



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

۷۲

آموزش زبان

دوره نوزدهم ، پائیز ۱۳۸۳ ، بها: ۲۵۰ تومان

ISSN 1606-920X مجله علمی ، ترویجی



Languages



F L T

Foreign Language
Teaching Journal

new HCS 2015

Foreign Languages Open Doors to New Horizons





وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
سال نوزدهم - فصل پاییز ۱۳۸۳ - شماره مسلسل ۷۲
مدیر مسوول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
مدیر هنری: مهدی کریم خانی
صفحه آرا: نوید آندرویدی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) - شمارگان:
۱۳۰۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۷۳۳۶۶۵۶-۷۳۳۵۱۱۰
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
دفتر مجله: (داخلی ۲۷۴-۲۷۰) ۸۳۰۵۸۶۲

اعضای هیات تحریریه

- دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
- دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
- دکتر قاسم کبیری، دانشگاه کیلان
- دکتر ژاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
- دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه آموزش زبان خارجی، به ویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه‌ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله‌های 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 واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤلیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

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 برهان (مجله ریاضی دانش آموزان دوره راهنمایی)، رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه)، رشد برهان (مجله ریاضی دانش آموزان دوره متوسطه) و مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ، آموزش تربیت بدنی، آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، آموزش زمین شناسی، آموزش هنر، آموزش جغرافیا، رشد مدرسه فردا و مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش).

فهرست

- سخن سردبیر / ۲
- بررسی تأثیر آموزش به کمک رایانه (CAI) در مقایسه با روش آموزش سنتی بر یادگیری زبان انگلیسی سال اول دبیرستان / دکتر پوران دخت فاضلیان و محسن سعادت مند / ۴
- رشد شناختی و زبان کودک / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۱۱
- رفقم آموزش در آلمان / صدیقه وجدانی / ۱۸
- نامه‌ها / هیات تحریریه / ۱۹
- فرم اشتراک / ۲۰
- فرم نظرخواهی / ۲۱
- Books / Editorial Board/ 22
- Let's take a break!/ Dr. P. Maftoon/ 30-23
- Grammar - Translation Method/ Mina Nosratinia/ 31-37
- Quel Statut pour la grammaire dans L'enseignement du FLE?/ Dr. J. Kahnampour/ 38-43
- Traits of Effective Teachers, an Overview/ Dr. H. Vossoughi & M. R. Ghamary/ 44-51
- The Role of Gender and Year of Study in Students' Predpositions Learner Autonomy/ Dr. A. M. Riazzi & S. Kashefian/ 52-57
- Grammar Instruction through the "Functional" Contextualization of Structures/ A. Amirghassemi/ 58-64

سخن سردبیر

کار یا شغل آموزش زبان در سال‌های دهه ۱۹۹۰ مورد توجه بسیار قرار گرفت و موجب گسترش دانش در این زمینه شد. علاقه به یادگیری زبان انگلیسی در کشورهای مختلف، به خصوص کشور ایران، همچنین شناخت جایگاه آن در برنامه‌های آموزشی کشورها از نکات برجسته و مشخص دهه گذشته بوده است. علاوه بر آن، تحقیقات جدید، شیوه‌های خلاق در یادگیری زبان، دستورالعمل‌های مفید تدریس و یادگیری نیز آن را تقویت کرده است. با وجود همه این پیشرفت‌ها، سؤال‌هایی نیز مطرح شد، که هنوز بدون پاسخ مانده‌اند. در واقع، مسئله درک، شناخت، توضیح و بیان نظریه‌ها و به کارگیری آن‌ها در عمل کاملاً حل نگردیده است. آنچه معلمان زبان نیاز دارند انتخاب دقیق و صحیح شیوه‌های متعدد ارائه شده در ادبیات آموزش زبان و اطلاع از سودمندی مفید بودن آن‌هاست تا بتوانند از نظرات و ایده‌های جدید در کار آموزش خود استفاده کنند و تغییراتی اساسی و مثبت در این زمینه به وجود آورند.

بنابراین، همان‌گونه که در شماره‌های قبل خاطرنشان شد، در این شماره و شماره‌های بعدی سعی می‌شود، به تدریج، روش‌های مختلف آموزش زبان خارجی مرور شود تا بلکه یادآور اطلاعات گذشته باشد و معلمان زبان با توجه به نکات مفید آن‌ها، از یک طرف، آنچه را که در هر روشی می‌تواند کار آموزش و تدریس زبان را بهتر، آسان‌تر و مؤثرتر کند استفاده نمایند و از طرف دیگر، زبان‌آموزان نیز به یادگیری و کاربرد زبان تشویق شوند و از امکانات بی‌کرانی که در سال‌های اخیر در اختیار آن‌ها قرار گرفته، استفاده بهینه کنند و از دانش پیشرفته جهان سود جویند.

قابل ذکر است که هیچ‌گاه فقط یک روش صحیح برای تدریس زبان وجود ندارد. معلم خوب باید همه روش‌ها را بداند و با عنایت به زبان‌آموزان، علاقه آنها، محیط زندگی، نیاز جامعه و آینده کشور، توان به کارگیری آنها را در کلاس داشته باشد. در حقیقت، معلم باید ترکیبی از نظریه‌ها و عمل را در کلاس به کار گیرد تا در نهایت از حاصل

زحمات خود که یادگیری واقعی زبان است راضی و خشنود باشد و با مشاهده زبان آموزانی که زبان را به راحتی در گفتار و نوشتار استفاده می کنند، احساس غرور و رضایت خاطر نماید.

اینک ضمن تشکر از همکارانی که زحمت کشیده و مقالات خود را ارسال داشته اند، به معرفی مقالات این شماره می پردازیم:

در بخش دانش افزایی (Knowledge Improvement) مقاله ای تحت عنوان «رشد شناختی و زبان کودکان» ارائه شده است. در این مقاله نویسنده نظریه های رشد شناختی و زبان را مطرح می کند و مهارت های لازم را در این دو مقوله به بحث می گذارد. مقاله بعدی در این بخش، به معرفی ویژگی های معلم خوب، با رویکردی تازه و طبقه بندی خاص، می پردازد و برای ارائه تعریفی از معلم خوب، ترکیبی را، از آن چه که «هست» با آنچه که «باید باشد» مورد توجه قرار می دهد.

در بخش تکنیک های کلاس درس (Classroom Techniques) مقاله ای داریم در مورد «آموزش به کمک رایانه» که پژوهشگران سعی کرده اند، این روش را با روش سنتی مقایسه کنند، پژوهشگران معتقدند که در روش های جدید آموزش، سعی بر کاربرد فناوری و استفاده از ابزارهای جدید برای بهتر و ساده تر کردن روند یاددهی-یادگیری است.

نوشته بعدی در مورد روش دستور ترجمه است که به نظرات آن دسته از روان شناسانی اشاره دارد که معتقدند نظام فکری در قدرت بخشیدن به نیروی مغزی نقش اساسی دارد. در معرفی این روش ابعاد مختلف مدنظر است. این مقاله در بخش «رشد و معلم» آمده است.

در همین بخش، جایگاه دستور فرانسه مورد بررسی قرار می گیرد. در این مقاله به معلمان توصیه می شود که قواعد دستوری را بایستی در قالب «رویکردهای ارتباطی زبان و کاربردهای تعاملی» به زبان آموزان آموزش داد. در بخش رشد و معلم به «معرفی کتاب»، «نامه ها» و «مقاله کوتاهی در زمینه اصلاحات آموزشی در آلمان» می پردازیم. Let's take a break! مقاله ای است که در هر شماره ارائه می شود و شامل مجموعه ای است از کلمات قصار، جوک، واژگان، اصطلاحات و غیره که برای استفاده دبیران در کلاس درس و همچنین ایجاد انگیزه در دانش آموزان تهیه می شود. ضمناً از یکی دو شماره قبل مطلبی تحت عنوان Teaching tips نیز به این مجموعه اضافه شده است.

در بخش تحقیق (Research) مقاله ای تحت عنوان «نقش جنسیت و سال تحصیلی نسبت به امر استقلال در یادگیری» ارائه شده است که به نقش فعال زبان آموزان در یادگیری می پردازد و سعی می کند به بررسی باورهای زبان آموزان در مورد میزان تمایل آنها به استقلال در یادگیری و همچنین به عوامل دخیل در این زمینه، اشاره کند. مقاله ای نیز به ارائه دیدگاه کاربردی در تدریس ساختارهای دستوری در کلاس درس، اشاره می کند. مؤلف سعی دارد ساختار دستوری را در بافتی کوتاه و محاوره ای، با بهره گیری از نقش های زبانی، معرفی کند و تأثیر این تکنیک را در تدریس ساختارهای دستوری در کلاس زبان مورد بحث و مذاقه قرار دهد.

امید است تعدد و تنوع مقالات در این شماره، مورد پسند شما خوانندگان محترم قرار گیرد و ما را از نظرات خود بی اطلاع نگذارید.

سردبیر



بررسی تأثیر آموزش به کمک رایانه (CAI) در مقایسه با روش آموزش سنتی بر یادگیری زبان انگلیسی سال اول دبیرستان

دکتر پوران دخت فاضلیان

عضو هیات علمی گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت معلم

mwro@excite.com

محسن سعادت‌مند

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

saadatmand_m@yahoo.com

Abstract

The main purpose of the present research was to study the effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on the English language learning to the freshmen high school students. The independent variable was the teaching method that was teaching by computer. The dependant variable was learning English.

The hypotheses of the research were the study of influence of this instructional method (CAI) on learning different aspects of English language students: *grammar and sentence structure, writing skills, vocabulary and idioms, and reading comprehension.*

This study was a quasi experimental research.

There were experimental and control groups. The experimental group was taught by using computer and the non-experimental group was taught by the traditional method. The subjects of this research were chosen from students in one of the high school in Tehran.

The sample was students in two groups of in each class. Pre-test were given to both groups at the beginning of the experiment. At the end of the study post-test were given to measure the

statistical difference.

The mean scores of the experimental group were higher than the control group. The statistical analysis showed meaningful difference between the two groups.

The study indicated that teaching with the help of computer results in better learning achievement. The use of new technologies is recommended as the result of study.

Key Words: instruction; computer; learning, English language multi media; computer assisted instruction

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه تأثیر آموزش به کمک رایانه^۱ (CAI) بر یادگیری درس زبان انگلیسی سال اول متوسطه است. هدف های ویژه تحقیق عبارتند از: بررسی تأثیر این روش آموزشی بر یادگیری جنبه های گوناگون زبان انگلیسی، یعنی: دستور و ساختار جملات، مهارت های نوشتاری، درک مطلب، لغات و اصطلاحات. در این پژوهش، از روش تحقیق شبه تجربی و دو گروه آزمایش و گواه استفاده شد. متغیر مستقل، روش آموزشی (آموزش به کمک رایانه) و متغیر وابسته، یادگیری زبان انگلیسی بود. گروه آزمایش، به کمک رایانه تحت آموزش قرار گرفت و گروه گواه به روش سنتی آموزش داده شد. در ابتدای آزمایش از هر دو گروه پیش آزمون به عمل آمد.

هر دو گروه ابتدا در شرایط مساوی توانایی زبانی قرار داشتند. زیرا تفاوت بین میانگین های دو آزمایش و گواه، به لحاظ آماری معنی دار نبود. در پایان نیز از هر دو گروه، پس آزمون به منظور سنجش میزان یادگیری به عمل آمد. میانگین نمرات گروه آزمایش، نسبت به گروه گواه از سطح بالاتری برخوردار بود. به منظور آزمون فرضیات تحقیق، از آزمون های مستقل استفاده شد. نتایج حاکی از تفاوت معنی دار بین میانگین های دو گروه بود. بنابراین، تأثیر مثبت آموزش به کمک رایانه بر یادگیری درس زبان انگلیسی، تأیید شد. این امر نشانگر اهمیت کاربرد صحیح فناوری های جدید مثل رایانه و تجهیزات وابسته به آن، به خصوص چند رسانه ای ها، در آموزش و یادگیری است و به بهبود فرایند یاددهی-یادگیری زبان انگلیسی کمک می کند.

کلید واژه ها: آموزش، رایانه، یادگیری، زبان انگلیسی، چند رسانه ای، آموزش به کمک رایانه.

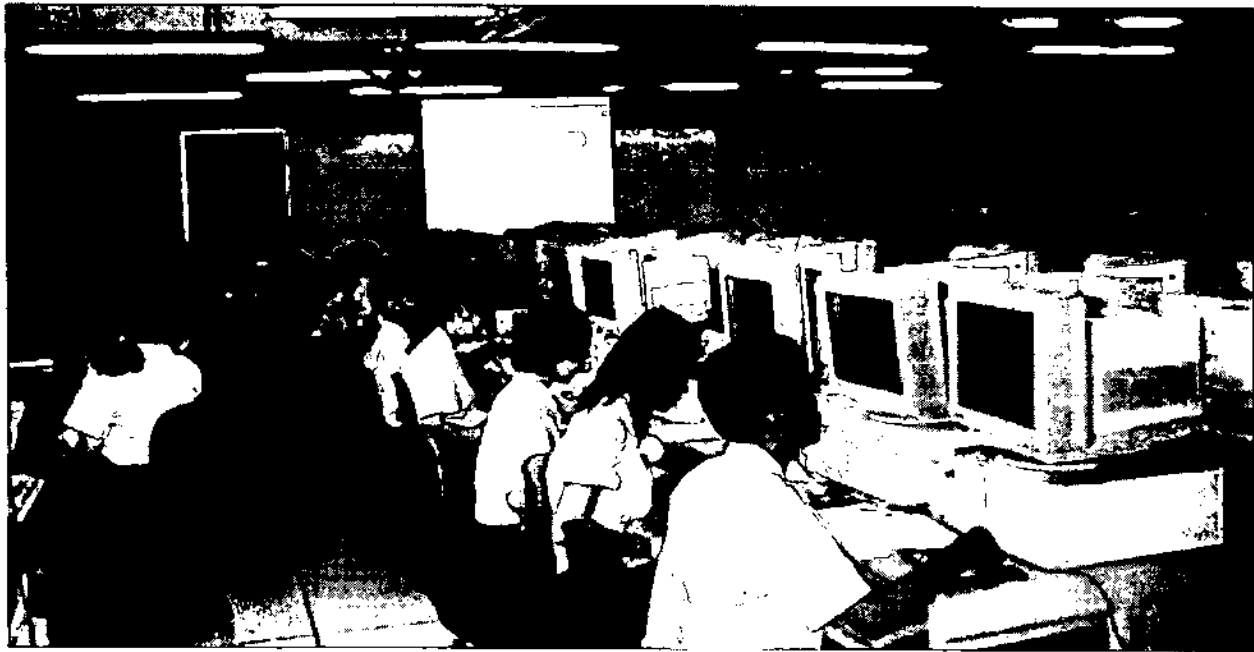
مقدمه

عصر حاضر را «سده رایانه و ارتباطات» نیز نامیده اند، زیرا استفاده از رایانه در کلیه ابعاد زندگی انسان، با کاربردهای متنوع، رونق فراوانی یافته است. یکی از کاربردهای رایانه، کاربرد آن در آموزش است. رایانه از نقاط ضعف نیروی انسانی مانند خستگی، فراموشی و سایر عللی که باعث افت بازده آموزش می شود، مبرا است و با دقت، سرعت و ویژگی های منحصر به خود می تواند، نقش مهمی در فرایند یاددهی-یادگیری ایفا کند. بدین ترتیب رویکردهای گوناگون استفاده و بهره گیری از رایانه، ما را به این امر مهم رهنمون می سازد که به طور صحیح از آن در جهت ارتقای سطح امور آموزشی و بازدهی مطلوب تر بهره مند شویم.

با کاربرد رایانه در آموزش، برنامه درسی با شرایط و ویژگی های فراگیر هماهنگ می شود و مشکل تفاوت های فردی که از دیرباز در تعلیم و تربیت مطرح بوده است، کاهش می یابد.^۲

رایانه محدودیت های زمانی و مکانی را در هم می شکند و آموزش را در هر زمان و مکانی امکان پذیر می سازد. با ورود فناوری های پیشرفته جدید در حوزه آموزش و پرورش، روش های آموزشی نیز عمیقاً از آن ها متأثر شده اند. در روش های جدید آموزشی، سعی بر کاربرد فناوری ها و ابزارهای جدید، برای بهتر و ساده تر شدن روند یاددهی-یادگیری است. در دهه های اخیر، رایانه و زمینه های وابسته به آن، آموزش را متحول کرده اند. بنابراین، ورود رایانه در قلمرو آموزش و پرورش، هم بر روش های آموزشی و هم بر فرایند یادگیری اثر خواهد گذارد.

اهمیت این مسأله زمانی مشخص می شود که به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در عصر ارتباطات و اطلاعات، به عنوان امری ضروری توجه شود و یادگیری این زبان بین المللی، به عنوان زبان دوم، برای برقراری ارتباطات جهانی مدنظر قرار گیرد. در عین حال، دانش آموزان هم بتوانند همگام



تعریف فرنزل^۱ از مفهوم CAI عبارت است از: «فرایندی است که به وسیله آن نوشته‌ها و اطلاعات بصری در یک نظم منطقی به وسیله رایانه به دانش آموزان عرضه می‌شود. رایانه به عنوان یک ابزار تعاملی سرویس می‌دهد، دانش آموزان با دریافت مواد ارائه شده (تصویر، گرافیک، صدا، انیمیشن، متن و...) آموزش می‌گیرند و در مواقع لزوم، بازخورد دریافت می‌کنند و بر عمق یادگیری آنان افزوده می‌شود.»^۲ پژوهش‌های انجام شده مؤید این نکته هستند که دانش آموزان نسبت به استفاده از رایانه و زمینه‌های آن، نگرشی مثبت دارند. همین امر باعث انگیزش بیشتر یادگیرنده می‌شود و وی را در جریان آموزش فعال می‌سازد. محرک‌هایی که رایانه قادر است به محیط یادگیری وارد کند و نیز جذابیت‌هایی که در استفاده از آن وجود دارد، همه عواملی هستند که از رایانه یک وسیله قدرتمند آموزشی ساخته‌اند.

همان‌طور که شوسان ونگ (۲۰۰۰) بیان می‌دارد، فناوری‌ها و روش‌های قدیمی، دیگر نمی‌توانند جوابگوی نیازهای فرایند یاددهی-یادگیری باشند و در نتیجه، باید روش‌های جدید آموزشی جایگزین روش‌های سنتی شوند. در اکثر کشورهای پیشرفته صنعتی، کاربرد و استفاده رایانه در آموزش پذیرفته شده است و در مدرسه‌ها نیز از آن به خوبی استفاده می‌شود. این امر مسؤولان و متولیان امر آموزش و پرورش ما را بر آن می‌دارد که به اثربخشی این فناوری‌ها واقف شوند و در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی، این مسأله را مدنظر قرار دهند.

بازمان حرکت کنند و از منابع و اطلاعات جهانی استفاده مطلوب نمایند. این امر مستلزم کسب دانش زبان انگلیسی است. بنابراین به کارگیری بهترین و کارآمدترین روش‌های آموزشی برای یادگیری زبان انگلیسی، ما را بر آن می‌دارد که گامی هر چند کوچک، در جهت شناخت بهتر این روش‌ها و تأثیری که بر یادگیری زبان انگلیسی می‌گذارند، برداریم.

هدف این تحقیق نیز بررسی تأثیر آموزش به کمک رایانه بر یادگیری زبان انگلیسی سال اول دبیرستان است. در حقیقت هدف از پژوهش حاضر، پاسخگویی به این سؤال است که آیا رایانه و زمینه‌های وابسته به آن، موجب بهبود کیفیت آموزش و افزایش یادگیری دانش آموزان در درس زبان انگلیسی می‌شوند یا خیر. در این پژوهش، یکی از روش‌های آموزشی که هنگام بحث از رایانه در آموزش و پرورش مطرح می‌شود، یعنی «آموزش به کمک رایانه»، مورد بررسی قرار گرفت.

برخی از متخصصان، آن‌گونه استفاده آموزشی از رایانه را «CAI» می‌نامند که در آن از رایانه به عنوان ابزاری کمکی برای آموزش استفاده شود. در حالی که بعضی عمیق‌تر به این مفهوم می‌نگرند و طراحی دقیق آموزش به کمک رایانه و عوامل وابسته به آن را مدنظر قرار می‌دهند. در این صورت است که یک برنامه CAI خوب طراحی شده، می‌تواند سطح آگاهی یادگیرنده را درباره موضوعات درسی افزایش دهد، تمرینات و تجربه‌های کافی در اختیار فراگیر قرار دهد، مرور مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت دانش آموزان در درس جدید را امکانپذیر سازد، بازخورد مناسب ارائه دهد و بالاخره پیشرفت فراگیر را به طور مداوم ارزشیابی کند. (شوسان ونگ، ۲۰۰۰)^۲

کاربرد رایانه و تجدیدنظر در سازماندهی مدرسه ها
اغلب پژوهشگران بر این باورند که برای استفاده از رایانه،

طور وسیعی در مجامع آموزشی دنیا مورد استفاده قرار گرفته است. مزایای خاص استفاده از رایانه را می توان به صورت زیر

بیان کرد:

- فراگیران می توانند بر اساس سرعت خود پیش روند. در حقیقت آن ها کنترل یادگیری خود را به دست می گیرند.

