته میشود را چگونه توجیه میکنند؟ آزمایشگاههای زبانی که غالباً بد و یا کم مورد استفاده قرار می گیرند و آیا روش زبان آموزی میانه روتر و کم ادعاتر و مخصوصاً آشتی ناپذیرتر که نتایجش ارزنده و قابل قبول باشد وجود ندارد؟ اینان سؤالاتی است که در شماره های بعد به پاسخ آن خواهیم نشست.



غالباً معلمین زبان فکر میکنند که باید وسائل آموزشی در اختیار داشته باشند تا بهتر بتوانند یک واحد ساختاری یا واژگانی جدید را تدریس کرده و به آموزندگان بفهمانند.

همیشه معلمین زبان گله مند هستند که پروژکتور اورهد، پروژکتور فیلم استریپ و یا حتی تخته ماهوتی و تصاویر مربوط را در اختیار ندارند، ولی غالباً فراموش میکنند که در کلاس وسیله کمک آموزشی موثری دارند: تخته سیاه. این وسیله کمک آموزشی فوائد و محسنات بیشماری دارد:

- ۱- مستلزم هیچ نوع زحمتی برای معلم نیست.
- ۲- همیشه در اختیار معلم میباشد.
- ۳- هیچ نوع استعداد خاصی برای کاربردش لازم نیست.
- ۴- در کلاسهای مختلف و برحسب نیاز و فهم آموزندگان میتوان از آن استفاده کرد.
- ۵- تمام کلاس میتواند فعالانه از آن استفاده کند.

تخته سیاه حتی زمانی که آموزندگان هنوز شروع به نوشتن و خواندن نکرده اند میتواند مفید باشد. مدرس میتواند با تصاویر متعددی معنای واژگان یا عبارات داده شده را توضیح دهد. (مسلماً هدف، ارائه ی یک اثر هنری بر روی تخته سیاه نیست، بلکه دادن معنای واضح تر به گفتار میباشد) در هر حال مدرس باید نقاشی نشانه گذاری و سمبلیک را ترجیح دهد و از جزئیات صرف نظر کرده به عمل، رفتار و بیان کلام بپردازد.

(1) 30Voix et Images de France, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du Maître, Paris, Didier, 1967. p14.

(2) Les méthodes audio— visuelles commerciales les plus connues pour L'enseignement du français langue étrangère sont: Frère Jacques, bonjour Line (pour les enfants), La France en direct (pour les adolescents), Voix et Images de France et De Vive Voix (pour les adultes), etc...

(3) Overhead

(4) Les figurines colorées font gagner en motivation mais perdent en visibilité.

(5) Daniel Coste

(6) Il faut, en général, 400 heures de classe avant de maîtriser le «niveau I» de français.

# یک تقاضا

همکار محترم، این نشریه مال شماست و برای شما تهیه می‌شود. اکنون که تمام یا قسمتی از آن را مطالعه کرده‌اید قلم به دست بگیرید و برای ما بنویسید:

— بنویسید ایرادهای نشریه تان چیست.

— بنویسید مایلید چه نوع مقاله در نشریه گنجانده شود و از مقالات این شماره کدام را بیشتر می‌پسندید.

— بنویسید سر کلاس درس، در زبانهای خارجی انگلیسی، فرانسه، آلمانی و در آموزش این زبانها چه مشکلاتی دارید. اگر برای مشکلی به تجربه راه‌حلی پیدا کرده‌اید، برای ما بفرستید تا دیگر همکارانمان از آن بهره‌گیرند و استفاده کنند.

— بنویسید مایلید مقالات نشریه همه به زبان خارجی یا به زبان فارسی تهیه شوند؟ یا فورم فعلی را بیشتر می‌پسندید. در شماره‌های بعد بخش‌های زیر را نیز خواهیم داشت:

◀ ● ۱- پرسش و پاسخ

— این بخش به شکل پرسش و پاسخ‌های کوتاه پاسخگوی پرسشهای شما درباره:

— زبان خارجی که تدریس می‌کنید

— روش‌های تدریس زبان خارجی

— روش‌های آزمون زبان خارجی

خواهد بود. می‌توانید در این موارد هر پرسشی دارید برای ما بنویسید. می‌کوشیم پاسخ مناسب برای پرسش شما پیدا کنیم.

◀ ● ۲- برگزیده‌ها

: در این بخش برگزیده‌هایی کوتاه از سایر نشریه‌ها در باره انواع تمرینات که سر کلاس به سادگی می‌شود از آنها استفاده نمود نقل می‌کنیم.

مکاتبه شما با ما موجب غنی‌تر شدن این قسمتها خواهد بود.

مگر نه این است که ما این نشریه را با هدفهای:

— ایجاد ارتباط بین دبیران زبانهای خارجی

— رساندن یافته‌های پژوهش و تحقیق به دبیران

— آگاه ساختن دبیران از آنچه مسئولان برای کمک به

آنها طرح‌ریزی می‌کنند، منتشر می‌کنیم و در این راه به

استقبال هر مشکلی می‌رویم. پس کمک کنید تا نشریه

در راه تحقق هدفهایش باشد. با ما از طریق ادارات آموزش

و پرورش یا مستقیماً به آدرس زیر مکاتبه نمایند.