- به پاسخ ها و واکنش های دانش آموزان پاسخ فوری داده می شود.

- رنگ، موسیقی، گرافیک، صدا و تصویر، به برنامه آموزشی اضافه و موضوع به واقعیت نزدیک تر می شود.

- رایانه قادر است یکی از استراتژی های مهم یادگیری زبان یعنی تمرین و تکرار را به خوبی پوشش دهد. از طریق رایانه می توان برای فراگیران، بازی ها و برنامه های



ایجاد تغییر در ساختار کلاس درس و ارائه الگوهای جدید یادگیری آموزشی لازم است. نتایج مطالعات تطبیقی انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز نشان می دهد، گرچه در مدرسه های کشورهای پیشرفته صنعتی، از رایانه به نوعی در فعالیت های آموزشی استفاده می شود، ولی تعداد کمی از معلمان در اجرای آموزش از آن استفاده می کنند. بنابراین هنوز نمی توان ایجاد تغییرات اساسی در سازماندهی مدرسه ها در کلاس درس را انتظار داشت. (صیامی ۱۳۷۹)

تمرینی متنوعی ارائه داد که باعث تقویت مهارت های زبان شود (مارک واشرف، ۱۹۹۷)

- رایانه صبور است و هرچه قدر لازم باشد می تواند یک برنامه را تکرار کند که این امر باعث ماندگاری بیش تر مطالب در ذهن می شود. (وگل وکلاسن، ۲۰۰۱)

امروزه استفاده از رایانه نه تنها یک مزیت و امتیاز محسوب می شود، بلکه بهتر است بگوییم، به عنوان یک نیاز مطرح است. البته این نکته قابل توجه است که رایانه نمی تواند عملاً «جایگزین معلم» شود، بلکه به عنوان یک وسیله و رسانه ای مهم و پیشرفته، بهبود قابل ملاحظه ای در کیفیت یادگیری ایجاد می کند. بسیاری از نویسندگان بر این باورند که برای تأمین خواسته های جامعه فناورانه کنونی لازم است، تغییراتی در ساختار مدرسه های ما صورت گیرد. پاپر^۵ (۱۹۸۱) در این باره اظهار می دارد: «به عقیده من، حضور رایانه این امکان را فراهم می سازد که محیط های یادگیری خارج از مدرسه را به گونه ای تغییر دهیم که دانش آموزان بتوانند، دانشی را که در مدرسه با مشقت فراوان و با صرف هزینه های زیاد کسب می کنند، با آموزش سازمان یافته بیاموزند. این مطلب به طور ضمنی حاکی از آن است که در جامعه فردا، مدرسه های کنونی ما جایگاهی نخواهند داشت. (فاضلیان، ۱۳۷۹)

رایانه و آموزش زبان انگلیسی

استفاده از رایانه در آموزش زبان اهمیت فراوانی دارد. در کشور ما تقریباً در فرایند آموزش زبان خارجی، کم تر از حد لازم از رایانه استفاده می شود. معلمان در محیط های آموزشی زبان انگلیسی، به عنوان یک زبان خارجی می توانند، با بهره گیری از رایانه به مشابه رسانه های آموزشی، انتظارات دانش آموزان خود را برآورده سازند. رایانه ها به عنوان ابزاری قدرتمند می توانند، با ایجاد محیط های متنوع و پربار آموزشی، نقش اساسی در فرایند یادگیری ایفا کنند.

پائلسون^۶ (۲۰۰۱) معتقد است که رایانه و شبکه های ارتباطی در تدریس و یادگیری زبان مؤثرند و اهمیت این تأثیر را در چگونگی استفاده از رایانه و شبکه، برای تسهیل یادگیری زبان می داند. (نقل از پورجمشیدی، ۱۳۸۱)

ریگنچ^۱ (۱۹۹۹) در کتاب خود به نقش فناوری های جدید آموزشی در یادگیری زبان اشاره می کند و می گوید: «یادگیری زبان با کمک رایانه سریع انجام می شود. دلیل آن هم این است که فراگیران هنگام کار با رایانه، با استفاده از نرم افزارهای

اگرچه استفاده از رایانه در آموزش، محدودیت هایی مانند هزینه بالای تهیه رایانه و تولید برنامه های رایانه ای، عدم تناسب برنامه های رایانه ای با هدف های درس ها و... دارد، ولی مزایای آن به مراتب خیلی بیش تر از معایب آن است. رایانه به سبب برخورداری از قدرت پاسخگویی سریع به دانش آموزان، داشتن ظرفیت گسترده برای ذخیره، دستکاری اطلاعات و قدرت بی نظیر در کار و ارائه خدمت به تعداد زیادی در آن واحد، به

مناسب، انگیزش بیش تری پیدا می کنند. همین طور، رایانه باعث تمرکز دانش آموزان روی مطالب یادگیری می شود و به آن ها در شنیدن و تلفظ صحیح لغات، درک بهتر مفاهیم با ارائه مثال ها و تمرینات جذاب و متنوع، کمک می کند.

تحقیق دیگری توسط کندراسو^{۱۱} در سال ۲۰۰۱ انجام شد که در آن تأثیر آموزشی زبان انگلیسی با استفاده از رایانه بر پیشرفت یادگیری دانش آموزان، مورد بررسی قرار گرفت. در این تحقیق ابتدا پیش آزمونی روی ۲۲۸ دانش آموز انجام شد و بعد از آموزش نیز از آزمودنی ها پس آزمونی به عمل آمد. نتایج نشان داد، گروهی که از رایانه در یادگیری زبان استفاده کرده بودند، پیشرفت یادگیری بیش تری نسبت به بقیه داشتند.

تحقیقی توسط لوردز^{۱۲} در سال ۲۰۰۰ برای یادگیری زبان انگلیسی دانش آموزان کلاس سوم در آزمایشگاه با استفاده از رایانه، در مورد کسانی انجام شد که این زبان، زبان مادری آن ها نبود و از مهارت های کمی نسبت به کسانی که زبان مادری شان انگلیسی است، برخوردار بودند. روش کار بدین صورت بود که کلمات مترادف، متضاد و مرکب، از طریق رایانه با شکل ها و تصویرهای مربوط، همراه با صدا به دانش آموزان ارائه می شدند و دانش آموزان امکان تعامل با رایانه را نیز داشتند. نتیجه تحقیق نشان دهنده ضرورت گسترش استفاده از این گونه امکانات و مقدرات در آموزش و پرورش است و بیانگر مؤثر بودن آن ها در فرایند یادگیری است. (پورجمشیدی، ۱۳۸۱)

هدف های پژوهش

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش به کمک رایانه بر میزان یادگیری درس زبان انگلیسی سال اول متوسطه، در زمینه های چهارگانه زیر است:

- لغات و اصطلاحات انگلیسی
- مهارت های نوشتاری زبان انگلیسی
- دستور و ساختار جملات انگلیسی
- درک و فهم دانش آموزان از مطالب و متون انگلیسی.

روش پژوهش

در این پژوهش، به منظور سنجش تأثیر دور روش آموزش سنتی و رایانه ای بر یادگیری زبان انگلیسی، از روش مناسب این تحقیق، یعنی روش شبه آزمایشی استفاده شد. برای انجام تحقیق، دو گروه آزمودنی در نظر گرفته شدند: یک گروه به عنوان گروه آزمایش، تحت تأثیر متغیر مستقل، یعنی آموزش از طریق رایانه قرار گرفت و گروه دوم، گروه گواه، با روش سنتی و متداول آموزش داده شد.

جامعه مورد بررسی، دانش آموزان سال اول متوسطه در منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران، و نمونه، شامل دو کلاس، هر کدام با تعداد ۲۰ دانش آموز برای گروه آزمایش و گواه بود. برای اندازه گیری تغییرات متغیر وابسته که یادگیری زبان انگلیسی در چهار بخش گرامر و ساختار جملات، درک مطلب، مهارت های نوشتاری و لغات بود، از یک آزمون محقق - معلم ساخته استفاده شد.

فرضیه های پژوهش

فرضیه اصلی: آموزش به کمک رایانه، بر یادگیری زبان انگلیسی مؤثر است.

فرضیه فرعی اول: آموزش به کمک رایانه، میزان یادگیری دستور و ساختار جملات انگلیسی را در دانش آموزان افزایش می دهد.

فرضیه فرعی دوم: آموزش به کمک رایانه، باعث افزایش میزان درک و فهم دانش آموزان از مطالب انگلیسی می شود.

فرضیه فرعی سوم: آموزش به کمک رایانه، میزان یادگیری لغات و اصطلاحات انگلیسی دانش آموزان را افزایش می دهد.

فرضیه فرعی چهارم: آموزش به کمک رایانه، مهارت های نوشتاری زبان انگلیسی را در دانش آموزان سال اول متوسطه افزایش می دهد.

یافته های پژوهش

داده های آماری فرضیه اصلی

در جدول ۱، نتایج آزمون ۲ بین دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش آزمون درس زبان انگلیسی آمده است. براساس جدول، در درجه آزادی ۳۸ و در سطح خطا پذیری ۰/۰۵ مقدار ۴ محاسبه شده ۰/۱۸ که از ۴ جدول (۱/۶۸) کوچک تر است. بنابراین، تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات پیش آزمون زبان انگلیسی گروه گواه و آزمایش وجود ندارد. یعنی دو گروه، قبل از اجرای آزمایش تقریباً در سطح یکسانی بوده اند.

جدول ۱. آزمون مستقل بین نمرات پیش آزمون زبان انگلیسی در گروه گواه و آزمایش

گروه ها	میانگین	انحراف معیار	۴ حاصل	۱ جدول	درجه آزادی
گواه	۳٫۲۳	۲٫۳۶	۰٫۱۸	۱٫۶۸	۳۸
آزمایش	۳٫۱	۲٫۱۷			

در جدول ۲، در درجه آزادی ۳۸ و در سطح ۵ درصد، مقدار ۴ به دست آمده ۴/۳۵ است که از ۴ جدول در سطح ۰/۰۵ بزرگ تر است. بنابراین، بین میانگین های دو گروه آزمایش و گواه، به لحاظ آماری تفاوت معنی داری وجود دارد.

است. یعنی میانگین نمرات پیش آزمون دانش آموزان دو گروه با یکدیگر تفاوت معنی داری نداشت (میانگین گروه آزمایش = $3/1$ و میانگین گروه گواه = $3/23$). ولی گروه آزمایش پس از این که تحت آموزش به کمک رایانه قرار گرفت، نمرات بهتری نسبت به گروه کنترل کسب کرد و میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش از گروه گواه بیش تر بود (میانگین نمرات گروه آزمایش = $14/08$ ، میانگین نمرات گروه گواه = $10/77$). با توجه به آزمون t که بین نمرات پس آزمون دو گروه گواه و آزمایش به عمل آمد (t به دست آمده = $4/35$ ، t جدول = $1/68$ و $df=38$)، تفاوت بین میانگین ها معنی دار بود و مؤثر بودن آموزش به کمک رایانه بر یادگیری درس زبان انگلیسی، تأیید شد. با توجه به این که یکی از اساسی ترین راهبردهای یادگیری زبان، «تمرین و تکرار» است، آموزش به کمک رایانه می تواند این نیاز را برطرف سازد. زبان آموز با استفاده از رایانه می تواند تلفظ صحیح کلمات را با کلیک کردن روی آن بیاموزد و در صورت نیاز چندین بار آن را تکرار کند؛ ولی این امر در کلاس های سنتی امکانپذیر نیست.

صبر و حوصله زیاد رایانه ها، کار را برای فراگیران راحت و استفاده از آن را با اقبال مواجه کرده است. بازخورد سریع و به موقع رایانه ها، یادگیری را مؤثرتر می سازد. حق انتخاب ها، تمرینات و تجربه های متنوعی که رایانه ها در اختیار کاربران قرار می دهند نیز از امتیازات آن ها است. قابلیت به کارگیری چندین حس به طور همزمان نیز، باعث بهبود فرایند یادگیری می شود. با توجه به موارد فوق و ویژگی های انحصاری رایانه می توان گفت، استفاده از رایانه در آموزش زبان، باعث بالا رفتن کیفیت آموزش و یادگیری، احساس لذت و شغف و عدم خستگی دانش آموزان خواهد شد که پژوهش های زیادی این مسأله را تأیید می کنند.

آنچه امروزه در آموزش و پرورش مطرح است، استفاده از فناوری های جدید به ویژه رایانه و شیوه های بهره گیری از آن است که پژوهش های انجام شده، نشان دهنده گسترش استفاده از این گونه ابزارها و وسایل در آموزش و پرورش و بیانگر مؤثر بودن آن ها در روند یادگیری هستند. به این معنی که اگر نتایج حاصل از این پژوهش و تحقیقات مشابه، مؤید اثربخشی کاربرد رایانه در آموزش و یادگیری است، دیگر جای تردید و نگرانی در استفاده از رسانه های جدید مثل رایانه در آموزش، باقی نخواهد ماند.

در یک جمع بندی کلی و نهایی می توان نتیجه تحقیق را با پشتوانه پژوهش های قبلی به این صورت بیان کرد که رایانه و چندرسانه ای های جدید قادرند، محیط های یادگیری را دگرگون سازند، آن را جذاب کنند، سبب جذب دانش آموزان و فراگیران به فرایند یادگیری شوند، محرک های تقویت کننده ای به روند آموزش و یادگیری تزیین کنند تا کیفیت آموزشی بهبود یابد و

در نتیجه فرض تحقیق مبنی بر مؤثر بودن آموزش به کمک رایانه بر یادگیری زبان انگلیسی، تأیید می شود. به عبارت دیگر، با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت، تغییرات ایجاد شده در متغیر وابسته، ناشی از تأثیر متغیر مستقل بوده است و فقط ۵ درصد احتمال دارد که تغییرات ایجاد شده ناشی از سایر عوامل باشد.

جدول ۲. آزمون t مستقل بین نمرات پس آزمون زبان انگلیسی در گروه گواه و آزمایش

گروه ها	میانگین	انحراف معیار	t حاصل	t جدول	درجه آزادی
گواه	۱۰٫۷۷	۲٫۳۱	۴٫۳۵	۱٫۶۸	۳۸
آزمایش	۱۴٫۰۸	۲٫۵۵			

همان طور که از داده های جدول ۳ مشاهده می شود، t به دست آمده برای هر کدام از فرضیات فرعی، از مقدار t جدول بیش تر است. این امر مؤید آن است که آموزش از طریق رایانه، بر یادگیری بخش های گوناگون زبان مؤثر است و فرضیات فرعی چهارگانه تأیید می شوند.

جدول ۳. داده های آماری پس آزمون دو گروه در فرضیات فرعی

درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	گروه ها	فرضیه ها
۳۸	۲٫۴	۱٫۳۱	۳٫۲۵	گواه	دستور و ساختار جمله
		۰٫۷۸	۴٫۰۲	آزمایش	
۳۸	۱٫۷۱	۱٫۳۶	۲٫۸۲	گواه	درک مطلب
		۱٫۰۳	۳٫۴۷	آزمایش	
۳۸	۱٫۷۶	۱٫۵۵	۲٫۷۷	گواه	لغات و اصطلاحات
		۱٫۴۱	۳٫۵۶	آزمایش	
۳۸	۲٫۰۷	۱٫۲۸	۲٫۱	گواه	مهارت های نوشتاری
		۱٫۴	۲٫۹۷	آزمایش	

درباره هدف کلی تحقیق، یعنی تأثیر آموزش به کمک رایانه بر یادگیری زبان انگلیسی، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده های پژوهش نشان می دهند، دانش آموزان تحت آموزش به کمک رایانه، نمرات به مراتب بهتری از گروه دیگری که تحت آموزش سنتی قرار داشتند، کسب کردند و میانگین نمرات این گروه در سطح بالاتری نسبت به گروه آموزش سنتی قرار داشت. این امر بیانگر مؤثر بودن استفاده از رایانه در آموزش زبان انگلیسی است. رایانه ها و چندرسانه ای های متعامل رایانه ای نقش مهمی در یادگیری زبان انگلیسی دارند، زیرا همزمان می توانند چندین حس را به کار گیرند. این امر بر یادگیری زبان تأثیر به سزایی می گذارد.

تجزیه و تحلیل و نتیجه گیری

چنان که از نتایج برمی آید، استفاده از رایانه بر یادگیری جنبه های گوناگون زبان انگلیسی، شامل مهارت های نوشتاری، یادگیری دستور و ساختار جملات، درک مطالب و متون و همچنین میزان یادگیری لغات و اصطلاحات اثرگذار

محیط های خشک و کسالت بار آموزش سستی را به فضایی غنی و پربار و سرشار از لذت یادگیری تبدیل کنند.

پیشنهادات

از آن جا که رایانه قادر به بهینه کردن آموزش و یادگیری است و محیط های آموزشی متنوع و غنی فراهم می آورد، نظام آموزشی ما باید با بهره گیری مناسب و اصولی از آن، در روند آموزش و برنامه های درسی، تحولی ایجاد کند. از رایانه می توان به عنوان یک ابزار آموزشی مفید و مؤثر در کلیه مراحل موضوعات آموزشی استفاده کرد، زیرا آن ها توانایی ها و امکانات بالقوه قدرتمندی برای بهینه کردن امور آموزشی دارند.

شایسته است، مسؤلان و متولیان نظام آموزشی، توانایی ها و مزایای استفاده از رایانه و فناوری های جدید را بشناسد و به اهمیت آن ها در برنامه ریزی های آموزشی واقف باشند. بدین منظور، با توجه به نتایج این پژوهش و تحقیقات انجام شده، می توان موارد زیر را به مثابه راهکارهایی برای متحول کردن نظام آموزشی و یادگیری عنوان کرد:

- مطلوب است معلمان، مسؤلان و برنامه ریزان آموزشی، امکانات و روش های آموزشی را شناسایی و برای بهینه سازی آموزش، بهترین و مؤثرترین شیوه های آموزشی را اتخاذ کنند.
- از فناوری ها و رسانه های جدید آموزشی به ویژه رایانه و چندرسانه ای ها، در برنامه ریزی آموزشی و درسی استفاده کنند و زمینه های کاربرد آن ها را در آموزش و پرورش فراهم سازند.
- متخصصان تعلیم و تربیت و کارشناسان فناوری آموزشی نسبت به تولید و فراهم آوردن برنامه ها و نرم افزارهای رایانه ای مناسب در هر موضوع (مخصوصاً زبان انگلیسی) اقدام و بستر لازم برای استفاده از این برنامه ها را در مدرسه ها مهیا کنند.
- ارزیابی نرم افزارها و برنامه های رایانه ای درس های گوناگون و بهینه سازی آن ها، از مسائل مهمی است که باید مورد توجه قرار گیرد.

- معلمان و مربیان نحوه استفاده از فناوری ها را در آموزش زبان انگلیسی فراگیرند و آموزش های لازم را برای قرار دادن آن ها در روند آموزش و یادگیری ببینند.

- در هر مدرسه یا مرکز آموزشی، یک سایت رایانه ای با حداقل چند رایانه، برای کاربری های آموزشی ایجاد شود و در کنار آن، برنامه ها و نرم افزارهای مناسب نیز تدارک دیده شود که معلمان متناسب با درس هایی که آموزش می دهند، از آن ها در جریان آموزش استفاده کنند.

زیرنویس

1. Computer Assisted Instruction

۲. بدین معنی که اگر در آموزش های سستی، معلمان فرصت کافی برای شناخت دانش آموزان و کنار کردن انفرادی با آن ها را ندارند، رایانه می تواند، فرصت ها و تجربه های یادگیری لازم و متنوعی در اختیار فراگیران قرار دهد. یا صرف زمان بیش تری نیز می توان یادگیری فراگیرانی را که با مشکلات یادگیری روبه رو هستند، رفع کرد و یادگیری آن ها را به سطح مطلوب رساند. بدین طریق، مشکلات فردی در آموزش کاهش می یابند.