سردبیر

آدرس: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و

پرورش، گروه زبانهای خارجی

## بقیه چرادرک مطلب ؟

۶- کسب عادت در خواندن

۷- لذت بردن از خواندن

۸- توانایی در تشخیص ارتباط یک قسمت متن به قسمت

دیگر.

۹- قدرت دنبال کردن یک بحث.

۱۰- قدرت تجسم ذهنی آنچه در قالب کلمات متن

توصیف شده است.

۱۱- توانایی درک چکیده آنچه شخص خوانده است.

معلمی که کسب تمام یا بعضی از مهارتهای فوق را هدف

درس قرائت و درک مطلب قرار می‌دهد، نسبت به معلمی که هدفش بی بردن به این است که شاگردان چقدر از متن قرائت شده را فهمیده‌اند، محققاً هدفی مشخص‌تر، مؤثرتر و به مراتب سودمندتر خواهد داشت. با نگاهی به ابعاد و گونه‌گونی مهارتهایی که می‌تواند، و باید، در درس خواندن و درک مطلب مطرح باشد، معلم علاقمند و نوجوی، دیگر به چند سؤال محدود و خشک در دنبال متن قرائت بسنده نمی‌کند و می‌کوشد تا به نسبت تنوع این مهارتها، تمرینهای درک مطلب را تنوع بخشد.

## تحلیلی بر نمرات زبان انگلیسی شرکت کنندگان آزمون تستی در کنکور سراسری ۶۳-۱۳۶۲

نمودار و جداول زیر توزیع نمرات شرکت کنندگان آزمون تستی کنکور سراسری ۶۳-۱۳۶۲ را در زبان انگلیسی نشان می‌دهند. تعداد کل این شرکت کنندگان ۳۱۲,۶۶۷ نفر بوده است که زبان خارجه خود را از بین انگلیسی، فرانسه و آلمانی انتخاب کرده‌اند و زبان انگلیسی بیش از  $99/2$  درصد شرکت کنندگان را به خود اختصاص می‌دهد. هر یک از شرکت کنندگان در یکی از گروه‌های آزمایشی ریاضی- فیزیکی، علوم تجربی، فرهنگ و ادب، علوم اجتماعی و اقتصاد، کشاورزی و هنر امتحان داده‌اند و سؤالات زبان انگلیسی گروه‌های ریاضی فیزیکی و علوم تجربی (جلسه صبح) یکسان و سؤالات چهار گروه دیگر (جلسه بعدازظهر) نیز یکسان بوده است و هر دو آزمون در سطح مشابهی قرار داشته‌اند. در این تحلیل کوتاه ما برآنیم که سطح دانش این افراد را در این زبان بررسی کنیم.

۱. نگاهی گذرا به نمودار و جداول فوق‌الذکر، نکات زیر مشاهده می‌شود:

اولاً: در مقایسه گروه‌های آزمایشی (با توجه به نمودار توزیع فراوانی نمرات) دیده می‌شود که گروه علوم تجربی که بیشترین تعداد شرکت کنندگان را نیز به خود اختصاص داده است، بالاترین سطح نمره و گروه کشاورزی که تعداد شرکت کنندگانش اندک است، پایینترین سطح نمره را دارا هستند. گروه ریاضی فیزیکی در مرتبه دوم قرار دارد، گروه هنر در مرتبه سوم و دو گروه دیگر شبیه یکدیگرند و در مقایسه با دروس دیگر، نمرات این درس در گروه‌های آموزشی مختلف به هم نزدیکتر است، با توجه به شناختی که از گروه‌های آزمایشی بر مبنای کلیه دروس وجود دارد این مسئله استنباط می‌شود که در دوره متوسط با زبان انگلیسی بصورت سطحی و با روشهای حفظی برخورد می‌شود.

ثانیاً: توزیع نمرات این درس هر چند به منحنی نرمال شبیه است، ولی به سوی نمرات پایین مایل است و تجمع افراد روی

نمرات زیر میانگین (۱۰) است بطوریکه درصد نمرات بالای میانگین<sup>۱</sup> در هیچ یک از گروه‌های آزمایشی به ۱۰ درصد هم نمی‌رسد و در بدترین حالت (گروه کشاورزی) برابر  $1/1$  درصد است. با توجه به اینکه شرکت کنندگان کنکور از فارغ‌التحصیلان خوب دوره متوسطه هستند و در این آزمون روی زبان انگلیسی خیلی تأکید می‌شود و سؤالات آن نیز بر مبنای کتب درسی دوره متوسطه و در سطح نسبتاً پایینی طرح می‌گردد، نتیجه امتحان به هیچ وجه رضایتبخش نیست:

چون زبان انگلیسی در بسیاری از رشته‌های دانشگاهی نقش کلیدی دارد و در اجتماع نیز بعنوان زبان بین‌المللی ارزشمند است، بنابراین در روش تدریس آن در دوران متوسطه باید تحولی اساسی بوجود آید.