3. Wang, Shousan
4. Frenzel, L.E
5. Papert, S
6. Warchaur, Mark
7. Vogel, D & Klassen, J
8. Paulson
9. Rigggenbach, H
10. Kendrasue, H
11. Lords

منابع

- پورجمشیدی، مریم (۱۳۸۱). مطالعه تأثیر آموزش به کمک شبکه های اطلاع رسانی بر پیشرفت تحصیلی درس ادبیات فارسی مدارس راهنمایی منطقه ۱۴ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- فاضلیان، پوراندخت (۱۳۷۹). کاربرد کامپیوتر در آموزش. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- صیامی، توحد. کاربرد کامپیوتر در آموزش زبان خارجی. رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۱۲۵.

Frenzel, L.E. (1980). *The personal computer last chance for CAI*. BYTE, vol. 5

Kendrasue, H (2001). *A descriptive Analysis of computer Assisted Instruction on development English programs*.

Microcomputer use and student achievement. Http://www.nwrel.org/scpd, htm.

Papert, S. (1981). *Society will balk, but in future may demand a computer for each child*. *Electronic Education*.

Rigggenbach, H. 1999. *Discourse analysis in spoken language classroom*. University of Michigan Press.

Vogel, D & Klassen, J. (2001). Technology Supported Learning: Status, Issues and Tends. *Journal of computer assited Learning*, 17, pp: 104-111.

Wang, SH. (2000). *Multi media and some of its technical issues*. *International Journal of Instructional Media*, vol, 27, Issues, 3.

Warschaur, M. (1997). *The Internet for English teaching. Guidelines for teachers*. University of Hawaii. Originally published in the TESL reporter, 30 pp. 27-31.



رشد شناختی و زبان کودکان

دکتر سید اکبر میرحسینی
دانشگاه تربیت مدرس

email: mirhas-a@cs.modares.AC.IR

abstract

Theories of cognitive development and language provide some conceptual framework for teachers and those who are involved in teaching children. There are some outstanding researchers who have made important contributions in the field of developmental psychology such as Piaget and Vygotsky. Both of them see children as active participants and stress on social context. Brief review of major theories of language development is presented and the whole article focuses on examining the skills involved in learning and cognitive development.

Key Words: cognitive, language, development, psychology, theories.

چکیده

نظریه های رشد شناختی و زبان، نوعی طرح یا چارچوب ذهنی مناسب برای معلمان و افراد درگیر در تدریس کودکان ارائه می کنند. بعضی از برجسته ترین محققان مانند پیاژه و وی گاتسکی، خدمات قابل توجهی در زمینه روان شناسی رشد انجام داده اند. هر دوی آن ها کودکان را افرادی فعال در یادگیری می دانند و بر شرایط اجتماعی نیز تأکید می کنند. این مقاله مرور مختصری دارد بر نظریه های اصلی رشد شناختی و زبان، و تمرکز اصلی آن بر مهارت های لازم برای بسط این دو مقوله است.

کلید واژه ها: شناختی، زبان، رشد، روان شناسی، نظریه ها.

مقدمه

انسان است، بلکه موضوع اصلی رشد روان شناختی نیز هست. ارتباط بین این دو خصوصیت مهم، یعنی «شناخت» و «زبان»، همه متخصصان زبان را علاقه مند و کنجکاو کرده است. درباره رشد این توانایی ها نظریه های جامعی وجود دارند که در این

کسب توانایی ارتباط از طریق گفتار و گسترش آن، و حرکت در ماورای وضع موجود از طریق تفکر، مهم ترین موفقیت کودکان است. چون نه تنها این توانایی مشخص ترین توانایی

مقاله، چهار نظریه اصلی تکوین‌گرایی، تکوین‌گرایی اجتماعی، نهادگرایی و ارتباط‌گرایی مورد بحث قرار می‌گیرند. به علاوه، موضوع رشد زبان نیز با بحثی درباره ماهیت زبان و ارتباط شروع می‌شود و به مروری بر نظریه‌های زبان، مانند رشد صداها، واژگان، دستور زبان کودکان و موارد مربوط به آن‌ها می‌پردازد.

بعضی از مهارت‌های مربوط به استفاده از زبان ممکن است حتی قبل از بیان اولین کلمات به وجود آیند و تا حد زیادی پیچیده رشد کنند. شناخت اصطلاحی است جامع برای فرایندهای تنظیم، کنترل و استفاده از دانش که به تمام فرایندها و تولیدات ذهنی مربوط به دانش اشاره دارد. تمام فعالیت‌های ذهنی مانند یادآوری، درک، حل مشکل، تصور، خلاقیت، شادی، استفاده از علائم و موارد مشابه آن نیز جزئی از شناخت هستند. اکثر نظریه‌های شناختی مبتنی بر پاسخ‌های کودکان به سؤال‌های مربوط به کارهای طراحی شده توسط محققان هستند (لی و داس گوپتا ۱۹۹۵).

نظریه‌های مربوط به شناخت، تفکر و زبان

پیاژه^۱ (۱۹۷۱) ادعا کرد که کودکان مسیری طولانی را برای رسیدن به دانش و تفکر بزرگسالان طی می‌کنند و اعمال آن‌ها در زندگی، روی رشد آن‌ها تأثیر بسیار مهم و حساسی دارد. او معتقد بود که برای رشد، وضع اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است، با این حال در آناش، بر اهمیت نقش هر فرد در رشد او تأکید می‌کند. او توضیح می‌دهد که رشد هوش در هر فرد نوعی سازگاری با محیط است. البته مقصود او از هوش موضوعی کلی‌تر از کیفیت اندازه‌گیری شده با آزمون‌های هوش است. او می‌گوید که هوش تمام اعمال شخص مانند تفکر، ادراک، زبان، اخلاق و امثال آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رشد هوش را نوعی فرایند تکاملی می‌داند که کسب دانش همزمان با آن پیشرفت می‌کند (باترورث و هریس، ۱۹۹۴).^۲

مراحل رشد شناخت از نظر کیفی با هم متفاوت هستند و تغییر از یک مرحله به مرحله دیگر، با انجام یک سلسله فرایندهای رشدی حاصل می‌شود.

مهم است که بدانیم، خصوصیات این مراحل توصیف کاملی از رشد ارائه نمی‌کنند. با این حال، پیاژه آن‌ها را هماهنگی فزاینده ذهن در فعالیت و تجربه می‌داند که مقصود او همان روابط و تغییر موارد مختلف با هم است.

مراحل اصلی رشد از نظر پیاژه که تمام کودکان آن را طی می‌کنند، به این قرار است:

۱. مرحله حسی-حرکتی که از تولد تا ۲ سالگی است و در آن، کودک دنیای اطراف خود را با اعمالی که می‌تواند انجام دهد،

شناسایی می‌کند. این مرحله با کسب تفکر و زبان پایان می‌یابد.
۲. مرحله فعالیت‌های مقدماتی که از ۲ تا ۷ سالگی است و در آن، کودک تفکر منطقی یا عملیاتی را کاملاً کسب می‌کند.
۳. مرحله عملیاتی واقعی که از ۷ تا ۱۲ سالگی است و سال‌های دبستانی کودک را دربرمی‌گیرد. در این مرحله او می‌تواند درباره مشکلات عینی یا واقعی به طور منطقی فکر کند.
۴. مرحله عملیاتی رسمی که از ۱۲ سالگی به بعد است و شامل تفکر نوجوانی درباره مسائل انتزاعی یا فرضی، به خصوص در محدوده استدلال علمی و استنتاج را شامل می‌شود.

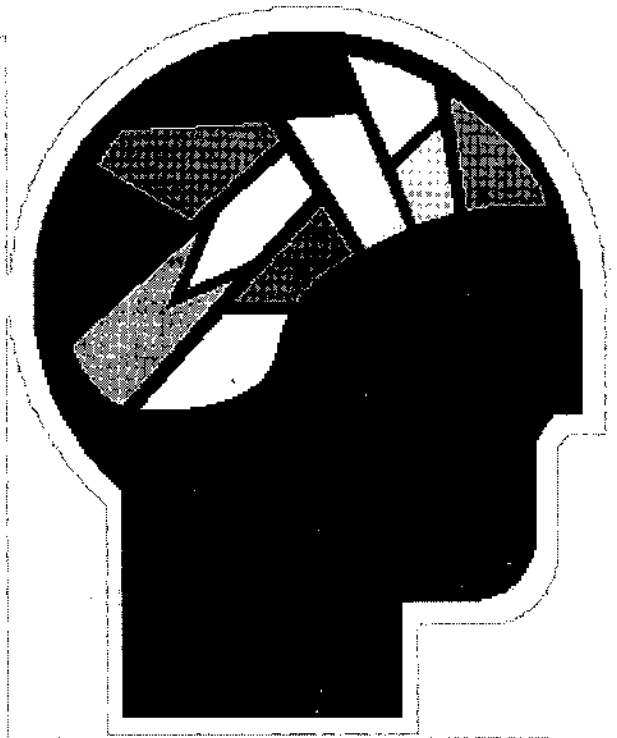
میلر^۱ (۱۹۸۹) می‌گوید بعضی از موارد زبان فنی و رشد آن در تمام سه مرحله اول انجام می‌گیرد، ولی تا مدتی ناقص است. مثلاً در مرحله دوم، بیش‌تر فعالیت‌های زبانی کودک خودمحور هستند و فقدان هماهنگی بین اشیا و محیط دیده می‌شود. این رشد پیشرفت‌کندی در ساختار عملیاتی فرد دارد و به نظر می‌رسد که کودک در هر زمان فقط روی یک بُعد تمرکز می‌کند.

پیاژه همچنین سه فرایند برای انتقال ارائه کرده است که عبارتند از: همسانی، تطابق و توازن. ضمناً، افراد با سرعت‌های متفاوتی این مراحل را طی می‌کنند و سن تعیین شده برای هر مرحله چندان مهم نیست، ولی همه افراد این مراحل را به ترتیب می‌گذرانند.

در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، گروه بزرگی از کودکان کشورهای گوناگون، مانند آمریکا، آفریقا، انگلستان و چین مورد آزمایش قرار گرفتند و همگی همین مراحل تفکر را نشان دادند (گودناو، ۱۹۶۹). البته مطالعات دیگری نشان داده‌اند که گذراندن مراحل رشد پیاژه در فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است و به تعداد متغیرهایی چون مدرسه رفتن و مانند آن بستگی دارد. گاهی کودکانی که در یک منطقه خاص رشد کرده‌اند، نسبت به کودکان منطقه‌ای دیگر از نظر تفکر پیشرفته‌تر هستند (میلر، ۱۹۸۹).

به طور کلی، بعضی از افراد بالغ به بالاترین مرحله نمی‌رسند و فقط در زمینه‌های خاصی به مرحله چهارم رشد می‌رسند (کینگ، ۱۹۸۵). پیاژه معتقد است، رشد خودبه‌خودی چندان عادی و متداول نیست، چون به کندی صورت می‌گیرد. درحالی‌که تدریس مستقیم مطلوب است، چون رشد را سریع‌تر می‌کند. در هر حال، گرچه کندی رشد می‌تواند یکی از علائم خلاقیت سودمند باشد (کرین، ۱۹۹۲)^۲، ولی تفاوت‌های فردی در میزان رشد را نیز باید در نظر گرفت.

وی گاتسکی اعتقاد دارد که تعامل با افراد بزرگسال و همسن‌ها به اضافه آموزش، برای رشد شناختی ضروری است. این نظریه تحت تأثیر عمیق مارکس است و در آثار او به چشم می‌خورد. او می‌گوید، توانایی شناختی انسان در نتیجه رشد



آن است. در هر صورت، آموزش برای رسیدن به بالاترین سطح تفکر و استفاده از زبان ضروری است و دستیابی به مفاهیم انتزاعی تفکر، تنها در جوامع پیشرفته و با حضور آموزش رسمی امکانپذیر می‌گردد (لی و داس گوپتا ۱۹۹۵).

پیاژه به نقش تعامل اجتماعی در رشد شناختی توجه چندانی نداشت، ولی بعضی از پیروانش بر این موضوع تأکید کرده‌اند و اهمیت آن را خاطر نشان شده‌اند (دویس، ۱۹۸۸).

پیروان وی گاتسکی، علاوه بر تأکید خاص بر تعامل اجتماعی در یادگیری زبان، برای آن نقش‌های متفاوتی نیز قائل هستند و می‌گویند که ساختار و الگوی شناخت درونی را مشخص می‌کند و تمام کنش‌های ذهنی عالی نسخه‌ای از تعامل اجتماعی و روابط درونی شده‌اند (وی گاتسکی ۱۹۸۸).

برای وی گاتسکی، آموزش در رشد نقش مهمی ایفا می‌کند، در صورتی که پیاژه رشد و آموزش را کاملاً از هم جدا می‌داند و یک عامل مهم تغییر را نادیده می‌گیرد. موضوع نقش آموزش در رشد در سال‌های اخیر مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته و مشخص شده است که ارتباط معنی‌داری بین آن‌ها وجود دارد.

تدریس بافندگی به کودکان مکزیکی (چایلندز و کریز فیلدز، ۱۹۸۲) و تنظیم قطعات چوبی با کمک مادران (وود و میدلتون، ۱۹۷۵) نشان می‌دهد که آموزش در پیشرفت رشد و مهارت کودکان تأثیر زیادی دارد و همین موضوع در مورد رشد زبان و تفکر نیز صادق است.

استفاده از زبان در سال دوم زندگی کودک، با پایان یافتن مرحله حسی-حرکتی و پیدایش کنش‌های عادی، فرایندی است که مرتباً تکامل می‌یابد؛ چون جزئی از رشد کنش‌های عادی است که توانایی تصورات ذهنی، تصویرسازی، تقلید و بازی با زبان را امکانپذیر می‌سازد. بنابراین، زبان حاصل این دوره حساس و جالب رشد شناختی است (پیاژه، ۱۹۵۲). البته دیگران معتقدند که زبان اول در تعامل‌های اجتماعی با افراد بالغ و همسن‌ها و صرفاً برای ایجاد ارتباط رشد می‌کند، تسلط بر زبان به تفکر و گفت‌وگوهای ذهنی کمک می‌کند و درحقیقت، فکر حاصل زبان و کاربرد آن محسوب می‌شود (وی گاتسکی ۱۹۶۲).

هاتانو و ایناگاکاکی^{۱۴} (۱۹۹۲) می‌گویند که انسان دارای انگیزه‌ای درونی برای شناخت و درک است. عدم تجانس در تجربه‌ها به فعالیت‌های ادراکی، جست‌وجوی اطلاعات بیش‌تر، پیش‌بینی، آزمایش و امثال آن می‌انجامد. وقتی فعالیت‌های ادراکی به موارد عینی تعمیم پیدا کنند و اطرافیان برای آن ارزش قائل شوند، رشد شناختی در مورد تفکر و زبان پیشرفت قابل توجهی می‌کند.

آنچه گذشت، شرح نظریه‌های تکوینی بود. ولی نظریه‌های

تاریخی، علمی و فنی تغییر می‌کنند و تاریخ بشر پر از گسترش‌های متفاوت، به‌خصوص در زمینه زبان و ارتباط است. مجموعه امکانات روان‌شناختی و صنعتی، میزان شناخت افراد را مشخص می‌کند و تغییر آن‌ها به یکدیگر بستگی دارد: به‌طور کلی، برای وی گاتسکی کار اصلی یک نظریه رشد، درک و یادگیری موارد فرهنگی است که شامل مفاهیم، زبان، دقت و حافظه می‌شود و از طریق تعامل کودک با افراد دیگر حاصل می‌گردد (وی گاتسکی، ۱۹۸۸).

کودکان هنگام بازی با همسن‌های خود، مطالب زبانی را از آن‌ها می‌آموزند و بعداً در تنهایی، آموخته‌های خود را تحلیل و درک می‌کنند و برای بیان احساسات در شرایط متفاوت به زبان می‌آورند (ریچاردسون، ۱۹۹۴).

البته وی گاتسکی می‌گوید، اگرچه کودکان بعضی از مفاهیم را براساس تجربه‌های روزمره درک می‌کنند، ولی مفاهیم کاملاً انتزاعی را بدون آموزش به سختی یاد می‌گیرند و در این زمینه، کمک یارانه‌هایی افراد بزرگ‌تر ضروری به نظر می‌رسد. این موضوع به‌خصوص در مورد حل مشکلات و یافتن واژگان برای مفاهیم جدید مشاهده می‌شود (باترورث و هاریس، ۱۹۹۴).

اگرچه وی گاتسکی در نظریه خود برای نیروهای درونی و برونی اهمیت یکسانی قائل است، ولی تحقیقات او عملاً بر تأثیر فرهنگ زوی کودک متمرکز است و نظریه او نیز حالت مرحله‌ای دارد. تغییرات مداوم و منظم در رشد انسان و انتقال از مرحله‌ای به مرحله دیگر، نتیجه تغییر در ساختار ذهنی و نظام

دیگری مانند نهادگرایی (خردگرایی) و تداعی گرایی (تجربه گرایی) نیز نکاتی در زمینه شناخت، تفکر و زبان ارائه کرده‌اند که در ادامه به طور گذرا بررسی می‌شوند.

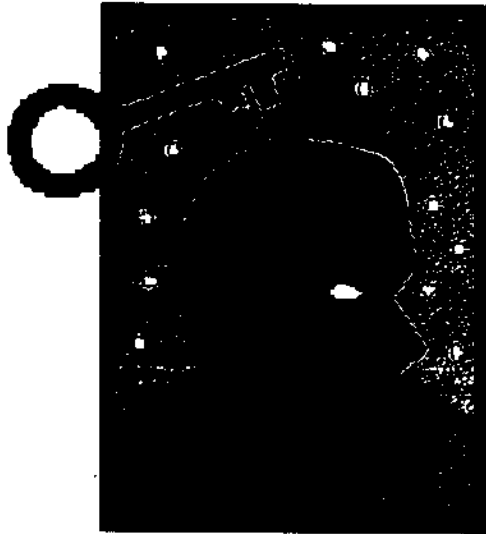
اوتس^{۱۵} (۱۹۹۴) می‌گوید، اکثر نظریه پردازان معتقدند، دانش و فرایندهای شناختی متکی و مربوط به مبانی ژنتیکی هستند. رشد یا نمو و بلوغ، نمودار نوعی برنامه ژنتیکی است. نظریه چامسکی درباره رشد زبان، یکی از قوی‌ترین اظهارات در این مورد است. در زمینه رشد شناختی، جری فودر^{۱۶} (۱۹۸۳) می‌گوید که شواهد اندکی درباره تغییرات ساختاری یا کیفی رشد وجود دارد. در عوض، او اعتقاد دارد که همه ما با

نظام‌های محاسباتی و نمادی مشابهی به دنیا می‌آیم که از نظر ژنتیکی پیش ساخته‌اند و به ما امکان درک دنیای خود را می‌دهند و انواع گوناگون اطلاعات مانند اطلاعات زبانی، موسیقی یا ریاضی را در اختیار ما می‌گذارند. این اطلاعات در حافظه ذخیره می‌شوند و فرضیه‌های جدیدی درباره دنیا، تصمیم‌گیری و مانند آن به وجود می‌آورند.

بعضی دیگر عقیده دارند، رشد دارای محدوده خاصی است؛ مانند رشد در دانش ضمائر زبان یا فیزیک که این رشد (یا بلوغ) در دیگر زمینه‌ها مستقل و جداست. بنابراین، ممکن است کودکی در زبان پیشرفت کند، در حالی که در ریاضی چنین نباشد. این موارد به عنوان شواهدی بر جدایی زمینه‌های متفاوت رشد ارائه می‌شوند. این نظریه با نظریه پیازنه که می‌گوید، رشد در یک زمینه می‌تواند در فرایندهای کلی و زمینه‌های متفاوت دانش مؤثر باشد، تضاد دارد.

نظریه مربوط به متکی بودن دانش و فرایندهای ذهنی بر «ارتباط یا هماهنگی»^{۱۷} بین محرک‌ها یا بین محرک و پاسخ یا بین نظریه‌های ذهنی را، داس گوپتا (۱۹۹۴) مورد بحث قرار می‌دهد. طبق این نظریه، حالت‌های اولیه رشد، در اثر عملکرد هزاران واحد یا سلول بسیار مرتبط در مغز است که هر کدام مسؤل یا پاسخگویی اطلاعات بسیار محدودی هستند. این ارتباط، نکات بسیار پیچیده، روابط و وقایع متعدد مانند قوانین دستور زبان، یا مفاهیم مشکل را درک و سپس تولید می‌کند. این شبکه مانند یک نظام خودکار و سازمان یافته، در تعامل با دیگران و محیط، نمادهای لازم را خلق و عمل می‌کند. تغییرات لازم در ساختار و پیچیدگی زبان را «جوهر رشد شناختی» می‌گویند (پلونکت و سینها^{۱۸}، ۱۹۹۲).