(۱) منظور میانگین فاصله است نه میانگین نمرات.

بقیه ارزشیابی (۱)

### شرایط کیفی آزمون

برای تعیین میزان توانایی فراگیر در یک مهارت مشخص، پرسشهایی را به او می‌دهیم تا پاسخ دهد، و یا مسایل مشخصی را به او می‌دهیم تا حل کند. آنگاه رفتار او را در هنگام پاسخگویی و یا حل مسئله زیر نظر می‌گیریم، و نتیجه مشاهده خود را تعمیم می‌دهیم، و با این عمل می‌گوییم چنانچه این فراگیر در محیطی خارج از محیط آزمایشی ما قرار گیرد، همان رفتاری را بروز خواهد داد که ما در زمان آزمون از او مشاهده کرده‌ایم. به عبارت دیگر از یک نمونه کوچک از رفتار او، به رفتاری که او در موقعیتهای مشابه دیگر از خود بروز خواهد داد، پی می‌بریم. این گونه تعمیمها نمی‌تواند درست باشد مگر اینکه پرسشها و یا مسائلی را که برای او طرح کرده‌ایم اعتبار داشته باشد. در واقع موفقیت فراگیر در پاسخگویی به پرسشها باید وابسته و در ارتباط کامل با عواملی باشد که ما در پی اندازه‌گیری آن هستیم. همچنین پرسشها باید پایانی نیز داشته باشد، یعنی علاوه بر اینکه باید مسائل موردنظر را بسنجد، این کار را باید به درستی انجام دهد.

در شماره آینده، بحث خود را پیرامون اعتبار و پایانی آزمون ادامه می‌دهیم.

| ردیف | ۱۸-۲۰ |       | ۱۶-۱۷/۹۹ |       | ۱۴-۱۵/۹۹ |       | ۱۲-۱۳/۹۹ |       | ۱۰-۱۱/۹۹ |       | ۸-۹/۹۹ |       | ۶-۷/۹۹ |       | ۴-۵/۹۹ |       | ۲-۳/۹۹ |       | ۰-۱/۹۹ |       | شماره نشریات | نماد شرکت کننده       |
|------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------------|-----------------------|
|      | درصد  | شماره | درصد     | شماره | درصد     | شماره | درصد     | شماره | درصد     | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره |              |                       |
| ۱    | ۰/۳   | ۲     | ۰/۳      | ۳۴۴   | ۰/۸      | ۹۸۱   | ۲        | ۲۴۴۱  | ۴/۸      | ۵۹۱۵  | ۱۲     | ۱۴۷۸۱ | ۲۹     | ۳۵۹۲۳ | ۴۲/۹   | ۵۳۹۱۴ | ۷/۹    | ۹۸۴۰  | ۰/۳    | ۳۳۹   | ۱۲۳۴۴۸       | علوم تجربی            |
| ۲    | ۰/۳   | ۱۱    | ۰/۸      | ۵۰    | ۰/۴      | ۱۴۳   | ۱        | ۳۶۸   | ۲/۲      | ۸۲۸   | ۶/۳    | ۲۳۴۹  | ۲۲/۵   | ۸۳۰۰  | ۵۷/۴   | ۲۱۲۲۱ | ۹/۸    | ۳۶۳۴  | ۰/۳    | ۱۲۰   | ۳۷۰۶۴        |                       |
| ۳    | ۰/۳   | ۲۸    | ۱۲       | ۷۶    | ۰/۲      | ۵۶    | ۰/۲      | ۱۹۴   | ۰/۸      | ۷۶۹   | ۵/۸    | ۴۹۹۹  | ۲۴/۳   | ۳۳۵۰۵ | ۵۷/۳   | ۵۵۷۴۶ | ۱۷/۹   | ۱۱۵۹۸ | ۰/۴    | ۴۰۳   | ۹۷۳۷۲        | علوم اجتماعی و اقتصاد |
| ۴    | ۰/۳   | ۰     | ۰        | ۰     | ۰        | ۰     | ۰        | ۰     | ۰        | ۰     | ۰      | ۰     | ۰      | ۰     | ۰      | ۰     | ۰      | ۰     | ۰      | ۰     | ۰            |                       |
| ۵    | ۰/۳   | ۱     | ۰/۲      | ۴     | ۰/۳۵     | ۷     | ۱/۵      | ۳۰    | ۳/۲      | ۶۴    | ۷/۸    | ۱۴۴   | ۲۲/۵   | ۸۶۶   | ۵۹     | ۲۳۵۲  | ۱۳     | ۵۱۸   | ۰/۵    | ۱۹    | ۳۹۹۲         | هنر                   |
|      |       |       |          |       |          |       |          |       |          |       |        |       |        |       |        |       |        |       |        |       |              |                       |

توزیع حجمی درصد نشریات زبان انگلیسی شرکت کنندگان نهم در کنکور سراسری ۹۹-۱۳۹۲ به تفکیک گروه آزمایشی

| ردیف | ۱۸-۲۰ |       | ۱۶-۱۷/۹۹ |       | ۱۴-۱۵/۹۹ |       | ۱۲-۱۳/۹۹ |       | ۱۰-۱۱/۹۹ |       | ۸-۹/۹۹ |       | ۶-۷/۹۹ |       | ۴-۵/۹۹ |       | ۲-۳/۹۹ |       | ۰-۱/۹۹ |       | توزیع حجمی گروه آزمایشی |
|------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|-------------------------|
| ردیف | درصد  | شماره | درصد     | شماره | درصد     | شماره | درصد     | شماره | درصد     | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره | درصد   | شماره |                         |
| ۱    | ۰/۳   | ۱     | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  | گروه آزمایشی            |
| ۲    | ۰/۳   | ۱۰۰   | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  |                         |
| ۳    | ۰/۳   | ۱۰۰   | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  | علوم تجربی              |
| ۴    | ۰/۳   | ۱۰۰   | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  |                         |
| ۵    | ۰/۳   | ۱۰۰   | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  | علوم اجتماعی و اقتصاد   |
| ۶    | ۰/۳   | ۱۰۰   | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  |                         |
| ۷    | ۰/۳   | ۱۰۰   | ۰/۳      | ۹۹/۹  | ۰/۳      | ۹۹/۸  | ۰/۳      | ۹۹/۷  | ۰/۳      | ۹۹/۶  | ۰/۳    | ۹۹/۵  | ۰/۳    | ۹۹/۴  | ۰/۳    | ۹۹/۳  | ۰/۳    | ۹۹/۲  | ۰/۳    | ۹۹/۱  | هنر                     |





## آموزش زبان

تهیه و تنظیم : گروه زبان دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی -

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش

تلفن ۴- ۸۳۹۲۶۱ (داخلی ۴۱)

تولید : معاونت فنی و هنری دفتر امور کمک آموزشی و کتابخانهها

مرکز توزیع : تلفن ۸۳۱۴۸۱

مقالاتی ناظر بر اهداف فوق، بالاخص در زمینه آموزش زبان، استقبال می کند.

دبیران و علاقمندان به اشتراک این مجله می توانند مبلغ لازم را به حساب ۱۹ خزانه بانک مرکزی قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی، واریز و فیش آن را به همراه فرم ذیل به آدرس: تهران-خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شهید موسوی (شماره ۴ آموزش و پرورش) - دفتر امور کمک آموزشی - مرکز توزیع ارسال دارند.

مجله رشد آموزش زبان نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی سازمان پژوهش وزارت آموزش و پرورش است که با همکاری فنی و هنری دفتر امور کمک آموزشی هر سه ماه یکبار منتشر می شود. هدف از انتشار این مجله در وهله اول ایجاد ارتباط متقابل بین معلمین زبان و دفتر مذکور، به منظور تبادل تجارب و مطالب جنبی و مفید درسی به منظور ارتقاء سطح معلومات معلمین زبان است. مجله از مشارکت و همکاری معلمین زبان در ارائه

دریافت کردم □

اینجانب شماره اول مجله رشد آموزش ریاضی را

دریافت نکردم □

و بدینوسیله با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب شماره ۱۹ خزانه بانک مرکزی

متقاضی اشتراک یکساله مجله مزبور هستم.

نشانی دقیق متقاضی:

محل فروش آزاد:

خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، کتابفروشی شهید موسوی



structure rather than to helping students get the meaning or visualize the situation; e.g., Situation: 'My father is going to give me 50,000 rials to buy a bicycle. We can expand this statement with an if clause:

— If my father gives me 50,000 rials, I will buy a bicycle (likely to happen).

— If my father gave me 500000 I would buy a small car (not likely to happen).

- g. considering the cultural appropriateness of the piece of language being taught; for example, the teacher can draw students attention to the use of slangs and colloquials; e.g., That guy seems to be

Spanish. (slang) I just saw your prof leaving. (colloquial)

- h. pointing out the differences between American English and English English; e.g., pronunciation:

vase / va:z / English English

vase / veis/ American English

spelling:

colour English English

color American English

Finally, a good ESL teacher must remember to think of himself as an adaptor – partner with the textbook author, the aim being to help the learners form the habit of the new language.

#### References:

- 1- O'Neil, Why Use Textbooks, *ELT Journal*, volume 36/2, 1982. pp 104- 111
- 2- Madesen, H. s., *Adapting ESL Teaching Material*, TESOL Publications, 1980.