در هر حال، دنیا شاهد ارائه و مبادله نظرات زیادی است که



بعضی قدیمی و بعضی جدید هستند. آنچه دنبال می‌شود، نظرات متفاوت را درباره رشد زبان و شناخت بیان می‌کند و امید می‌رود که نظریه‌ای نسبتاً جامع درباره این زمینه بسیار مهم به دست آید.

درباره مفهوم «ارتباط» و ماهیت زبان به عنوان وسیله ارتباط، پیچیدگی‌های قابل توجهی وجود دارد که در بیش‌تر موارد نادیده گرفته می‌شوند یا برای اکثر مردم عادی تلقی می‌گردند. اما رشد زبان در

کودکان و کسب مهارت کافی برای استفاده از آن در کارهای روزمره و حتی تحصیلی، در حد تخصص، نیاز به تأمل و بررسی دارد. اگر اصطلاح‌های «زبان» و «ارتباط» درک شوند، آن گاه می‌توان به مفهوم، عملکرد و وابستگی آن‌ها پی برد. بنابراین، بهترین آغاز برای تشخیص خصوصیات زبان این است که بدانیم زبان از علائمی ساخته شده است که اختیاری هستند، ولی باید به طور نظامند از آن‌ها استفاده شود. تجربه نشان داده است که زبان قادر به بیان گستره وسیع و نامحدودی از مطالب است (لی و داس گوپتا، ۱۹۹۵).

در این جا چند نکته قابل توجه وجود دارد: نخست پذیرفتن زبان به عنوان یک نظام و قابل پیش بینی بودن آن در موارد مختلف است. زبان در سطح واژگان و ترتیب جملات نظامند است و نشان می‌دهد که چه کسی اطلاعاتی را به شونده‌ای منتقل می‌کند یا چه کسی چه کاری را برای چه شخصی انجام داده است. نکته دوم این است که زبان از علائم استفاده می‌کند و همه صداها، رفتارها یا تصورات برای نشان دادن جنبه‌های متفاوت به کار برده می‌شوند و شکل و اندازه علائم اهمیتی ندارد. سومین نکته این است که علائم یک نظام انتخابی هستند. یعنی ارتباط خاصی بین علائم و شیئی یا ایده مربوط به آن‌ها وجود ندارد. همچنین، این علائم در زبان‌های مختلف متفاوتند و مربوط به تفکر انسان می‌شوند. ضمناً باید علائم مورد استفاده در جامعه مورد نظر مشترک و همگانی باشد تا افراد آن بتوانند از زبان بهره بگیرند و مطالب یکدیگر را درک کنند.

در نهایت باید توجه داشت که ارتباط یک فرایند عمده است و افراد هر جامعه برای بیان خواسته‌ها و نظرات خود و دیگران، اقدام به برقراری ارتباط می‌کنند. البته زبان یکی از راه‌های ایجاد ارتباط است و به عنوان راه‌های دیگر ارتباط، می‌توان هنر، موسیقی و رفتارهای

غیرکلامی را نیز در نظر گرفت. حتی ظاهر اشخاص و کارهایی که انجام می دهند، همگی دارای پیام‌هایی هستند که با مشاهده آن‌ها، ارتباط لازم برقرار می شود.

یکی از مهم ترین خصوصیات رشد زبان در انسان این است که می تواند اشیاء، وقایع و احتمالاتی را به کار برد که عملاً حضور ندارند. این ویژگی به انسان امکان صحبت درباره گذشته و یادگیری از آن، تصور آینده و پیش بینی موارد گوناگون را می دهد. زبان وسیله‌ای است که تخیلات انسان را آزاد می کند و به او اجازه برنامه ریزی برای آینده و استدلال در موارد گوناگون را می دهد. علاوه بر این، زبان برای افراد امکان فکر کردن، صحبت درباره تصورات، شادی کردن، دروغ گفتن، و شوخی و مزاح را فراهم می آورد.

رفتارگرایانی که پیروان جان لاک^{۱۱} هستند، زبان را نوعی رفتار می دانند که مانند رفتارهای دیگر، آموخته می شود. کودکان از بزرگ ترها تقلید می کنند و گاه تقویت می شوند و در نتیجه می کوشند که واژگان، عبارات یا جملات را مرتباً تکرار کنند تا برای آن‌ها عادی و عادت شوند (اسکینر^{۱۲}، ۱۹۵۳).

برعکس، جامسکی^{۱۳} (۱۹۸۸) زبان را نظامی پیچیده و رسمی می داند و اعتقاد دارد که دانش زبان ذاتی و همگانی است. او رفتارگرایی را در مورد انتقاد قرار می دهد، تأثیر تقلید و تکرار مطالب شنیده شده را در کاربرد زبان رد می کند و بر بنیانی بودن، درک و استفاده از قوانین زبان تأکید می ورزد. جروم پرونر^{۱۴} (۱۹۷۵) نیز رشد زبان را وسیله مؤثر و مفیدی برای ایجاد ارتباط می داند.

مهم ترین نکته این است که زبان «شفاهی» جزئی از تاریخ ارتباطات مشترک است و قبل از آن آغاز شده است. در این روند، طرف ارتباط کودک، بزرگ ترین خدمت و کمک را برای فعال کردن او در استفاده از زبان انجام می دهد. به عبارت دیگر، مبادلات پیش کلامی، امکان رشد زبان را فراهم می سازند و مقایسه ساختار مبادلات پیش کلامی و کلامی، شواهد مهمی بر این مدعا را به دست می دهند. از طریق توجه به جنبه های ساختاری زبان و شیوه دسته بندی واژگان براساس قراردادهای زبان نیز می توان به شواهد مناسبی رسید. در هر حال، ساختار و معنی، و درک کودک از آن‌ها جنبه های مهم زبان هستند که برای برقراری ارتباط اجتماعی و فرهنگی و با هدف خاصی به کار برده می شوند. به عبارت دیگر، انسان‌ها از زبان برای اطلاع دادن، تقاضا کردن و سرگرم نمودن یا شدن استفاده می کنند.

افراد بزرگسال از زبان در سطوح متفاوتی استفاده می کنند که درک هر سطح آن مبتنی بر شناخت گوینده و شنونده از یکدیگر و زمینه های فرهنگی و اجتماعی است و مهارت های ارتباطی پیچیده ای را می طلبد. اما یادگیری و استفاده از زبان موضوعی کاملاً متفاوت است و فرد باید بر اصوات، نحو، معنی و کاربرد آن تسلط پیدا

کند. در واقع، کاربرد زبان به شناخت فرهنگی و دانش شنونده برای فهمیدن و درک مطلب نیاز دارد تا شنونده بتواند، به مفهوم مورد نظر دست یابد (لی و داس گوپتا، ۱۹۹۵).

کودکان در سال های نخستین زندگی دامنه وسیعی از صداها را فرامی گیرند و آن‌ها را در بازی ها و فعالیت های خود به کار می برند. این صداها به تدریج با آنچه که در جامعه و خانواده استفاده می شود، تشابه بیش تری پیدا می کنند. علاوه بر این، آهنگ صدا و الگوهای زبان نیز به تدریج شکل می گیرند و کودک صداها را عملاً و برای بیان هدف های خود به کار می گیرد و بزرگسالان یا والدین، آن‌ها را تفسیر می کنند و ارتباط برقرار می شود. کودکان با صدا و اعمال گوناگون، قبل از توانایی استفاده از زبان شفاهی، با دیگران ارتباط برقرار می کنند و در مبادلات پیش گفتاری، فعال و هدفدار هستند (بیتز^{۱۵}، ۱۹۷۵).

البته، باید توجه داشت که گفتار و زبان مورد استفاده بین کودکان با آنچه بزرگ ترها به کار می برند، متفاوت است و حتی متاداران و پرستاران برای ایجاد ارتباط با کودکان از زبان خاصی استفاده می کنند. این نوع زبان، به خاطر سادگی و روشنی مطلب، مقدمه بسیار خوب و مفیدی برای معرفی نظام پیچیده زبان است. کودکان به تدریج زبان خود را برای ایجاد ارتباط با کودکان بزرگ تر یا نوجوانان و والدین اصلاح می کنند و تغییر می دهند تا نهایتاً مانند آن‌ها صحبت کنند. علاوه بر این، کودکان باید شیوه مکالمه و سازماندهی آن را بیاموزند. مطالعه های انجام شده در این مورد نشان می دهند که مکالمه یا گفت و گو، نوعی حالت بده و بستان (مبادله) بین کودک و دیگران به وجود می آورد (اوتز، ۱۹۹۴).

کلیفتون پی^{۱۶} (۱۹۸۶) در تحقیقی، خصوصیات گفتار بزرگسالان را با کودکان بررسی کرد و متوجه شد که زبان مورد استفاده سرعت نسبتاً کم تر و زیر و بمی بیش تر و آهنگ مبالغه آمیزی دارد. او معتقد است، گفتار والدین نقش مهمی در زبان آموزی کودکان ایفا می کند و مشخصه های آن را تعیین می نماید که در این روند، مفاهیم فرهنگی نقش حساسی دارند. زبان آموزان برای شرکت در مکالمه ها مهارت کافی دارند و بر دستگاه های صوتی خود مسلط هستند. شواهد نشان می دهند که کودکان قبل از استفاده از زبان می توانند نظرات و خواسته های خود را به دیگران تفهیم کنند. بنابراین، صحبت کردن با کودکان و تشویق آن‌ها به گفت و گو، در رشد مهارت های زبان آن‌ها تأثیر فراوان دارد. ضمناً باید بین زبان دریافتی و زبان تولیدی کودک تفاوت قائل شد. معمولاً کودکان بیش از آنچه که می گویند، می توانند درک کنند. بنابراین، چون بررسی زبان دریافتی مشکل است، اکثر محققان به زبان تولیدی توجه دارند.

به طور کلی، رشد اولیه زبان شامل بیان های یک کلمه ای است که گاهی با اشاره و حرکات بدن هم همراه می شود و مفهوم یک

جمله کامل را القا می کند. گاهی نیز کودکان با استفاده از یک کلمه به گستره وسیعی از مفاهیم و اشیا اشاره می کنند و با تعداد معدودی واژه یا حرکات، مقاصد و نظرات بسیار زیادی را بیان می نمایند. البته امکان سوء تفاهم در این حالات فراوان است. شاید بتوان انگیزه رشد بیش تر زبان را با ترکیب واژگان و بسط دستور زبان، کاهش ابهام و افزایش دقت در کاربرد زبان دانست (رسکورلا^{۲۵}، ۱۹۸۰).

به هر حال، ترکیب واژگان می تواند شواهد مهم و مفیدی در مورد میزان درک کودکان از زبان و خصوصیت زبان آموزی آن ها به دست دهد. کودکان، هنگامی که شروع به ترکیب واژگان برای ساختن عبارت و جمله می کنند، از ساختاری نظامدار پیروی می کنند که می توان آن را دستور زبان نامید. البته این دستور زبان با آنچه توصیفی یا تجویزی نامیده می شود، تفاوت دارد. در هر مرحله از رشد، زبان تغییر می کند که با ثبت آن می توان تفاوت ها را مقایسه کرد.

در مرحله اولیه، کودکان بعضی از عبارات و جملات را تقلید می کنند، ولی شواهدی نیز دال بر خلاقیت آن ها در فرایند رشد زبان دیده می شود. با گذشت زمان و در مراحل بعدی آن ها می کوشند، قوانین را کشف کنند. البته قوانین مورد استفاده آن ها بسیار حساس و قابل تأمل است، ولی با دستور زبان رسمی تفاوت دارد. با وجود این، کار اکتشاف و تعمیم قوانین فعالیتی بسیار پیچیده و مفصل است و با حفظ لغات و عبارات جدید تفاوت دارد. استفاده از زبان و بازی با کلمات رشد مهارت های زبانی و فرازبانی را نشان می دهد که توانایی فرازبانی از تولید زبان مهم تر یا پیچیده تر است (دایان هورگان^{۲۶}، ۱۹۸۱). همه فعالیت های مراحل اولیه تا پیشرفته نشان می دهند که کودکان مقلدانی غیرفعال نیستند. آن ها مفاهیم انتزاعی را به خوبی می فهمند و در یادگیری زبان فعالانه عمل می کنند. در نهایت، رشد زبان آن ها باعث می شود، در مورد آن و درباره تأثیرش بر مردمان دیگر بیندیشند.

نتیجه گیری

در این مقاله، رشد زبان در مراحل مختلف و ارزش آن برای کودکان بررسی شد. در مورد یادگیری زبان نظریه های متفاوتی وجود دارد. بعضی معتقدند، کودکان با دانش قابل توجهی به دنیا می آیند که در موقع مناسب و با بلوغ فرد، خود را نشان می دهد. عده ای دیگر عقیده دارند که کودکان زبان را یاد می گیرند و فقط آن مواردی را می دانند که به آن ها آموزش داده می شود. بعضی دیگر نیز می گویند که کودکان عامل مهم و مؤثری در فرایند رشد زبان خود هستند. ولی این نظریه ها و آنچه واقعاً انجام می گیرد، به تأمل و بررسی بیش تر نیاز دارند.

درک عملکرد متقابل تعداد کثیری از سلول های عصبی در مغز

انسان برای یادگیری زبان، مبحث مهم و قابل توجهی است. هر عصب با مجموعه بی شماری از اعصاب دیگر ارتباط دارد که شبکه پیچیده ای را به وجود آورده است. این شبکه انواع فعالیت های یادگیری و به خصوص یادگیری زبان را ممکن می سازد. نظام عصبی کودک براساس آنچه برای حس های متفاوت او اتفاق می افتد، ساخته و پرداخته می شود و هرچه اطلاعات بیش تری در اختیار آن قرار گیرد، گسترش، تغییر و رشد بیش تری پیدا می کند. کودکان به یادگیری محض قوانین زبان نیاز ندارند، بلکه قوانین را در متن زبان قانونمند می آموزند و احتمالاً به یادگیری یا آموزش پیچیدگی های مربوط به دستور زبان و آگاهی از آن ها احتیاج ندارند.

در مجموع می توان گفت، تدوین نظریه ای جامع و کامل با هماهنگی همه اطلاعات موجود برای بررسی زبان ضروری به نظر می رسد که هنوز هیچ اقدام مؤثری برای حصول به آن انجام نشده است، ولی امکانات فنی و علمی، امید به فعالیت در این راه و دستیابی به آن را نوید می دهد.

در یادگیری زبان، جامعه و نقش آن را نباید فراموش کرد یا نادیده گرفت؛ چون یادگیری زبان به تدریج محدوده های معنایی زبان را گسترش می دهد و رشد زبان هر کودک و نوجوانی را به سطح سایر افراد بالغ و سالم جامعه می رساند و ایجاد ارتباط را ممکن می سازد. بنابراین در تمام تحقیقات، نباید رابطه زبان و دنیای اطراف را فراموش کرد و با توجه به آن، بررسی های لازم را باید پی گرفت.

زیرنویس

1. Lee & Dus Gupta, 1955.
2. Piaget, 1971.
3. Butter worth & Harris, 1994.
4. Miller, 1989.
5. Goodnow, 1969.
6. King, 1985.
7. Crain, 1992.
8. Vygotsky, 1988.
9. Richardson, 1996.
10. Doise, 1988.
11. Childs & Greenfield, 1982.
12. Woods & Middleton.
13. Piaget, 1952.
14. Hatano & Inagaki, 1992.
15. Oates, 1994.
16. Jerry Fodor, 1983.
17. Connectionsim.
18. Plunkett & Sinha, 1992.
19. John Locke.
20. Skinner, 1953.
21. Chomsky, 1988.
22. Jerome Bruner, 1975.
23. Bates, 1975.
24. Clifton Pye, 1986.
25. Rescorla, 1980.
26. Dianne Horgan, 1981.

- Bates, E., Camaioni, L. and Volterra, V. (1975). "The Acquisition of Performatives Prior to speed". **Merrill-Palmer Quarterly**, 21, PP. 205-26.
- Bruner, J. S. (1975). "The ontigeneosis of speech acts". **journal of Child Language**. 2. PP. 1-21.
- Butterworth, G. and Harris, M. (1994). **Principles of Developmental Psychology**. Hove. LEA.
- Childs, C. P. and Greenifield, P. M. (1982). "Informal modes of learning and teaching: the case of Zinacanteco learning" in Warren, N. (ed.). **Advances in Cross - cultural Psychology**. London: Academic Press.
- Chomsky, N. (1988). **Language and Problems of Knowledge**. Cambridge: MIT Press.
- Das Gupta, P. (1994). "Images Of Childhood and theories of development" in Oates, J. (ed.). **The foundations of Child Development**. Oxford: Blackwell/ The Open University (Book 1 of ED 209).
- Doise, W. (1988). "On the social development of the intellect" in Richardson, K. and Sheldon, S. (eds). **Cognitive Development to Adolescence**. Hove. Erlbaum.
- Goodnow, J. J. (1969). "Problems in research on culture and Thought", in Elkind, D. and Flavell, J. (eds). **Studies in Cognitive Development: essays in honour of Jean Piaget**. London University Press.
- Horgan, D. (1981). "Learning to tell jokes: a case study of metalinguistic abilities". **Journal of Child Language**. 8. PP. 217-24.
- King, P. M. (1985). "Formal reasoning in adults: a review and critique" in Mines, R. A. and Kitchener, K. S. (eds). **Adult Cognitive Development**. New York: Praeger.
- Miller, P. H. (1989) (ed). **Theories of Developmental Psychology**. New York: Freeman.
- Oates, J. (1994). "First relationships" in Oates, J. (ed.). **The Foundations of Child Developmental**. Oxford: Blackwell/ The Open University (BOOK 1 of ED 209).
- Oates, J. (1994). "Sensation to Perception" in Oates, J. (ed.). **The Foundation of Child Development**. Oxford: Blackwell/ The Open University (BOOK 1 of ED 209).
- Piaget, J. (1952). **The Origins of Intelligence in Children**. London: International University Press.
- Piaget, J. (1955). **The Child's Construction of Reality**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1971). **Biology and Knowledge**. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Plunkett, K. and Sinha, C. (1992). "Connectionism and developmental Theory". **British Journal of Developmental Psychology**. 10. PP. 209-54.
- Rescoral, L. (1980). "Overextension in early language development". **Journal of Child Language**. 7. PP. 321-35.
- Richardson, K. (1994). "Interactions in development" in Oates, J. (ed.). **The Foundations of child Development**. Oxford. Blackwell/ The Open University (BOOK 1 of ED 209).
- Skinner, B. F. (1953). **Science and Human Behaviour**. N. Y.: Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1962). **Thought and Language**. Cambridge (Mass): MIT Press.
- Vygotsky, L. S (1988). "The genesis of higher mental function" in Richardson, K. and Sheldon, S. (eds). **Cognitive Development to Adolescence**. Hove. Erlbaum.
- Wood, D. J. and Middleton, D. J. (1975). "A study of assisted problem-solving". **British Journal of Psychology**. 66. PP. 181-91.



اصلاحات آموزشی در آلمان

منبع اینترنت: <http://www.welt.de/data/2003/9/4/16375.html>

برای تدریس زبان خارجی در همه استان ها برنامه آموزشی و راهنمای برنامه درسی وجود دارد. وزرای فرهنگ همه استان ها روی یادگیری زبان از طریق بازی های آموزشی تکیه و تأکید فراوان دارند. یادگیری زبان خارجی در دوره ابتدایی در درجه اول براساس دو مهارت: «شنیدن» و «صحبت کردن» است. مهارت خواندن و نوشتن با توجه به وضعیت دانش آموزان در درجه دوم قرار دارد. در استان های آلمان، نظرات گوناگونی در مورد ارزیابی توانایی ها و فعالیت های دانش آموزان وجود دارد. برای مثال، استان های بایرن^۱ و زارلند گواهی شرکت در کلاس ها را کافی می دانند. در ۱۰ استان دیگر آلمان فعالیت های دانش آموزان در کارنامه ثبت می شود. این فعالیت ها در بادن و رتمبرگ، هسن نورت راین - وست فالن^۲ و ساکسن از کلاس سوم اجرامی شود.

پروژه ای مشابه همین پروژه در مرز آلمان و دانمارک نیز اجرا شده است. دانش آموزان هر دو کشور روی یک نیمکت و کنار هم می نشینند. وزرای آموزش و پرورش استان اشکویگ - هول اشتاین و دانمارک قراردادی در این زمینه امضا کرده اند. از ابتدای سال تحصیلی، ۲۸ دانش آموز ۱۱ ساله از مدرسه های گوناگون آلمان و دانمارک در کنار هم، در کلاس های اروپایی، واحد زبان خارجی را می گذرانند.