3- Candlin, c. N.; M. P. Breen, *Evaluating, Adapting and Innovating Language Teaching Materials*. TESOL '70, pp 82- 108

4- Allwright R. L. What do we want teaching material for? *ELT* 36/1, 1981, pp 8—18



#### بقیه خبرهایی از واحد زبان

مناطق مختلف آموزش و پرورش که تاکنون اقدام به تأسیس کلاس زبان آلمانی نموده اند بدین قرارند:

منطقه ۷ آموزش و پرورش که اولین منطقه ای است که به تأسیس کلاس زبان آلمانی در سطح راهنمایی در مدرسه دخترانه مهر و مدرسه پسرانه ضیا بشرالحق اقدام نموده است:

منطقه ۲۰ آموزش و پرورش در دولت آباد شهری در مدرسه شهید محمد منتظری، منطقه ۶ آموزش و پرورش مدرسه دکتر هشترودی در سال اول دبیرستان و در منطقه ۱۱ آموزش و پرورش در مدرسه راهنمایی قدس از مهرماه سال تحصیلی ۶۴-۱۳۶۳ کلاس زبان آلمانی دایر خواهد گشت. ضمناً در هنرستان شماره ۱ و ۳ تهران زبان آلمانی در سال چهارم تدریس می شود.

از شهرستانها نیز در این مورد اخباری داریم که بدین قرارند: در شهرستان رشت کلاسهای زبان آلمانی در هنرستان و دبیرستان مشغول کار و آموزش هستند.

در هنرستانهای اصفهان کرج نیز زبان آلمانی آموزش داده می شود.

در اسلام آباد غرب از استان باختران ۱۲۴ دانش آموز در سال اول راهنمایی زبان آلمانی را انتخاب کرده اند.

ضمناً استانهای کردستان و سمنان برای تدریس زبان آلمانی در دوره راهنمایی و دبیرستان اعلام آمادگی نموده اند. واحد زبان آلمانی در تدارک تهیه کتاب راهنمایی ۳ و روش تدریس آن است و بیاری حق در سالهای آینده برای دوره دبیرستان نیز کتاب زبان آلمانی تهیه خواهد شد.

کتاب *Deutsche sprachlehre für Ausländer*

در ستاد انقلاب فرهنگی باز سازی و تأیید و در دفتر تحقیقات وزارت آموزش و پرورش افست شده و در حال حاضر در هنرستانها و سایر مراکزی که زبان آلمانی تدریس می شود از آن استفاده می شود.

ضمناً در تیرماه ۱۳۶۲ واحد زبان آلمانی به کمک انستیتو گوته تهران اقدام به تشکیل سمینار بازآموزی زبان آلمانی و آماده سازی دبیران جهت تدریس این زبان در محل انستیتو گوته تهران نمود و دبیران زبان آلمانی مناطق مختلف ایران در آن شرکت کردند و نتایج آن بسیار مفید بود. در شهر یورماه ۱۳۶۳ نیز چنین سمیناری دوباره تشکیل شد که امیدواریم مورد استفاده تعداد بیشتری از دبیران زبان آلمانی قرار گرفته باشد.

another group of ESL teachers who allow no adaptation, and prefer to shun responsibility and to act merely as the carriers of decisions made by others. Last but not least, a very convincing reason for using a textbook is that it saves learners from their teachers deficiencies, which seem to be inevitable no matter how good the teacher is.

Although we may try hard to give a sound justification for the use of a textbook, we will nonetheless find many skilled and well-qualified ESL teachers who support the idea of abandoning a published textbook. There are two reasons for this. First of all, a teacher can seldom find material that is just right for a given group of students. Groups of students are often heterogeneous, making the use of a single textbook throughout the course rather impossible. Secondly, a textbook itself might be misleading, simply because the authorities, for some reason or other, have not devoted enough time and consideration to choosing the right textbook. As a result, it is likely that the imposed textbook will not meet the required objectives and aims. Here, of course, the entire blame cannot be put on the authorities; but on the unsuitability of the material on the market. An imposed textbook will naturally lead to imposed classroom activities which are rarely welcomed by good teachers. Here, adapting a textbook seems inevitable. It is, therefore, the teachers role to aim at certain adaptations which are well-planned and prepared before each session.

Prior to adapting or amending comes selection and evaluation of material. But an ESL teacher is unable to make a sound decision if his class is not well known to him. Therefore, the key to proper selection is to know the class first: that is, to find out more about their level, the language skill which they are best at, their interests and expectations in learning the new language, their background, and even their personal lives.

Knowing his students, the teacher must then select the right kind of material, which involves a consideration of three criteria. First, the teacher should evaluate the materials from the standpoint of strength; that is, to see whether the materials are relevant to the students interests and expectations. Secondly, the teacher should examine the materials to ensure that they are not packed with difficulties or extended into long, tedious lessons for that particular group of students. The third criterion the teacher must consider is whether or not the textbook contains transparent materials which show their focus and meaning clearly. In other words, both the teacher and the student should be aware of what the student is learning and how it relates to other items previously covered in that course.

Having selected an adaptable textbook the teacher should proceed to make his material suitable for his class. There are, naturally, a number of improvisations that he can make, including:

- a. editing or supplementing the dialogues which violate the expected norms of realistic language;
- b. skipping some structures which are thought to be too difficult for his class,
- c. advancing new structures or vocabulary if the material proves too simple for his class,
- d. presenting areas left out of the text, for example; vowel reduction in speaking; e.g., have / hæv / is reduced to / ev / , or syllable stress shifts, e.g., progress (n), progress (v), or intonation patterns, e.g., He is late. Isn't he? (I know he is late)  
He is late. Isn't he? (I'm not sure)
- e. contextualizing the teaching of vocabulary,
- f. situationalizing the areas being taught; for example, in teaching conditionals much attention is often paid to the

---

شاید بتوان در مدارس بدون کتاب درسی زبان خارجی را یاد داد ولی بدون تردید با استفاده صحیح از یک کتاب مناسب این کار بهتر انجام خواهد شد. پیدا کردن و تهیه یک کتاب درسی، که صد درصد مناسب شاگردان کلاس شما باشد، مشکل است. بنابراین یکی از وظایف اصلی هر معلم این است که کتاب درسی کلاس خود را قبلاً در فرصتی مناسب بررسی کند، و با در نظر گرفتن هدفهای آموزشی و زمینه‌های علمی دانش‌آموزان خود، و چند عامل دیگر، پیش‌بینیهای لازم را در مورد ترتیب و نحوه پیاده کردن درسهای کتاب بکند، و اگر لازم دید از تمرینهایی صرف نظر کند و تمرینهای دیگری را به درسهای کتاب اضافه نماید.

---

As a young ESL teacher you might find yourself not quite familiar with the expression « adapting a textbook », which is, in fact, considered to be an essential skill for a good teacher. To explain it very simply, adapting a textbook means making it suitable for your purpose. This seemingly straightforward definition may draw your attention to a prerequisite argument. In fact you might find yourself confronted with this question: what do we want a textbook for?

An ESL teacher is naturally bound to cover a syllabus which the educational authorities have already decided on for him. In fact, whether he is willing or not, he is turned into a mere classroom manager, and no matter how enthusiastic he may be, he is obliged to stick to the objectives of each lesson and try hard to mould the unpredictable interactions among the students in his class, if the final goal is to be met.

A published textbook provides materials which are well- presented. The gradation of subjects, which undoubtedly plays an important role in the process of language learning, is naturally taken into consideration. The examples and exercises are well- thought- out, and thus save the teacher both time and energy. In addition, although some teachers believe that students should be kept in suspense and should not know what comes next, just like when reading a novel, a textbook makes it possible for both the student and the teacher to look ahead to what is to be taught and to look at what has already been done.

Many good ESL teachers support the idea of using a textbook as the core which allows them to adapt and improvise while teaching. Obviously, it is more sensible to make an already prepared text suitable than to make one out from the beginning. Yet there is

2. A: So you know Dariyush and David?  
 B: Yes, I know them quite well.  
 A: Where do they live?  
 B: Dariyush lives in Iran, and David lives in the United States.
3. A: How much are those eggs?  
 B: They're a dollar a dozen.

#### STEP 8:

For testing purposes, an exercise such as follows may be practiced. Directions: Circle the correct answer:

1. I have two \_\_\_\_\_ (a)  
 a. brothers  
 b. sisters
2. He is visiting the Part of Iran.  
 a. western (b)  
 b. northern
3. The baby is \_\_\_\_\_ (a)  
 a. teething  
 b. teasing

#### Conclusion

This article is intended to be used as a guideline for teaching English pronunciation to Iranian students. Although the techniques and procedures for dealing with the problematic sounds have been suggested, it is the job of the EFL teacher to construct or select the drill materials which will fit the needs of his Persian — speaking students. The students should be made aware of the fact that acquiring a good pronunciation of a new language, in this case English, requires a great deal of practice. There are three essential stages in learning a new pronunciation:

- 1) listening to problematic sounds which have previously been confused, and gradually learning to hear the difference between them;
- 2) conscious practice, with the teacher's help,

in order to acquire mastery of the new sound, and

- 3) lots of practice and «over — practice» outside the class until the production of the new sound becomes unconscious.

Drills or exercises relevant to the first two stages can be done in the classroom, with the help of the teacher. The third stage is one that cannot economically be done in the classroom. It is essentially a job for the individual student, spending his free time in the language laboratory, if available, or at home practicing the new sounds.

#### REFERENCES

- Allen, Harold B. 1969. *Teaching English as a Second Language, A Book of Reading*. New York: McGraw — Hill, Inc.
- Burkowsky, Mitchell R. 1969. *Teaching American English Pronunciation to Foreign Students*. Missouri: Warren H. Green, Inc.
- Croft, Kenneth. 1968. *English Pronunciation: A Manual for Teachers*. New York: Collier — Macmillan International.
- Dacanay, J. Fe. 1967. *Techniques and Procedures in Second Language Teaching*. New York: Alemar — Phoenix Publishing House, Inc.
- Esarey, Gary. 1975. *Pronunciation Exercises for Advanced Learners of English as a Second Language*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Nilsen, Don L.F., and Allen Prace Nilsen. 1973. *Pronunciation Contrasts in English*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Paulston, Christina B., and Marry N. Bruder. 1975. *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Mass.: Einthrop Publisgers, Inc.
- Prator, Clifford H., and Betty W. Robinett. 1972. *Manual of American English Pronunciation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

**STEP 3:**

Probably by now the students can hear the difference and are able to discriminate between the sounds /d/ and /ð/ in listening. To test their recognition, the teacher uses a same/different quiz or the like. He pronounces a series of minimal pairs, containing /d/ and /ð/ sounds, at random, and asks the students to say «same» when they hear the same sounds and «different» when they hear different sounds. This procedure is carried out as follows:

T: Tell me if the words in each pair sound the same or different.

| Teacher         | Students  |
|-----------------|-----------|
| day /day        | same      |
| then/den        | different |
| ladder / lather | different |
| those/ those    | same      |

In order to have a written record of the students' responses and to find out about the individual problems in recognizing these sounds, this exercise may be done as follows:

Teacher reads the pairs loudly and the students write down S if the sounds are the same and D if they are different.