زیرنویس

1. Baden- Württemberg
2. Gundi Gompf
3. Hessen
4. Thürigen
5. Erfahrt
6. Rheinland-Pfalz
7. Sachsen
8. Schleswig-Holstein
9. Mecklen- Burg
10. Saarland
11. Bayern
12. Nordrhein- Westfalen

آموزش زبان خارجی در دوره ابتدایی اجباری می شود اصلاحات در سیستم آموزشی آلمان گامی دیگر به جلو نهاده است. در این بین، تقریباً تمامی ایالت های آلمان آموزش زبان های خارجی را به صورت پایه و در قالب درس های اجباری از سال سوم ابتدایی آغاز کرده اند.

در بعضی از استان های آلمان، نظیر بادن و رتمبرگ^۱، آموزش زبان خارجی حتی از سال اول ابتدایی شروع می شود. این درس در کشورهای پیشرفته ای چون کانادا و فنلاند خیلی سریع جا افتاده و به صورت استاندارد درآمده است.

«اتحادیه آموزش زبان های اروپایی برای بچه ها»، به مدیریت پروفیسور گوندی گومپف^۲، طی یک بررسی مختصر اما جامع سیستماتیک، در مقایسه بین استان های گوناگون آلمان، وضعیت آموزش زبان خارجی در دوره ابتدایی را مطالعه کرده است. این پروژه مربوط به همکاری اتحادیه با وزارت فرهنگ هسن^۳ و تورینگن^۴ است. نتایج حاصل از این مطالعه به هنگام آغاز دومین کنفرانس اینترنتی شهر افورت^۵ ارائه شد.

بعد از تعطیلات تابستانی و در شروع سال تحصیلی ۲۰۰۴-۲۰۰۳، تمام دانش آموزان مدرسه های ابتدایی دوازده استان آلمان موظف به انتخاب یک زبان خارجی هستند. استان های راین لاند فالس^۶، ساکسن^۷ و اشلسویگ-هول اشتاین^۸ نیز در سال تحصیلی ۲۰۰۵-۲۰۰۴ به این گروه می پیوندند.

غیر از استان بادن و رتمبرگ که زبان خارجی را از اول ابتدایی شروع می کند، در بقیه استان های آلمان دانش آموزان از سال سوم ابتدایی یک زبان خارجی را انتخاب می کنند.

تدریس زبان خارجی در این مدرسه ها ۲ ساعت در هفته و در مجموع ۹۰ دقیقه است، اما ساعت تدریس در ملکن بورگ^۹ راین لاند - فالس ۴۵ تا ۵۰ دقیقه است.

پیشنهاد برای یادگیری زبان خارجی در دوره ابتدایی در استان تورینگن بسیار چشمگیر است. در این ایالت، دانش آموزان حق انتخاب یکی از ۴ زبان خارجی یعنی: انگلیسی، فرانسه، ایتالیایی یا روسی را دارند. بدین ترتیب در ۸ استان زبان انگلیسی، در زارلند^{۱۰} زبان فرانسه و ۷ استان دیگر انگلیسی یا فرانسه را انتخاب می کنند.



نامه‌ها

سرکار خانم منیره عسگری، دبیر زبان انگلیسی منطقه ۱۳ تهران

مقاله شما تحت عنوان «یک روش جدید دیکته نویسی» رسید که از جهاتی تازگی داشت، اما به تشخیص هیأت تحریریه مجله برای استفاده دانش آموزان دوره متوسطه کاربردی به نظر نیامد. ضمن تشکر از شما، برایتان آرزوی توفیق داریم. باز هم برای ما مقاله بفرستید.

خانم نسرین باروتچی، دبیر زبان از تهران، مطلبی با عنوان «very good» Ways to say ارسال داشته‌اند که مجموعه‌ای از جملات یا عبارات کوتاهی است که می‌تواند جانشین very good شود، مانند:

- That's coming along nicely.
- That's quite an improvement.
- You haven't missed a thiny terrific.

که به نقل پاره‌ای از آن‌ها بسته کردیم. در انتظار دریافت مقاله‌های بعدی ایشان هستیم

خانم زهرا کیانی حقیقی، دبیر زبان از شیراز، مجموعه نقل قول‌هایی را درباره موضوعات مختلف ارسال داشته‌اند که به درج تعدادی از آن‌ها که به آموزش مربوط می‌شود، نظیر:

- I've learned that there's nothing you can teach yourself by reading.
- I've learned that encouragement from a good teacher can turn a student's life.
- I've learned that it is impossible to teach without learning something yourself.

مبادرت می‌کنیم، ضمن آرزوی توفیق برای ایشان، انتظار داریم از مقالات دیگری در آینده بهره‌مند شویم.



فرم اشتراک مجله رشد آموزش زبان خارجی

شرایط اشتراک

۱. واریز حداقل مبلغ ۲۰۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار)، کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه فرم تکمیل شده اشتراک الزامی است.
۲. مبنای شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست است.

- تاریخ شروع انتشار: ۱۳۶۳
- ترتیب انتشار: فصلنامه
- قطع: رحلی
- روش: آموزشی، تحلیلی، اطلاع رسانی
- تعداد صفحات: ۶۴ صفحه.
- مخاطبان
- دبیران زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی، مدرسان مراکز تربیت معلم و دانشجویان رشته زبان.
- موضوعات کلی مجله
- آموزش زبان، روشهای تدریس زبان، مطالب تحقیقی در مورد زبان، اخبار گروهها، مصاحبه و پرسش و پاسخ.



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

اعضا

اهداف مجله

- آشنا ساختن دبیران و روشهای مختلف تدریس زبان، آشنایی با مواد و وسایل کمک آموزشی زبان، آشنایی با نتایج تحقیقات در زمینه های آموزش زبان، معرفی نشریات و کتابهای جدید در زمینه آموزش زبان.

نشانی: تهران- صندوق پستی ۲۳۳۱/۱۵۸۷۵، امور مشترکین.

تلفن: ۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۳۳۵۱۱۰

- 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.



نظرخواهی درباره مجله رشد 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 مجله، 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 ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

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

مشترک هستم به طور 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 به طور متوسط خیر

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می‌کند؟ بلی کاملاً بلی به طور 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 زبان‌آموزی

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 دانش‌آموزان

معرفی نظریه‌پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران 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 مسایل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش...)
طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر (لطفاً ذکر شود:

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

حجم صفحات اختصاص یافته به هر مطلب مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

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

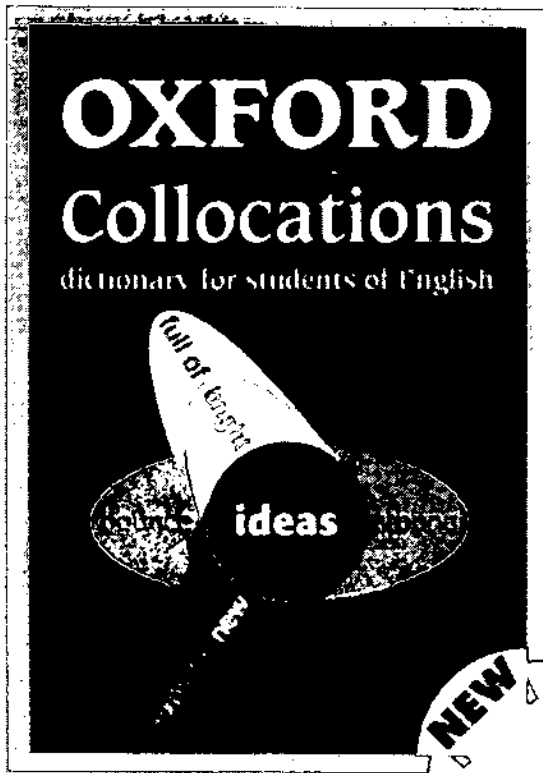
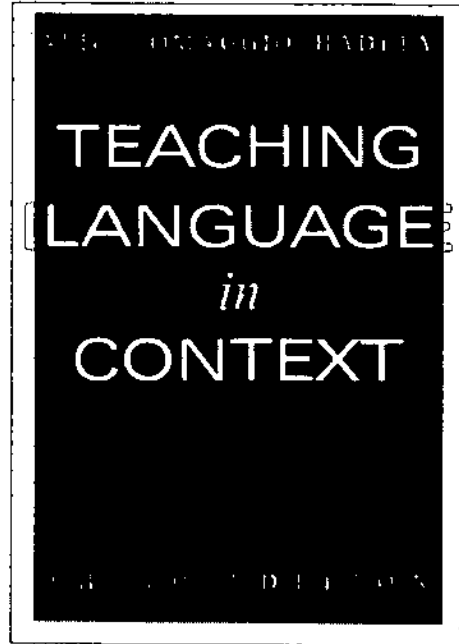
۸- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی-آموزشی در جهت کمک به امر تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش‌آموزان از زبان خارجی برآورده می‌سازد؟ بلی خیر

۹- جای چه مطلبی در مجله رشد آموزش زبان خالی است؟

۱۰- هرگونه نظر دیگری دارید، مرقوم فرمایید.



This book is designed to address the needs and concerns of those whose primary interest is the teaching of second and foreign languages to adult learners in classroom settings. It does not attempt to treat issues relating to language acquisition in children or the acquisition of a second language by learners in informal or natural settings, although it may be possible for the reader to extrapolate some ideas for these situations from some of the chapters. It is designed to be used as a basic or supplementary text in methodology courses for pre- and in-service secondary teachers and university teaching assistants, or as an up-to-date reference and resource for experienced professionals and researchers. The novice teacher or teacher trainee will find practical ideas for teaching language and culture, as well as some background information to help them formulate their own hypotheses about language learning. The experienced practitioner will, hopefully, find some new teaching ideas or gain a new perspective on some familiar techniques of approaches. It is also hoped that this book will stimulate further research and contribute to the theory-building process, a process that must continue as our knowledge about language acquisition and learning grows in the years ahead.



Oxford Collocations Dictionary

for students of English

UPPER - INTERMEDIATE TO ADVANCED

A new collocations dictionary that helps students write and speak natural-sounding English.

Collocations are the common word combinations that are the essential building blocks of natural-sounding written and spoken English. This dictionary contains over 150,000 collocations and over 50,000 illustrative examples.

- * Over 150,000 collocations for 9,000 nouns, verbs, and adjectives.
- * Collocations grouped according to part of speech and meaning.
- * Copious example sentences show the collocations in context.
- * Illustrated topic pages pull together collocations from areas such as sport, business, and computing.
- * Usage notes show collocations shared by sets of words such as languages and seasons.
- * 16-page study section helps students make the most of the dictionary.

KEY TO THE QUESTIONS

Vol. 18, No. 71

BRAIN TEASERS

- The answer is **LEMON**.

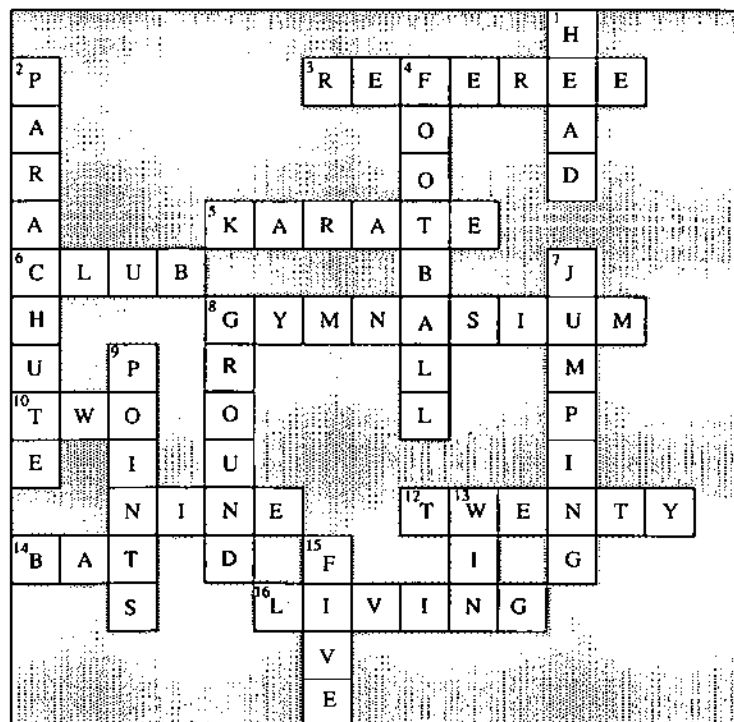
LATE
NET
MIME
POACH
NEAR

- You have to make holes in the barrel.
- The horse's name was Friday.

MISSING DICTIONARY DEFINITION

- After stating the first and the last item in a set of things, you can add **inclusive** to make it clear that the items stated are included in the set.
- If you say that someone has a **keen** intellect, you mean that they are very clever and are aware of what is happening around them.

CONCORDANCE LINES



- Praise your students regularly, smile a lot
- Give your students strict time deadlines to complete activities but give them enough time to complete them
- Actively encourage and instantly reward spontaneous use of the target language
- Think about every topic, task, and activity that you set up: why are you doing it?
- Think about different kind of learning and different learning styles
- Be prepared: have answers ready on an acetate
- Have a concrete outcome to every topic (recorded dialogue, poster, display work, presentation)
- Be enthusiastic about what you are teaching
- Give an example for each activity on a worksheet
- Grade worksheet with exercises of increasing difficulty
- Set a minimum task you expect all students to achieve
- Be aware that boys and girls learn differently

- Set tasks which do not follow on logically from previous learning and which do not have a purpose
- Set pointless tasks
- Explain a task in the target language and set students going before checking that they have understood it
- Never teach a lesson for which students do not see the purpose or relevance
- Ask students to just finish off a task for homework when some have had time to complete it in class
- Set a piece of homework that is not related to the lesson

- Involve learners in regular pairwork and groupwork. This might involve students playing games in pairs or practising conversations together for a performance.
- Ensure that at each stage of the process students are challenged to listen carefully to the teacher, tape recorder, video, or other students. Students will be challenged to repeat with acceptable pronunciation and to produce accurate and neat written work.
- Provide a range of activities and skills to practise in each lesson. Not all lessons will necessarily include all four skills, but the four skills will be given equal attention over the course of time.
- Employ written and speaking tasks which challenge students to improve.
- Start with statement of lesson aims and finish with summarizing what they have learned.
- Elicit from students what the context of the lesson is. Can they figure out the aims of a lesson from themselves?
- Use target language as the normal medium of communication in the lesson and get students to do the same.
- Use authentic materials as appropriate for the age group they are teaching.
- Encourage student peer and self assessment, e. g. marking their own work.

Do's and Don'ts

Do's

- Ensure that your students are actively engaged in the tasks
- Build from hearing the language, to saying it, to reading it, and eventually to writing it
- Teach grammar, but do it in a context which makes sense to learners
- Use pairwork to put the focus back onto the learners

Don'ts

- Organize activities which require only one student to participate at a time
- Follow a textbook slavishly
- Put too much of a memory load on students
- Put a student in a position which would embarrass him/her
- Get students to read text out before they have heard it

CONCORDANCE LINES

Here are thirty concordance lines, with the key word in the middle of the line removed. All 30 lines have the same word in the middle. Can you guess from the contexts what the missing word is?

I have three alternatives. I can join
reach Johnson and Norton and have them join
Bella had called on his supporters to join
when he was still determined not to join
It's hard to see where the two themes join
he might have been unwise to join
Hell, I don't know. I didn't join
even those letters more difficult to join
Scores onto the profile scales, and join
worry about that. We all know when we join
in a bid to encourage more people to join
However, you can always fly off to join
phoning her son and soliciting him to join
northeast of Sarajevo, where it will join
it's part of the risk this is what you join
And I thought well blimey trust me to join
he said [ZF1] Well [ZF0] well don't join
to start what he called the join-
strapped for cash if students had to join
case of them taking a decision not to join
was yesterday handed the chance to join
Villa before flying out to America to join
has bluntly told her that William will join
are that young. [t] One about to join
for promotion. McGovern could now join
service for your customers, why not join
the pores may grow so large that they join
in Bonn were to jump ship and join
is. The easy answer might seem to be: join
said. These two original members will join

with these guys. I can go team
on them in the overwater
to fight alongside Iraq # On
, he wrote in a letter:By the t
. Or why. [t] I think that's wha
for such limited cricket and
to be a cop, Chief" -- [t] Me
. Others not only join all the
the scores to produce a pictur
that one day some bugger's gon
. [LTH] We have an equal
with these globe-circling ship
, John Belgardes in Dadeville,
with an escort of Ukranian arm
for this is the risk you've go
somewhere where they're out th
with in the Wrens which was wh
" process: getting to know the
one by one. [t] Ms Fitzsimons
with England. [t] John Barnes
with Sheffield United manager
with Norway for an internation
. [t] Diana was less than pleas
next term is Jonathan Leong, f
with ex-Nottingham Forest team
with nine others in the same
along grain edges. But this por
with the Social Democrats, the
with the Croats and Muslims as
with singer Glenn Shorrock, dr

TEACHING TIPS

Good teachers will use a variety and range of different activities to motivate their learners. They will:

- Use flashcards to introduce new vocabulary and have a range of techniques to exploit these materials. Typical activities will include choral repetition, group repetition, repeat if true, true/false response, which number is picture X, etc.
- Move through a range of strategies at pace, moving from the receptive use of language towards the productive. Successful teachers will ensure that there is at each stage in the process not too heavy a burden on student memory.

12 Another way to say **night shift** is ____ shift.

15 A **sleepyhead** is a ____ person.

16 The past tense of the verb **sleep** is ____.

DOWN

1 A **night owl** is a person who likes to stay up ____.

2 If you have a **sleepless night**, you go ____ sleep.

3 If you **sleep in** tomorrow morning, you will sleep ____ than usual.

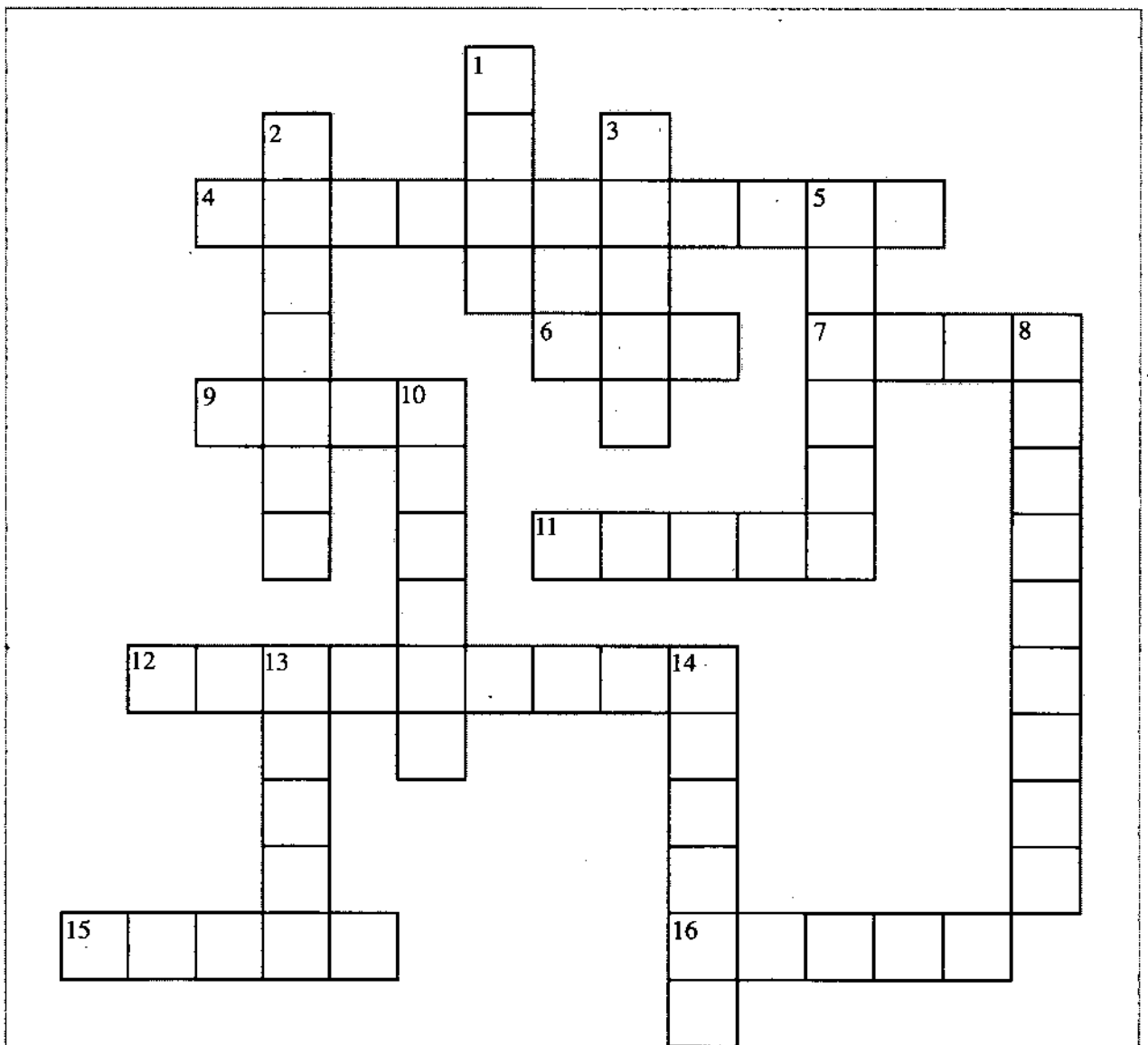
5 **Dusk** is the part of day between ____ and night.

8 When you have an unpleasant and a terrible dream, you **have a** ____.

10 **Prime time** television is between seven and ____ in the evening.

13 If you **stay up all night**, you keep ____ all night.

14 A synonym for the word **sleepy** is ____.



they were not twins. How could this be so?

- Forward it is heavy, but backward it is not. What is it?
- How many bricks does it take to complete the building that is made of brick?
- It is not an airplane, but it can fly through the sky. It is not a river, but it is full of water. What is it?
- Some months have 30 days, and some months have 31 days. How many have 28?
- The more you have of it, the less you see? What is it?
- What goes up that never comes down?
- What is always before you, but you can never see it?
- What is the center of gravity?

MISSING DICTIONARY DEFINITION

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

- If you ---- something, you say it in a loud voice because you are trying to attract someone's attention.
- If you ----, you remain calm and determined in a difficult situation.

CROSSWORD PUZZLE

Night and Day

ACROSS

- 4 The adjective form of the word **nightmare** is _____.
- 6 A **night table** belongs near your _____.
- 7 The abbreviation **P.M.** stands for post meridiem or after _____.
- 9 A synonym for the word **snooze** is _____.
- 11 If you go to work **nightly**, you work every _____.

WORDS OF KNOWLEDGE

- Be true to your work, your word, and your friend.
- You may delay, but time will not.
- The only true wisdom is in knowing you know nothing.
- You can never plan the future by the past.
- If you tell the truth, you don't have to remember anything.

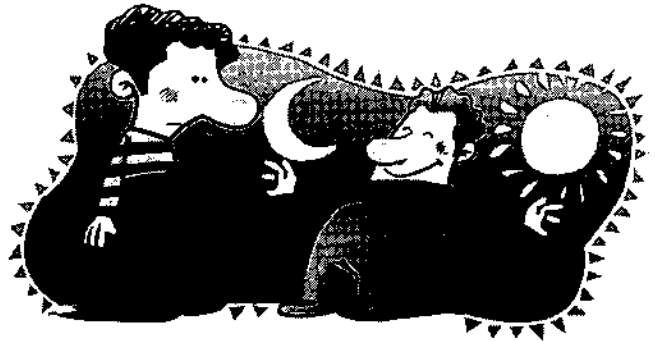
JOKES

A: Which is more important to us, the sun or the moon?

B: The moon.

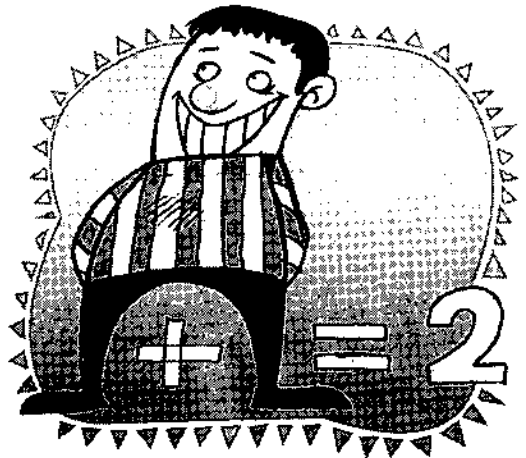
A: Why?

B: The moon gives us light at night when we need it, but the sun gives us light only in the day time when we don't need it.



Teacher: Are "pants" singular or plural?

Student: They're singular on top and plural on the bottom.



SLANG FORUM

DON'T BITE THE HAND THAT FEEDS YOU

Definition: To be ungrateful; to turn against your family or employer or other supporters

Examples: (1) Don't bite the hand that feeds you. Your parents may not be perfect, but without them you never would have gotten this far in life.

(2) Always try to get along with your supporters, and be careful not to bite the hand that feeds you.

BRAIN TEASERS

- A man builds a house with all four sides facing south. A bear walks past the house. What color is the bear?
- A woman had two sons who were born on the same hour of the same day of the same year. But



LET'S TAKE A BREAK!

Prepared by Parviz Mattoon (Ph.D. in TEFL)

p.mattoon@iust.ac.ir

QUOTATIONS

- Advice is more agreeable in the mouth than in the ear.

Aesop

- The more sand that has escaped from the hourglass of our life, the clearer we should see through it.

Jean Paul

- The only ones among you who will be really happy are those who will have sought and found how to serve.

Albert Schweitzer

- The human race has one really effective weapon, and that is laughter.

Mark Twain

- Wisdom begins in wonder.

Socrates

which are treated as exercises in grammatical analysis.

Often the only drills exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.

Little or no attention is given to pronunciation.

The instruction often focuses on the form and inflection of words.

The interaction is only one way, i.e. it occurs from the teacher to the students.

No students-students interaction takes place.

Major Characteristics of Grammar Translation Method

1. The approach comes from "*Faculty Psychology*" and "*Traditional Grammar*".
2. It is a deductive approach to the teaching of grammar.
3. Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language.
4. Makes use of translation and grammar study as the main teaching and learning activities. Long elaborate explanations of the intricacies of Grammar are given. Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of words.
5. Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis.
6. Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.
7. Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words.
8. Reading of difficult classical texts is begun early. It emphasizes reading rather than the ability to communicate in a language.
9. Little or no attention is given to

pronunciation.

Conclusion

In the mid-and late nineteenth century, opposition to the Grammar-Translation Method gradually developed in several European countries. This Reform Movement, as it was referred to, laid the foundations for the development of new ways of teaching languages and raised controversies that have continued to the present day.

REFERENCES

- Bowen, D. et al. (1922) *TESOL Techniques and Procedures*. London Newbury House Publishers, Inc.
- Brown, D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Longman.
- Chastain, K. (1988) *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Escher, E. (1928) *The Direct Method of Studying Foreign Languages: A Contribution to the History of its Sources and Development*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Chicago.
- Mirhassani, A. (2003) *Theories, Approaches, and Methods in Teaching English as a Foreign Language*. Tehran: Zabankadeh Publication.
- Omaggio Hadley, A. (2003) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J., and Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

of the target language, achieve a better understanding of their native language, and finally develop their mental capabilities.

The GTM remarkably withstood attempts at the turn of the 20th century to "reform" language teaching methodology, and to this day it remains a standard methodology for language teaching in educational settings. Hadley says: "One can understand why GTM is so popular. It requires few specialized skills on the part of teachers. Tests of grammar rules and of translation are easy to construct and can be objectively scored... and it is same times successful in leading a student toward a reading knowledge of a second language." (Hadley, 2003)

Shortcomings

GTM does not conform to the modern objectives of second language teaching in the sense that it does not aim at increasing the communicative competence of the learners. It solely focuses on the *knowledge about the language* instead of the language itself. Thus, the students do not have any opportunities to be exposed to the everyday-life language particularly the spoken form. GTM can become boring and exhausting for the students.

As Richards and Rodgers (1986:5) pointed out, "it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory." As we continue to examine theoretical principles, we will understand more fully the "*theorylessness*" of the Grammar Translation Method.

This method gives pupils the wrong idea of what language is and of the relationship between languages. Language is seen as a collection of words which are isolated and

independent and there must be a corresponding word in the native tongue for each foreign word he learns.

Students are evaluated on the basis of their performance on the translation ability in the form of the final exam. They are forced to select from a multiplicity of rules and exceptions and individual words. It is inevitable that language learning process falls down. Translation serves small minority of learners.

The Worst effect of this method, according to Mirhasani (2003) is on pupils motivation. Students may end up with the feeling that this is all there is to language learning, and what they are involved in is not rewarding or satisfying. "Language learning should be fun, and bring some joy and pride in achievement with it."

This method mainly relies on cognitive ability.

There is a concern for accuracy, but this concern is so extensive that it does not let students to work creatively with language. They are not supposed to learn to communicate with others orally.

Too much emphasis on writing and reading does not give the learners the chance to work on listening and speaking.

The lack of orientation towards proficiency goals is the most obvious drawback of this method, at least as it is traditionally described.

The meticulous detail of the grammar explanations, the long written exercises, the lengthy vocabulary lists, and the academic forms of language presented in the readings make language learning both strenuous and boring.

Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language.

Little attention is paid to the content of texts,



Materials

In the early forms of the method, literary and religious texts comprised the materials of GTM classes. However, the advocates of the method in more recent years prefer to use textbooks specially written for the purpose of language teaching.

A typical session starts with a reading passage, usually from the textbook. The teacher reads the passage and translates it into the student's native tongue. The reading and translating may also be done by different students with the teacher helping with the meaning of the new vocabulary items. Then the students are asked to write answers to the reading comprehension questions. At this stage, the teacher explains the new grammatical points in L1 along with their regulations and irregularities. Now the students

are ready to do different activities which include stating the rules, translating isolated sentences containing some grammatical points and/or complicated vocabulary items, and doing grammatical exercises. At times, the teacher may ask the students to summarize the passage they have worked on and/or write a dictation to practice their spelling.

Classroom Procedures

The teacher usually starts his class with a reading text from a textbook. The teacher may be asked to translate a few lines of the text he just finished reading. Later on, the teacher asked his students to translate the text. The teacher is to assist them in doing so. Then, they may be asked to answer the questions following the reading text. Here, the teacher explains new grammatical rules in learners' mother tongue in detail. Next, the students are required to translate sentences that contain the new grammatical rules and do a lot of exercises. At the end of the chapter, one finds a vocabulary list that students must memorize. They memorize the translation of new words and write a sentence in English using the word.

The rest of the lesson is spent on written tasks, such as writing out verb paradigms and filling in blanks in grammatical sentences. Students who do not complete these tasks before class ends are asked to complete them for homework as well as to memorize the vocabulary list preceding the reading in the next section of the book.

Advantages

The immediate objectives of GTM can be summarized in increasing the students' knowledge in grammar and vocabulary as well as the skills of reading, writing, and translating. The ultimate goals of the method are to help students explore and appreciate the literature

grammar and vocabulary were put to the test in translation. If the students could translate the readings to the first language and if they knew enough to translate especially selected and prepared exercises from the first to the second language, they were judged to have learned the language. In addition to translating, the students were commonly asked to "*state the rule*".

During the entire process of going from complete explanations designed to teach the students the rules of the language through to the end of the translation exercises, there was a constant comparison of the native language and the second language. The goal was to be able convert each language into the other, and the process was one of problem solving, the problem being that of puzzling out the correct forms assisted by the grammar rules and the dictionary. There was little concern with being able to communicate orally in the language. Consequently, there were opportunities to listen to or speak the language in class. Learning the grammar and vocabulary was achieved by reading and writing exercises.

Syllabus

In the original forms of the method, there was no preplanned syllabus and thus teachers relied solely on the available literary and religious sources. It was only in the early decades of the 20th century that the advocates of GTM started to introduce the linguistic materials based on some predetermined syllabus. The underlying framework of the GTM syllabus reflects the grammatical approach toward language. As a result each lesson centers around one or more grammatical rule(s) and the introduction of new vocabulary does not follow any particular pattern. In fact,

the reading passages indirectly determine the vocabulary items that the students had to learn. The passages are usually literary, religious, and philosophical and, hence, far from daily life language.

Activities

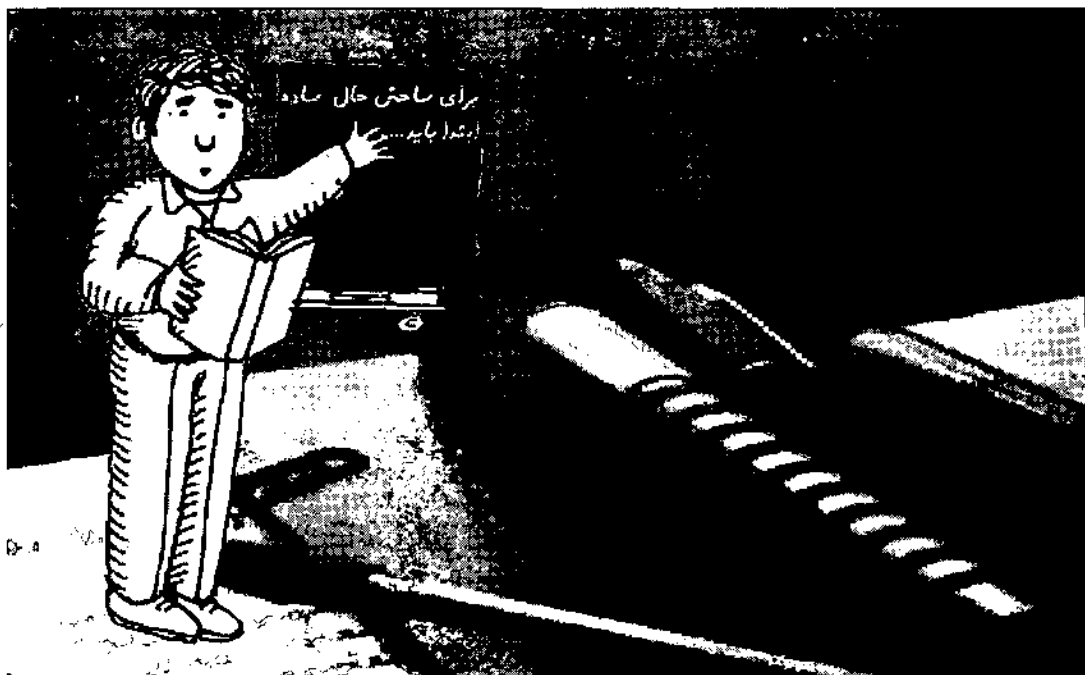
The teaching and learning activities can be summarized in reading, translating, explaining grammatical rules (by the teacher), doing different grammatical exercises (such as sentence transformation, answering questions, and making sentences), writing dictation and summaries, stating the rules in L1, writing grammatical paradigms, and reading aloud.

Learner Roles

Although the students are very much engaged in classroom activities and are usually busy doing something during the whole session, they are quite passive as far as language creativity is concerned. They have no initiation in using their knowledge of language. Moreover, they are not expected to converse in the target language.

Teacher Roles

The teacher is the center of the class, making all decisions and directing the students' activities. (s)/he teaches the grammatical rules deductively, introduces all their exceptions, provides L1 equivalents and definitions for new vocabulary items, and frequently corrects the students' errors. Besides, in order to teach students to translate to and from L1, (s)/he should have a good command of L1 grammar and vocabulary as well. Nevertheless, a GTM teacher is not expected to have an acceptable pronunciation, not is (s)/he required to be competent in oral skills.



versions. Today, however, psychologists have traced the inclination of this method toward **faculty psychology**. According to this school of psychology, the development of the learners' intellectual faculties, such as reasoning, analyzing, and remembering, could be achieved through the learning of grammatical rules and their exceptions as well as lengthy bilingual vocabulary lists with their antonyms and synonyms. Learners' intellectual faculties could be further strengthened through the application of rules in the accurate translation of texts from and to the second language.

Objectives

The primary purpose of the grammar-translation approach of the 1930s, 1940s, and 1950s was to prepare the students to be able to study literature. A secondary objective was to gain a greater understanding of the first language. An equally important goal was to

improve the students' capability of coping with difficult learning situations and materials.

In attaining these objectives, the students first had to learn grammar and vocabulary. Grammar was taught deductively by means of long and elaborate explanations. All the regularities and irregularities, all the rules and exceptions to the rules were described using traditional grammatical terminology. This presentation contained the prescription that the students were to apply to translate the readings and do the exercises. (Textbooks written in the grammar-translation format were easily identifiable: the explanations took several pages and the exercises were relatively short.) Much class time was spent "*talking about*" the language. Normally, the vocabulary was listed somewhere in the chapter, and the students memorized these lists of words along with the native language meanings.

Comprehension and assimilation of

Introduction

Looking back into the history of language teaching reveals the fact that there were not any research-based methods before the twentieth century. The learning of Latin and Greek was modeled in language classes. Latin was believed to develop intellectuality through "*Mental Gymnastics*." It was thought by what is called the "Classical Theory." This method concentrated on grammatical rules memorization of vocabulary, translation of texts, and doing written exercises. The classical method became more popular and was used in teaching of other foreign languages. Languages were not to be used for oral communication, but to gain a reading proficiency in a foreign language. Later on, in the 19th century the Classical Method came to be known as the Grammar Translation Method. It focused on learning grammatical rules as the basis for translating from the second to the native language.

Approach

The first step in comprehending the direction language teaching took in the 1950s is to consider the **grammar-translation** approach teaching that preceded it. Grammar translation was in fact first known in the United States as the Prussian Method. Grammar-translation teaching satisfied the desires of the "*mental faculties*" school of thought and the "*traditional humanistic orientation*", which placed primary emphasis on the "*belles lettres*" of the country, but it did not prove to be entirely suitable to the world that emerged after World War II.

As its name suggests, this method

emphasizes the teaching of the second language grammar; its principal practice technique is translation from and into the target language.

No full and carefully documented history of grammar-translation exists. There is evidence that the teaching of grammar and translation has occurred in language instruction through the ages (Escher 1928; Kelly 1969); but the regular combination of grammar rules with translation into the target language as the principal practice technique became popular only in the late eighteenth century.

Theory of Language

As an ancient method, GTM had a traditional view toward language which justified its attachment to **prescriptive grammars**. According to this method, language consists of lexis and grammar used in reading, writing, and translating. The advocates of GTM ignored the two skills of speaking and listening as well as pronunciation since they believed that the kind of language used in everyday conversations violates the rules prescribed by grammarians. In fact, the influence of prescriptive grammar on this method could be related to the teaching of the classical languages of Greek and Latin to monks and nuns in monasteries and convents to enable them to translate religious books to other European languages.

Theory of learning

GTM as a prescientific method did not have a specific theory for learning in its early



Roshd & Teachers



Classroom Techniques

Grammar- Translation Method

(GTM)

Mania Nosratinia,

mania-nosratinia@yahoo.com

Ph.D.Student, Islamic Azad University

چکیده

روش تدریس به صورت «دستور - ترجمه» درست با نظریه روان‌شناسانی همزمان بود که عقیده داشتند، نظام فکری در قدرت بخشیدن به نیروهای مغزی نقش اساسی دارد. این روش تدریس، ابتدا برای آموزش زبان‌های لاتین و یونانی و بعد هم برای تدریس زبان‌های مدرن در سال‌های اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیست به کار می‌رفت. هدف اصلی این روش آن بود که زبان‌آموز به گونه‌ای تربیت شود که به عمق مطالب متن‌های سنگین ادبی پی ببرد و در عین حال، تجزیه و تحلیل طیف وسیعی از قواعد دستوری و ترجمه زبان هدف، باعث بالا رفتن درک او از زبان مادری خویش شود.

کلیدواژه‌ها: دستور، ترجمه، تدریس، روش.

Abstract

The Grammar-Translation approach language teaching was congruent with the view of faculty psychologists that mental discipline was essential for strengthening the powers of the mind. Originally used to teach Latin and Greek, this method was applied to the teaching of modern languages in the late nineteenth and early twentieth centuries. Its primary purpose was to enable students to "explore the depths of great literature," while helping them understand their native language better through extensive analysis of the grammar of the target language and translation.

Key Words: grammar, translation, teaching, method.

des modes dans la langue maternelle de l'apprenant. Certes il y a des modes qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant (tel que le conditionnel, en tant que le futur dans le passé, en persan). Là sûrement il n'y pas la possibilité d'une comparaison mais celle d'une explication en s'appuyant toujours sur un ou deux exemples dans la langue maternelle permettra à l'étudiant de saisir les divergences qui puissent exister entre ces exemples appartenant à deux langues différentes.

Exposer l'apprenant à la langue et l'enrôler dans une interaction verbale qui soit grammaticalement comparable à celle de sa propre langue est une tâche qui aboutira à une meilleure compréhension syntaxique de la langue cible. Car les capacités d'acceptation des formes grammaticales d'une langue étrangère ne relèvent pas seulement de la connaissance des principes grammaticaux de cette langue mais de celle des divergences grammaticales qui puissent exister entre la langue cible et la langue de l'apprenant.

Conclusion

A voir la prolifération des ouvrages de didactique consacrés aux mille et une façon de développer une pédagogie active et communicative, il semblerait que l'enseignement de la grammaire ne soit plus considéré comme la base de l'enseignement d'une langue étrangère.