**STEP 4:**

Teacher explains the difference between /d/ and /ð/ by pointing to the face diagrams and showing them the position of articulators in the production of these two sounds.

**NOTE:**

If the students cannot understand the linguistic explanation, the teacher can use their native tongue, Persian.

**STEP 5:**

Teacher has the students pronounce /d/ and /ð/ sounds in isolation, in words and in sentences, as follows:

T: pronounce /d/ after me: /d/, /d/, /d/...

T: pronounce /ð/ after me: /ð/, /ð/, /ð/...

T: Repeat these words after me:  
day/ they  
D's/ these  
thine / dine  
though/ dough

T: Repeat these sentences after me:

/d/

My grades are «D's».  
They have no fodder.  
He isn't wordy.

/ð/

My grades are these.  
They have no father.  
He isn't worthy.

**NOTE:**

These exercises should begin with choral response followed by group and individual responses.

**STEP 6:**

The sound(s) should be practiced by the students at home.

**STEP 7:**

Teacher may assign the students to make up sentences and short dialogues containing /d/ and /ð/ sounds and practice them with their classmates, such as the following dialogues:

1. A: what is the weather like in Sheraz?

B: It's warm and dry.

### Suggested Procedures:

- - Use the face diagram and illustrate the position of articulators used in the production of these sounds.
- - Contrast these two sounds by demonstrating (and somehow exaggerating) the shapes of articulators involved in the production of these sounds.
- - Have the students observe in the mirror while they are pronouncing these sounds and call their attention to the rounding of the lips in /w/, and the contact between upper teeth and lower lip in /v/, as follows:

T:

As you see your lips are rounded when you pronounce /w/, while when you pronounce /v/ your lower lips are touched by your upper teeth.

- - Have the students practice many words and sentences containing these two sounds. Use minimal pairs as far as possible.

Minimal pairs:

/v/     /w/  
vane     wane  
veil     wail  
vase     ways

Sentences:

- He always walks to work.  
The weather was warm last week, wasn't it?  
When do you go swimming?

Short dialogues:

1. A: Where does your friend live?  
   B: He lives in West Virginia.  
2. A: Have you ever visited Isfahan?



### A MODEL LESSON PLAN\*

/d/ and /ð/

Objective:

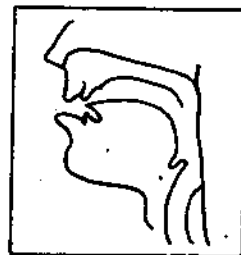
To enable the students to discriminate between the sounds /d/ and /ð/ in both listening and speaking.

STEP 1:

Teacher draws on the board the face diagram of /d/ and /ð/ with respective symbols and minimal pairs as follows:

/d/

/ð/



A

day  
die  
den  
dare

B

they  
thy  
then  
their

STEP 2:

Teacher pronounces these minimal pairs, first the words in column A, then those in column B and finally in contrast, such as: day/ they.

NOTE:

During this procedure, the students only listen, they do not repeat.

This model lesson plan should be incorporated into the entire curriculum and should be integrated with the new grammatical patterns and vocabulary items; here, however, for the purposes of this paper, only the pronunciation part will be dealt with.



description (tongue central, etc.).

—Have the students pronounce words with the /a/ sound, such as lock, cot, and rob, then tell them to raise the tongue a little for the /ə/ sound in words like luck, cut, and rub.

— Another procedure would be to have the students pronounce several words containing /ə/ once with the /a/ sound, then with /æ/ and finally with a sound in between, which most likely would be /ə/. This procedure may be carried out as follows:

T: Pronounce the word but with the /a/ sound, /bat/

T: Pronounce it with /æ/, /bæt/.

T: Now pronounce it with a sound between /a/ and /æ/, which is /ə/, /bət/.

— Find minimal pairs which match with this procedure, such

| /a/    | as: | /æ/    | /ə/    |
|--------|-----|--------|--------|
| cot    |     | cat    | cut    |
| lock   |     | lack   | luck   |
| pot    |     | pat    | putt   |
| knot   |     | gnat   | nut    |
| lost   |     | last   | lust   |
| sodden |     | sadden | sudden |

Sentences:

The sun comes up at seven.

Does Sunday come before Monday?