Mais le choix de contenus grammaticaux qui permettent une véritable méthodologie de la découverte des régularités est aussi la condition d'un changement de statut de l'activité grammaticale en classe de langue. Ce qui permet à l'étudiant d'apprendre la grammaire de façon implicite sans que cette matière soit tout le temps affichée, dans son programme d'étude, comme un cours non-réceptif.

Souvent en réaction contre trop de théorie en matière pédagogique on dit «qu'il faut peu de préceptes et beaucoup d'usage». Mais n'oublions pas que ce «beaucoup d'usage» doit être réfléchi et raisonné, sinon il pourra s'opposer à la théorie, ce qui n'aboutit pas à une formation adéquate.

Notes

1. Patrick CHARAUDEAU, «Le retour de/ à la grammaire? Les enjeux d'une grammaire du sens entre langue et discours» in *Dialogues et Cultures* Lausanne, No. 37, 1993, p. 246.
2. Marc WILMET, *Grammaire critique du français*, Bruxelles, De Boeck, Paris, Hachette, 1997.
3. Patric CHARAUDEAU, op. cit. p. 250.

Bibliographie

- 1- CHARAUDEAU Patric, «Le retour de/ à la grammaire? Les enjeux d'une grammaire du sens entre langue et discours» in *Dialogues. et Cultures* No. 37, Lausanne, 1993, pp 243-250.
- 2- CHARTRAND S-G, *Grammaire pédagogique de français d'aujourd'hui*, Boucherville, (Quebec) Graficor, 1999.
- 3- CUQ I-P. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé int. coll. Asdifle, Paris 2003.
- 4- KRAMSCH C, *Interaction et discours dans la classe de Langue*, Hatier/ Crédif, coll. LAL. Paris, 1984.
- 5- VYGOTSKI L. *Pensée & Langage*, Traduction de F. Seve suivi de commentaire sur les remarques critiques de VYGOTSKI par Jean PIAGET, éd. La dispute, Paris 1997.
- 6- WILMET M., *Grammaire critique du français*, Bruxelles, De Boeck, Paris, Hachette, 1997.

faiblesse des arguments qui permettent d'agrèger tous ces éléments dans une même catégorie. Ainsi considère-t-il que *je, tu, il* ne sont pas des mots autonomes, mais de simples morphèmes verbaux en cours de grammaticalisation, alors une séquence comme «il chante» n'est plus constituée d'un sujet et d'un verbe, mais d'un simple prédicat verbal.

Alors puisque tout ce qui fait partie de la grammaire traditionnelle est à méfier, selon les linguistes, pourquoi introduire, dès le début, dans les classes, des catégories grammaticales dont il n'est pas sûr qu'elles clarifient vraiment la situation pour l'apprenant débutant?

Dans l'enseignement du FLE par les méthodes dites communicatives—dont les exercices ne sont pas nécessairement communicatifs—, l'enseignant ne doit pas juger les étudiants avec le contenu du livre; par contre avec une sorte de fluidité, en se décalant du livre, il peut passer aux activités communicatives hors du livre, c'est d'ailleurs là le travail pédagogique. Et c'est là que les étudiants, aussi bien que l'enseignant, se rendent compte que lorsqu'il s'agit de discours hors du livre comme nous dit Patrick Charaudeau³ «la machine ne se bloque jamais, parce que les conditions de fabrication de ces discours ne sont pas faites des règles; elles sont faites d'un ensemble de réalisations possibles de telle ou telle intention de discours dont le choix dépendra de la situation de la communication. Si j'ai l'intention de demander l'heure à quelqu'un, je ne dispose d'aucune règle qui me dise comment je dois configurer mon énoncé. Et de fait, j'ai le choix entre «Vous avez l'heure?» «Quelle heure est-il?» «S'il vous plaît» (en montrant le poignet), etc.»

Donc dans le cas de l'étudiant qui débute dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignement de la grammaire explicite et

théorique pourra décourager et même paralyser l'étudiant. Par le biais des situations communicatives, toute une grammaire peut être construite sans qu'elle soit nécessairement oblitérée par tel ou tel modèle théorique; elle aurait l'avantage de rendre compte des mécanismes de l'acte du langage, et de ses possibilités de manipulation, à des fins stratégiques, du point de vue du sujet parlant et donc de l'apprenant.

Dans l'approche communicative de l'enseignement du FLE, les enseignants sont invités à adopter une entrée holistique (qui prend en compte de manière globale, l'ensemble des éléments qui participent à la communication verbale) et multidimensionnelle (qui prend en compte chacune des dimensions de l'activité langagière) qui englobe tout ce qui participe à la communication verbale. Ainsi les composantes linguistiques, y compris la grammaire, ne doivent pas être enseignées chacune de façon isolée. Il faut que l'enseignant prenne l'appui sur les capacités langagières déjà existantes chez les apprenants pour introduire les éléments linguistiques de la langue étrangère qui dans le cas de nos enseignants c'est le français. C'est là que la notion de l'enseignement de la grammaire comparée entre en jeu.

Si dans la plupart des cas une comparaison entre la langue maternelle et la langue cible n'est pas conseillée et pour accélérer l'apprentissage de la langue il convient de pousser l'étudiant à réfléchir même dans la langue cible, l'enseignement de la grammaire exige parfois une comparaison telle qu'on a déjà mentionnée. Par exemple pour faire comprendre l'emploi des temps et des modes verbaux qui nous renvoie à la modalisation de l'action selon le point de vue du sujet parlant, il semble nécessaire qu'on fasse une comparaison entre l'emploi des temps et



Pour une modernisation de l'enseignement de la grammaire

De nos jours dans l'enseignement de la grammaire modernisée on privilégie des méthodes actives de découverte qui doivent faire appel à l'observation et à la réflexion des apprenants ainsi qu'à leur jugement linguistique (à former). Les pratiques d'analyse logique et grammaticale, telles qu'elles étaient enseignées dans la grammaire traditionnelle, sont déjà abandonnées au profit d'une construction progressive des notions et des procédures d'analyse.

Les questions utilisées pour identifier les fonctions grammaticales (sujet, complément, etc), dont la pertinence et la valeur heuristique n'ont jamais convaincu les apprenants, sont remplacées par la manipulation d'énoncés assurant un repérage sûr et la compréhension des principales propriétés des fonctions. Enfin

les liens entre les règles de la langue et le fonctionnement des textes et des discours sont faits de façon plus systématique, et il est plutôt conseillé de partir de l'énoncé à la découverte des règles en relativisant les classifications et les étiquettes métalinguistiques.

Des grammairiens tels que Marc Wilmet (1997) conseillent aux enseignants «le moins possible de grammaire au départ». Wilmet va même jusqu'à insister sur le fait que le «pronom personnel exprime une personne grammaticale» et critiquant la numération des personnes et la fausse symétrie entre le singulier et le pluriel, choisit de parler de «personne présente locutive: *je, me, moi, nous*, de personne présente allocutive: *tu, te, toi, vous*, de personne absente délocutive *il(s), elle(s), lui, eux, se, soi* et des pronoms accidentels *le, la, les*» et dans sa conclusion critique de l'enseignement de la grammaire il note la

phrase en français à la structure persane:

«J'habite à Téhéran»	«Je à Téhéran habite»
s + v + compl.	s + comp. + v
«Je suis iranien»	«Je iranien suis»
s + v + adj.	s + adj. + v

ainsi de suite. Ce qui permet à l'étudiant de discerner dès le début de son apprentissage du FLE la différence qui puisse exister entre les deux langues cible et maternelle. Si l'efficacité de ces efforts de simplification de la grammaire sur les performances des apprenants est encore douteuse, l'intérêt de ces derniers pour la langue et son fonctionnement sera sûrement développé car la perception qu'ils ont du français va changer et ils vont se dire: «on peut arriver à comprendre; ce n'est pas si compliqué que ça» et ainsi de la grammaire implicite, l'étudiant, passera à la grammaire explicite tout en identifiant le sujet, le verbe, le complément, l'adjectif et autres, à l'intérieur d'une phrase simple dans la langue cible et en comparant la structure de cette phrase à celle de la même phrase produite dans sa propre langue il saura quelle structure adopter dans l'emploi des énoncés analogues du point de vue sens.

Donc on voit bien qu'avec les étudiants on peut faire des phrases grammaticalement, mais la grammaticalité vient après le sens. Au fur et à mesure qu'on avance dans l'apprentissage du FLE, on fait de la grammaticalité sans qu'on parle de la grammaire de façon explicite et au sens propre du terme, sans qu'on dise à l'apprenant: «aujourd'hui on va faire de la grammaire», ce qui peut paniquer celui-ci.

Un des points grammaticaux qui est l'objet de l'enseignement grammaticalisé dès le début de l'apprentissage du FLE et qui a toujours cloché l'enseignant dans les explications qu'il fournit à l'apprenant, concerne l'emploi du déterminant défini et indéfini et la confusion entre adjectifs (plutôt possessifs et

démonstratifs) et déterminants. Certes il faut éviter des définitions farfelues de certaines catégories ou sous-catégories telles que l'article défini ou indéfini, le nom propre et etc. Des notions nouvelles permettant une description plus systématique et économique du français contemporain sont apparues, rendant caduques d'autres héritées de description sémantico-linguistique des années passées. Par exemple la notion de proposition est remplacée par celle de phrase, définie comme une unité autonome. Un certain nombre d'erreurs de la grammaire «traditionnelle» ont été corrigées: notion de circonstanciel comme complément régi par le verbe, classification des verbes à partir d'un critère sémantique douteux (verbe d'action/verbe d'état), répartition des formes verbales en mode et en temps à partir des critères flous et insuffisants. Ainsi on fait appel à divers aspects de la langue pour enseigner un point de grammaire. Par exemple pour enseigner la négation, on ne se borne pas aux expressions bien connues *ne... que*, *ne... pas*, *ne... jamais*, mais on inclura également les verbes de négation, les adjectifs (type «impossible»), etc. Selon Charaudeau on peut avoir recours à une grammaire du sens, c'est-à-dire une grammaire qui présente les catégories de discours et regroupe ces catégories en fonction des opérations sémantiques qui leur sont communs. Par exemple «on pourra regrouper adverbess de quantité, adjectifs indéfinis, articles et expressions diverses comme servant à exprimer l'opération sémantique ou l'intention de «quantification», ou regrouper les propositions relatives, gérondifs, participes avec les compléments de nom, les adjectifs qualificatifs et certains adverbess comme servant à exprimer l'opération-intention de «qualification», c'est-à-dire de description des êtres du monde.»¹

Introduction

Des observations sans cesse répétées depuis des années indiquent que malgré de nombreuses heures consacrées à l'enseignement de la grammaire dans les universités iraniennes, les compétences des étudiants en grammaire phrastique et textuelle sont insuffisantes et une majorité d'étudiants n'ont même pas une compréhension minimale des différents points grammaticaux tels que l'emploi des auxiliaires, l'emploi des temps verbaux, l'accord du verbe avec le sujet, etc. Combien d'heures passées en exercices sur les pluriels irréguliers du nom alors que l'erreur la plus courante est celle de l'absence de «s» pour former le pluriel ou la présence de «s» à la fin des temps verbaux pour indiquer le pluriel. Tenant compte des difficultés des étudiants du FLE dans l'apprentissage de la grammaire, sans entrer dans les détails, on se limitera ici à évoquer seulement deux aspects d'un enseignement grammaticalisé du français aux étudiants iraniens. Le premier concerne le passage d'une grammaire implicite à une grammaire explicite dans la didactique du FLE, surtout aux débutants, et le second s'agit du recours à une grammaire comparée pour que les étudiants comprennent les différences afin d'éviter des erreurs venant de l'interférence de la langue maternelle dans la langue cible.

L'enseignement de la grammaire à doses homéopathiques

En ce qui concerne du passage de la

grammaire implicite à la grammaire explicite, il s'agit d'examiner quelques conditions nécessaires à ce que la grammaire soit un facilitateur à une bonne appropriation linguistique et non pas le frein souvent dénoncé. Le choix d'une méthodologie grammaticale n'est pas neutre dans la formation du débutant. Certes tout le monde le sait: la grammaire du français est difficile. Bien que les difficultés aient presque toujours une explication, voire une justification, l'ennui c'est que la difficulté reste, même quand sa raison d'être a disparu. Cependant est-ce qu'il faut parler de cette difficulté aux étudiants? Certes ce n'est pas la peine d'en parler, surtout aux débutants, ni de cette difficulté, ni des règles: s'il s'agit de leur faire aimer le français, l'essentiel réside dans le désir de s'en approprier comme un espace de liberté: en leur donnant des exemples de phrases toute simples, la grammaire arrivera toute seule et ça s'apprendra sans qu'il ait besoin de parler des règles. On peut intégrer la grammaire à doses homéopathiques. Par exemple au lieu de donner une liste fermée des verbes transitifs et intransitifs, il est conseillé d'amener les apprenants à comprendre comment fonctionnent les verbes dans des phrases toute simples du types:

«j'habite à Téhéran», «je suis iranien», «j'habite une grande ville», «je suis de Téhéran»...

et tout de suite comparer la structure de la



Quel statut pour la grammaire dans L'enseignement du FLE?

Jaleh KAHNAMOUIPOUR
Université de Téhéran
jkahnamoui@yahoo.com

چکیده فارسی

با توجه به دشواری دستور زبان فرانسه، این که چگونه باید آن را به زبان آموزان بزرگسال مبتدی آموخت که باعث دلزدگی آنان نشود، مشکلی است اساسی و بی شک بسیاری از مدرسان به آن فکر کرده اند. بی تردید دستورالعمل واحد و خاصی برای ساده تر کردن دستور زبان فرانسه وجود ندارد، ولی می شود در ابتدای آموزش این زبان دستور زبان آن را به طور ضمنی و در خلال کاربردهای تعاملی و رویکردهای ارتباطی زبان، آموخت.

ابتدا می توان، زبان آموز را به طور ضمنی با قالب های دستوری و ساخت نحوی جمله آشنا کرد و سپس به طور آشکار او را به یادگیری قواعد دستوری و شناخت بیش تر این قالب ها کشاند. به هر صورت باید دید، مؤثرترین و کارآمدترین روش آموزش این دستور زبان که دریافت آن را تا حد ممکن آسان سازد، چیست.

کلید واژه ها: دستور زبان، آموزش ضمنی، عملکردها، رویکرد ارتباطی، کاربردهای تعاملی.

Résumé

Compte tenu de la difficulté de la grammaire française dans la didactique du FLE, le fait de comment l'enseigner aux débutants adultes pour qu'elle ne devienne pas un objet de blocage, est le problème qui a toujours préoccupé les enseignants. Certes il n'y a pas de méthodologie passe-partout qui puisse simplifier la grammaire française, mais au début de l'apprentissage du FLE le passage d'une grammaire implicite à une grammaire explicite semble être nécessaire, auquel les approches communicatives donnent toute son importance.

Au début de l'apprentissage du FLE, de la grammaire implicite, l'apprenant peut passer à la grammaire explicite, tout en identifiant les formes syntaxiques et structurales. Mais quels sont les principes théoriques les plus efficaces pour que l'apprenant soit réceptif face à la grammaire française?

Mots clés: grammaire - implicite - applications - approche communicative - interaction.

perceptions of him/herself, formed through experience with the environment, interactions with significant others and attributions of his or her own behaviour.

Self-esteem can be defined as a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes the individual holds toward him or herself (Cooper Smith, 1976).

Self-concept affects school achievement, but schooling can in turn affect the self-concept and indirectly self-esteem, as academic self-concept will influence a child's global self-esteem.

As self-concept affects school achievement, and self-concept is in turn hierarchically related to global self-esteem, improving students' self-esteem could improve their school achievement. One of the main factors in improving self-concept is having high expectations of all students. Correcting misbehaviour should always be done in such a way that students' self-concept is not damaged.

The most effective way of doing something about students' self-concept thus seems to be to make sure that all students have the opportunity to experience success.

The research (Mosley, 1996) has shown that the effect of achievement of self-concept is stronger than the effect of self-concept on achievement. Therefore, one might assume that the best way to improve self-concept is probably to improve students' achievement. Effective teachers are supportive of students and create a climate in which their contributions are valued. Praise is useful, but must also be realistic.

conclusion

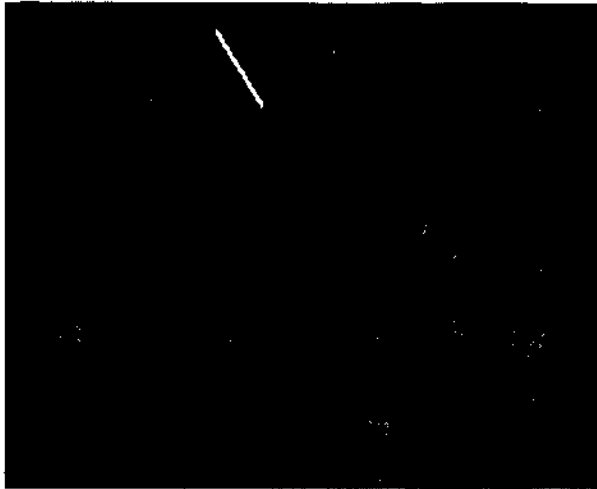
Effective teaching involves the teachers' personal traits, teaching traits that provide proper learning opportunities, and intellectual faculty. The first two categories involve the

teacher's inherent abilities, whereas the third one concerns with the acquired abilities.

In a nutshell, we might conclude that paying enough attention to a combination of both inherent and acquired abilities of teachers will provide us with highly effective teaching.

References:

- Black, S. (1997) Doing our homework on homework. *American School Board Journal*, 183(2), 48-51.
- Celce-Murcia, Marianne and McIntosh, Lois (eds) (1978). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Cambridge (U.S.A.) Newbury House publishers.
- Coopersmith, S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: W.H. Freeman.
- Finocchiaro, Mary and Bonomo, Michael (1973). *The Foreign Language Learner*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McEwan, Elaine K. (2002). *Ten Traits of highly effective teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mosley, J. (1996) *Quality Circle Time*. Wisbech: LDA.
- Muijs, Daniel and Reynolds, David (2001). *Effective Teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ryans, D.G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison and appraisal*. Washington, DC: American Council on Education.
- Shavelson, R.J. and Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. and Stanton, G.C. (1976) self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-41.
- Traina, R.P. (1999, January 20). What makes a good teacher [Online]. *Education Week*. Retrieved January 2001 from the World Wide Web: www.educationweek.org.
- Wubbegels, T., Brekelmans, M. and Hooymayers, H. (1991) Interpersonal teacher behaviour in the classroom. In B.J. Fraser and H.J. Walberg (eds) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press.



Effective teachers like to know the school and community intimately, and gaining knowledge about their students is an ongoing adventure. Being a part of the community in which one teaches can provide insights impossible to achieve as a commuter.

If possible, a teacher should live in a community of the type where his/her students live, not necessarily for life, but at least for a time.

c) A Mental life

The highly effective teacher has a characteristic that includes the abilities to be the following (McEwan, 2002).

1. Metacognitive: able to read one's own mental state and then assess how that state will affect one's present and future performance. Teaching is a complex cognitive skill. Sijde (1990) believes that classroom teaching consists of a number of linked problem situations: the solution of one problem situation directly influences the next problem situation.
2. Strategic: able to think aloud and model strategic learning for students.
3. Reflective: able to think about personal teaching behaviours for the purpose of self-growth.
4. Communicative: able to articulate ideas, issues,

beliefs etc.

5. Responsive: able to flex to the changing needs and demands of the profession

d) Teacher expectations

One of the most important factors both in classroom climate and in school and teacher effectiveness generally are the teacher's expectations of her or his students. From the late 1960s onwards, according to Muijs & Reynolds (2002), research has found that teachers' expectations of their students can become a self-fulfilling prophecy. Students that are expected to do well tend to achieve better, while students who are expected to do badly, usually tend to fulfil their teacher's expectations as well.

Of course, one could argue that the relationship between teacher's expectations of their students' achievement and students' actual outcome is merely the result of teachers having accurate perceptions of their students' ability. However, research has shown (Muijs & Reynolds, 2001) that teachers form expectations of students even before they have any evidence for their performance.

These expectations may be related to student ethnic, gender, age, financial status, social class, and other background characteristics.

Negative teacher expectations can be a particular problem in schools and sometimes in universities in disadvantage areas and for students studying a particular subject.

The effective teacher is aware of his/her own (often unwanted) biases, and does not treat the student's social disadvantage, for example, as a sign of less ability.

e) Enhancing students' self-esteem and self-concept in school and classroom

To clarify what is meant by these two often confused concepts Shavelson and Bolus (1982) and Shavelson, Hubner and Stanton (1976) define the self - concept as a person's

external to the classroom situation and some of which may be caused, or at least reinforced, by the classroom situation.