Minimal pairs:

| /a/                 | /ə/                   |
|---------------------|-----------------------|
| He shot it.         | He shut it.           |
| Calm down, please.  | Come down, please.    |
| It was a big knot.  | It was a big nut.     |
| He locked the door. | He is a lucky person. |

2. /s(c)/

Problem: /e/ is added before /s/ + a consonant (c) in initial position, e.g. school /eskul/

Reason:

In Persian only one consonant is permitted in the initial position and each consonant is either preceded or followed by a vowel. Therefore, it is not surprising that Persian-speaking students add /e/ before words such as school, student, etc.

Suggested Procedures:

— Have the students practice words with /sc/ in initial position, telling them to lengthen the /s/.

— Have the students put the article **the** before nouns which begin with /sc/ (and **to** before the infinitives) and try to assimilate them by pronouncing them together with a rapid pace, as follows:

|            |          |
|------------|----------|
| the school | to study |
| the street | to sleep |
| the store  | to speak |

Sentences:

The sky is clear.

The store is closed.

He wants to study.

The street is straight.

3. /w/

Problem:

Substitution of /v/ for /w/, in syllable and word initial position, e.g. well /vel/

Reason:

The labio-velar semivowel /w/ does not occur syllable and word initially in Persian; hence, Iranian students usually pronounce /v/ instead of /w/ in initial position and have difficulty in discriminating between these two sounds in listening and speaking.

---

آنچه در این مقاله از نظر خوانندگان عزیز می گذرد بررسی ای اجمالی است از چند آوای زبان انگلیسی که تلفظ آنها برای فراگیرنده فارسی زبان ایجاد اشکال می نما ید. بدنبال تحلیل و هجی هر آوا و بیان دلایلی که فراگیری آنها برای دانش آموز ایرانی مشکل می سازد یک رشته راه حل های عملی برای آموزش آواهای مورد بحث ارائه شده و در پایان یک طرح درس بعنوان نمونه جهت استفاده معلمین محترم زبان انگلیسی نگاشته شده است.

---

Although it would be ideal if the students could articulate foreign sounds as a native speaker does, it seems implausible to expect them to acquire a native pronunciation. This is especially true in the case of adult students, for after a certain age acquiring a native – like pronunciation is beyond the physical capacity of speech organisms.

On the other hand, if we let major pronunciation problems go unsolved the students will hardly be able to understand the spoken language and make themselves understood. Hence, it is the job of the EFL teacher to help his students overcome their pronunciation problems.

In this article a sample of pronunciation problems of Iranian students will be discussed and techniques and procedures for dealing with these problems will be suggested. The sample includes only a few segmental phonemes. Of course, Iranian students also have difficulty with suprasegmentals, such as stress and intonation, but for the lack of space they are not discussed here.

The pronunciation symbols used in this article are simplifications of different

transcription systems, such as «Trager and Smith 1951,» «Kenyon and Knott 1951,» and «Prator and Robinett 1972». The symbols are used solely as pedagogical devices and are not meant to be pure phonetic symbolizations.

1. /ə/

Problem:

Substitution of Persian /a/ (and less frequently /æ/ and /e/) for English /e/, e.g. luck /lak/, but /bæt/, above /ebav/ or /æbov/.

Reason:

The English mid – central vowel /ə/ does not exist in Persian. Hence Persian speaking students have difficulty recognizing and producing this sound.

Suggested Procedures.

-- First pronounce a list of words containing the /ə/ sound. Then, to help the students produce this sound have them make /ə/ by asking them to pretend they are lifting something heavy, and to make the noise that accompanies the action. If another sound comes out, try a physiological

# **ROSHD**

## **Foreign Language Teaching Journal**

Vol.1, NO.1,1984

Roshd, The Foreign Language Teaching Journal, is published and distributed under the auspices of Acting Minister for Research and Curriculum, The Ministry of Education, Iran.

tel: 839261 - 41 Ex. 41

The Roshd, Foreign Language Teaching Journal, encourages submission of previously unpublished articles in the following areas:

1. Foreign Language Teaching/ Learning in Iranian schools
2. Classroom Procedures
3. Syllabus design
4. Textbook exploitation
5. Testing

Manuscripts should be typed and be no longer than ten double spaced pages. They should be submitted in three copies plus three copies of an abstract of not more than 200 words to the Editor of the Roshad, Foreign Language Teaching Journal:

Editor: J.B.Sadeghian

C/o: E.Z. Behtash

English group

Bld. No. 4 Iranshahr -e-Shomali

Tehran.

We prefer the abstract to be in English if your manuscript is in Farsi; and in Farsi if your manuscript is in any of the following languages:

English, French, or German.

LANGUE LANGUE LAN  
SPRACHES SPRACHES PR  
LANGUAGES LANGUAGES LANG  
CHES SPRACHES SPRACHE  
JAGELANGUAGES LANGUAGES

**ROSHD**

**Foreign Language Teaching  
Journal**

Vol. 1, No. 1, 1984

100. RfS

**LANGUE**  
**LANGUAGE**  
**SPRACHE**  
**LANGUE**  
**SPRACHE**  
**LANGUAGE**