Home circumstances can predispose students to misbehaviour. It can be a good idea to ask the student to see the teacher after the lesson to discuss what problems cause her or him to misbehave. In most situations it is necessary for teachers to spot the misbehaviour as quickly as possible and deal with it immediately. It would be counterproductive if dealing with it flow more the actual misbehaviour itself.

Developmentally, students at certain ages (particularly early adolescence) will feel the need to rebel and seek attention in the classroom. However, lessons which are perceived as boring or irrelevant by students may provoke misbehaviour. On the other hand, schools and teachers that are either too authoritarian or too lax on discipline are more likely to encounter misbehaviour.

Finally, Muijs & Reynolds (2001) believe that there is a clear relationship between students' school achievement and their behaviour in the school; low achievement often leads to misbehaviour. Therefore, one may conclude that misbehaviour can be limited by providing a relevant curriculum that allows all students to experience success.

e) Effective use of homework

There is quite a bit of research that has attempted to clarify whether or not homework is effective, often with ambiguous results, however. The main reason, according to Muijs & Reynolds (2001), is that it is very difficult to isolate the effects of homework from a variety of other factors affective in students' achievement.

Therefore, teachers are to be careful in dealing with homework. The effective teacher knows about the effective use of homework. Students

who attend classrooms about two hours a week are not expected to learn anything properly. So, teachers resort to homework to fill the gap between the time spent in the classroom and the time, which is needed to learn a particular subject matter.

- In order for homework to be an effective tool, the teacher needs to adhere to a number of principles:
- These are the two major principles: students at different grade levels are assigned different amount of homework; homework at different grade levels takes different forms.

III. Intellectual faculty that demonstrates knowledge, curiosity, and awareness

a) Book learning

The highly effective teacher has a sound knowledge of content and outcomes (what the school has determined is essential for students to know) as pointed out by McEwan (2002).

To maximize the effectiveness of teaching, a number of conditions on which the teacher may have little effect, need to be met such as clearly structured lessons. A clear structure leads to a better understanding of content.

It is recommended that material should be presented in small steps pitched at the student's level. Information should be presented with a high degree of clarity and enthusiasm. Muijs and Rynold (2001) argue that teachers need to focus on one point at a time, avoid digressions, irrelevant material, ambiguous phrases or pronouns.

b) Street smarts

The highly effective teacher knowledge of the students, the school, and the community in which he/she is teaching and uses this knowledge to solve problems in the instructional setting. McEwan (2002) believes that this teacher has street smarts.

this claim lie in the following features:

1. He clearly has substance (i. e. knowledge of content and instructional effectiveness) to go along with his style.
2. Escalante's style is a genuine expression of one who is both a person and a teacher.

Escalante's style, according to McEwan (2002, 15) "includes his interest for mixing up his English with bits of Spanish and two Bolivian Indian dialects as well as his constant use of invented words and phrases. 'Take your break and don't come back' is Escalante's way of saying *get out of class*".

c) Motivational expertise

A teacher is a motivator above all else, students differ in terms of the level of their motivation. Some have low and some others have high motivation to learn. The teacher as a motivator tries to draw student's attention to the need of learning the material due to be taught and tries to increase their motivation. He/she believes in his own ability to make a difference in the lives of students and pursues them to maintain the highest possible behavioural and academic standards.

Expectations should be coupled with excellent instruction. Excellent instruction without high expectations will not push students to their full potential. Of course, high expectations without the appropriate instruction cause them frustration.

Many times a teacher does not change his teaching approach when a student isn't learning, he lowers the expectations for that student. This is not the proper solution. Instead, he/she should change his teaching make the high expectations possible. The teacher should keep the motivations of his/her students at a high level, not only by varying his/her method of presentation or his/her instructional materials but also by giving students a sense of security, success, and achievement,

"Many researchers and authors believe that success in a task is due simply to the fact that someone is motivated"(Brown, 1994, 152).

d) Instructional effectiveness

The highly effective teacher is an instructional artist: a skilled communicator with a repertoire of essential abilities, behaviours, models, and principles that lead all students to learning.

One of the principles utilized by the teacher is testing system. Testing completes the task of teaching. There is no successful teaching without application of testing, testing shows the extent to which the teaching has been fulfilled successfully.

The next principle which the effective teacher makes use of, is the aim of the course. It is a crucial element which determines the content. It is not possible to determine the proper content without taking the aim of the course into consideration.

The aim of the course also determines the method of teaching. In other words, there is no fixed method of teaching for all courses and in all situations. The aim, content, the method and the issue of assessment are all interrelated.

Classroom observation

Also, there are some useful instructional strategies for the teacher to preempt misbehaviour such as scanning the classroom, circulating around the room periodically, making eye contact normally, targeting the questions, using proximity, giving academic help, changing activities, or pace, noticing misbehaviour, noticing disrespect and moving pupils.

Dealing with inappropriate behaviour

To deal with misbehaviours in classrooms, the teacher should not forget the causes of misbehaviours, student misbehaviour can result from a variety of causes, some of which are

to communicate more effectively with parents, organizing staff, development opportunities for his colleagues, or developing leadership skills among students; he is constantly making a difference.

"A good example is the best sermon" once mentioned by a wise man. It is significant to be aware of the influence a teacher's behaviour has on students in acting as an example or as a model for their behaviour.

d) The teacher as an artist

Teaching means transferring new information or knowledge from the mind of someone (called the teacher) to the mind of someone else (called the learner). Throughout this process a substantial number of factors get involved. The more skillful the teacher is, the easier the process would be. Teaching makes use of many branches of science: psychology, sociology, pedagogical technology etc.

Teaching involves art and science. The effective teacher artistically conveys his knowledge in the act of teaching. The more flexible, innovative a teacher is, the more successful the act of teaching would be.

II. Teaching traits that get results

a) With-it-ness

McEwan (2002) argues that the highly effective teacher demonstrates with-it-ness: the state of being on top of, tuned into, aware of, and in complete control of three critical facets of classroom life: (a) The management and organization of the classroom, (b) The engagement of students, (c) The management of time.

It is an important skill that comes to some extent with experience. Kounin (1970) referred to it as with-it-ness. It is the ability to spot all misbehaviour in the classroom quickly and

accurately and to identify the right student as the wrong doer, without any mistakes.

A successful language teacher, conducts his classroom like a well-oiled machine. Students know what they are supposed to do when they come into the classroom everyday: how to pass in papers and tests, where to get supplies when they run out, what to do if they need help and the teacher is busy, how to respond to signals from the teacher to get their attention, where to put homework that is due, the procedure for returning library books.

The teacher may take time (as much as needed) at the beginning of every school year to explain, rehearse, and reinforce all of the procedures he wants students to handle. His/her students know exactly what to do.

Two of the most important aspects of effective management skills, according to Finochiaro (1979) concerns maintaining adequate control over the movement of pupils around the classroom and keeping the degree of noise produced at an appropriate level.

No one can claim that a completely quiet classroom is the best class or a noisy classroom is a bad one. There is no fixed standard - what may be acceptable by one teacher may not be acceptably by another teacher in another context.

b) Style

The effective teacher exhibits a personal unique style, bringing drama, enthusiasm, liveliness, genius, humor, creativity, and novelty to teaching.

Nothing is achieved without enthusiasm. It provides a suitable atmosphere for learning, in which less time is spent uselessly. Distracters are too weak to occupy the enthusiastic mind.

The story of Jamie Escalante known as the best teacher in America is legendary. Escalante has his own particular style. The reasons behind



love with a field of knowledge and highly interested in transferring his/her own knowledge to the youth attending the classroom each day also he should be drawn to the dilemmas and problems of the new generation.

b) Positive and real

The highly effective teacher is positive and real, demonstrating the qualities of caring, empathy, respect, and fairness in relationship with students, parents and colleagues (McEwan 2002). "Good teaching cannot be reduced to techniques; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher" (Palmer, 1988,10)

The teacher not only teaches his/her students to read and write, he also gives them daily lessons in caring, empathy, respect, and fairness.

A positive classroom climate very much depends on the type of relationship the teacher establishes with his/her pupils. Celce-Murcia and McIntosh(1997) believe that learning occurs mostly where there is mutual respect and rapport between the teacher and his/her students. Mutual respect develops from the fact that the pupils consider their teacher a competent one, and who cares about students' progress by planning and conducting effective lessons and carrying out his/

her various tasks with commitment.

Creating a pleasant classroom environment appears to be the effective teacher's main task. The most important aspect of classroom climate is the relationship between the teacher and students. This relationship can range along a continuum from formal to informal, and from warm to cool. A warm, supportive environment has been found to be important to teacher effectiveness. Teachers who are perceived as being understanding helpful and friendly been found to enhance student's achievement and their effective outcomes(Wubbels, Brekelmans and Hooymayers, 1991).

The effective teacher creates an unthreatening environment in which students' opinions are valued and respected. Wrong answers do not provoke their negative reactions reactions. Teachers who are concerned with students' emotional and social, as well as academic needs have led more student involvement in lessons.

However, with respect to classroom climate, teachers cannot operate within a vacuum. School climate will strongly influence classroom climate, and in order to be effective, the school and classroom need to be complementary.

Celce-Murcia and McIntosh argue that the teacher's positive view of culture of target language provides him with motivated and interested students. It is a crucial point that needs more research to investigate different aspects of students' familiarity with the target language. However, it is not in the domain of this article.

c) The teacher as a leader

According to McEwan (2002) the highly effective teacher is a "leader" who positively affects the lives of students, parents, and colleagues. A highly effective teacher makes an impression wherever he/she focuses his/her high-energy efforts. By coaching a new teacher in how

Introduction

Scholars have tried to create a schema that would describe and identify effective teachers for over a century. They have determined different characteristics for effective teachers.

Historian, Richard Traina(1999), examined the autobiographies of 125 prominent Americans from 19th and 20th centuries. He paid special attention to the descriptions these leaders gave of the teachers whom these prominent Americans/ admired most. These leaders' descriptions were remarkably consistent. To view some of them, one may refer to the following statements: (a) a command of subject matter, (b) a deep care and concern for students, and (c) a distinctive or memorable attribute or style of teaching.

However, effective teachers don't always present themselves wrapped in neat and predictable packages. "They evoke strong and sometimes even negative feelings" (McEwan 2002,2).

One of the earliest large-scale studies of teacher's characteristics found that "superior intellectual abilities, above average school achievement, good emotional adjustment, generosity in the appraisal of behaviour and motives of other persons, early experiences in caring for children, and a history of teaching in the family" were some of the characteristics that applied " very generally to teachers judged by various kinds and sets of criteria to be outstanding" (Ryans, 1960, p366). The search for "*the effective teachers*" continued to focus on what teachers were like, but rarely on what they did or should do during the act of teaching.

The coleman report (1966) further reinforced the notion that teaching quality mattered in terms of students' success in school.

In response to Coleman's assessment, researchers in the early 1970s identified teachers whose students consistently achieved higher than

students in other classrooms and they closely compared what these teachers might have done differently from the teachers of low-achieving students.

The definitions of an effective teacher began to change as the emphasis shifted from what teachers '*were*' to what they '*did*', and what effects those behaviours had on students' achievement. (McEwan, 2002). However, the writer of this article believes that a good definition includes both of them, i.e. what a teacher is and what he/she does.

In the light of aforementioned ideas, defining an effective teacher in a few traits is a challenging task but not an impossible one. Although there may not be a clear-cut classification for the traits, and each trait may belong to one or more categories, the traits that will be described in the following pages would appear in three major categories:

- I. Personal traits that indicate character of the teacher
- II. Teaching traits that result in the student's achievement
- III. Intellectual faculty demonstrates knowledge, curiosity and awareness of the teacher

In the following section, each category is described respectively:

I. Personal traits that indicate character **a) Mission- Driven, patient and passionate**

The effective teacher is mission-driven, i.e. he has a mission or duty to teach, feeling a call to teach as well as a passion to help students learn grow(McEwan, 2002)

Patience as an essential trait for teachers, plays a significant role in conducting the class. The teacher should be patient enough toward all students especially less motivated ones.

To be a passionate teacher is to be someone in



Knowledge Improvement

Teachers, an Overview

Hossein Vossoughi, Professor University for Teacher Education

Hvossoughi78@yahoo.com

&

Mohammad Reza Ghamary, Police University

dr- m- rezaghamar 2@ yahoo. com

چکیده

این مقاله با رویکردی تازه، به بیان و طبقه‌بندی ویژگی‌های معلم خوب پرداخته است. این ویژگی‌ها به سه دسته کلی طبقه‌بندی می‌شوند: نخست، ویژگی‌های شخصی که بیانگر کنش، حالات روحی و شخصیتی است؛ دوم، ویژگی‌های مربوط به روش تدریس موفق؛ سوم، ویژگی‌های فکری و بینشی که بیانگر دانش، کنجکاوی و آگاهی معلم است. در این رویکرد برای ارائه تعریفی از معلم خوب، ترکیبی از آن‌چه که معلم خوب «هست» با آن‌چه که وی در کار تدریس «انجام می‌دهد»، به طور عمده مورد توجه قرار گرفته است. کلیدواژه‌ها: روش تدریس، معلم خوب، تدریس خوب، توانایی‌های فکری

Abstract

Offering a new point of view, this article tries to classify and describe the traits of potent teachers. The traits are described under three major categories, due to the emphasis they put on a particular aspect: First, personal traits that indicate the teacher's character or personality and other psychological features; second, teaching traits that may result in a proper learning; third, intellectual faculty that demonstrates knowledge, curiosity and awareness. In this study, special attention is given to a combination of what an effective teacher "is", the inherent abilities, what he/she "does" in the act of teaching by his/her acquired abilities.

Key Words: teaching methods, the effective teacher, effective teaching, intellectual abilities

and since freshmen have had fewer chances to use the language, they are probably in earlier stages compared with students of higher years and educational levels who have had more experience of language learning at the university and who have been more engrossed in learning. This condition would probably precipitate more favorable attitudes towards language learning.

Summary And Conclusion

The principal objectives of the present study were to compare different views about autonomy and to shed light on the various contingencies and thoughts which have given rise to this important pedagogical goal. As such, it aimed at examining the role of gender and year of study in students' predispositions towards autonomy. To this end, a questionnaire was prepared, and based on factor analysis of responses, five underlying factors were extracted. Those factors were learner independence, dependence on the teacher, learner confidence, attitudes towards language learning and self-assessment. Although index of autonomy was higher for females, the differences were not statistically significant. In other words, students' gender did not show any impact on their readiness for autonomy. MA students received higher scores in learner autonomy in comparison with students of other years; however, the differences in means were not statistically significant either. It can be concluded that level of study does not have impact on students' autonomous behavior. As achievement of a sense of autonomy would impel language learners to make the most of the available resources and would elevate students' self-concept so far so that they would try to increase their knowledge in spite of all drawbacks, attention to this goal can be of great significance.



REFERENCES

- Ary, D., Jacobs, L.C., & Razavieh, A. (1996). *Introduction to Research in Education* (5th ed.). TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Cotterall, S. (1995a). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.
- Cotterall, S. (1995b). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 196-205.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(1), 493-513.
- Donaldson, R.P., & Kötter, M. (1999). *Language learning in a MOO: Creating a transoceanic bilingual virtual community*. Loyola University, Maryland, USA.
- Gremmo, M.J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea, *System*, 23(2), 151-164.
- Park, E. (2002). *Learner autonomy in selected populations of East Asian graduate students who study in the United States*. Area 2002 Conference Proposal, George Washington University, USA.
- Warschauer, M., Turbee, L., & Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System*, 24(1), 1-14.

assigned to the response categories starting at the favorable end and for negatively stated items the values 1, 2, 3, 4, and 5 were assigned. The minimum possible score for each item was 1 and the maximum possible was 5. Therefore, a student would at least obtain a score of 40 [(40) (1)] and at most 200 [(40) (5)] on the questionnaire.

Results

In order to find out whether or not significant differences existed between the means, t-test for independent samples was run. The means of males and females were compared and it was found that females obtained slightly higher means regarding the factors of learner independence, dependence on teachers, learner confidence, and self-assessment and males received a higher mean with regard to attitudes towards language learning. However, the differences did not turn out to be statistically significant as presented in Table 3.

Table 3: Comparison of Means of Males and Females Considering the 5 Factors

Factors	Means for Males	Means for Females	SD for Males	SD for Females	t-value	d.f.	2-Tail Sig
Learner Independence	40.81	41.46	8.81	8.19	.45	166	.651
Dependence On Teacher	25.68	26.41	2.87	3.45	1.45	166	.149
Learner Confidence	27	28.44	4.76	4.10	1.91	166	.060
Attitudes Towards Language Learning	14.72	14.25	2.87	3.21	.76	166	.448
Self-assessment	18.23	18.42	2.87	2.10	.43	166	.665

The total means for males and females as indexes of autonomy were also compared. Although females had a higher mean (128.99) as compared to males (126.43), the difference was not statistically significant.

The one-way ANOVA was performed to compare the means of students of different

years with regard to the five factors. The differences in means were not significant for the factors learner independence, dependence on the teacher, learner confidence and self-assessment. When the means of students of different years were compared considering attitudes towards language learning, it was found that the differences in means were significant at .0166 level.

Table 4: One-way ANOVA for Attitudes towards Language Learning by Year of Study

Source of Variance	d.F.	Sum of Squares	Mean Square	F	P
Between Group	4	135.39	33.84	3	.0166
Within Group	163	1828.89	11.22		
Total	167	1964.28			

The Scheffe test was used to determine the pairs which were different and it was found that the means of group 1 (freshmen) and group3 (juniors) were significantly different at .05 level.

Students' scores on learner autonomy for different years were also compared. Although MA students received the highest mean (133.11) and juniors, sophomores, and freshmen received the next highest means, the



differences were not statistically significant.

It can be argued that year of study affects students' attitudes towards language learning

The present study also intended to embark on the concept of learner autonomy as conceived by language learners in an Iranian context.

Procedure

All male and female B.A. and M.A. students majoring in English Literature at the Department of Foreign Languages and Linguistics of Shiraz University were involved in the present study. Participants were from two levels of education referred to here as undergraduate (B.A. students) and graduate (M.A. students). 168 students (53 males and 115 females) participated in the study. They differed with regard to their gender and level of study. Table 1 indicates the composition of the participants.

Table 1: Composition of Participants

Year of Study	Number	Percent
Freshman	35	20.8
Sophomore	43	25.6
Junior	49	29.2
Senior	24	14.3
MA Student	17	10.1

The necessary data were collected through a questionnaire the items of which were taken from two other questionnaires by Cotterall (1995b) and Cotterall (1999) with some adaptations. The items of the questionnaire in this study were obtained from those of the previously mentioned questionnaires which showed students' beliefs regarding autonomous language learning.

Forty items were incorporated into a five-point Likert-type rating scale ranging from strong agreement to strong disagreement. In

order to establish the validity of the questionnaire, it was given to a number of professors and experts in the field and they were asked to mark inappropriate items. Appropriate items which provided indexes of students' predispositions towards autonomy were included in the final version.

Factor analysis showed the five clusters of items which formed different factors and these factors were learner independence, dependence on the teacher, learner confidence, attitudes towards language learning and self-assessment. For every factor, participants got numerical indexes together with a total score which showed students' predispositions towards autonomy.

The five factors together with their percents of variance, and cumulative percentages are shown in Table 2.

Table 2: Percent of Variance and Cumulative Percentage of Factors

Factor	Percent of Variance	Cumulative Percentage
Learner Independence	16.4	16.4
Dependence on the Teacher	10.8	27.2
Learner Confidence	5.7	32.8
Attitudes toward Language Learning	4.7	37.5
Self-assessment	4.0	41.5

The reliability of the questionnaire was established via Cronbach's alpha. The Cronbach's alpha for the whole questionnaire was found to be .76. As Ary, Jacob and Razavieh (1996) maintained, coefficient alpha or Cronbach alpha is the best index of reliability for an attitude scale. It provides a measure of the extent to which all the items are positively intercorrelated and measure one characteristic.

For positively stated items the numerical values 5, 4, 3, 2, and 1 were respectively

school and university population all paved the way for the idea of autonomy.

In her article, Cotterall (1995a) contended that autonomy was desirable for philosophical, pedagogical, and practical reasons.

Crabbe (1993) claimed that autonomous learning was justified by a combination of three arguments: the ideological, the psychological and the economic. The ideological argument stated that the individual had the right to be free to exercise his or her own choice in learning and in other areas. The psychological argument contended that we learned better when we were in charge of our learning and the economic argument was that society did not have the resources to provide the level of personal instruction needed by all its members in every area of learning.

Autonomy-Oriented Projects

A project was carried out from January to May 1998 in which computer technologies, specifically the possibilities offered by MOOs (Object-Oriented Multiple User Domains), were used to train students to become independent active learners and to create enthusiasm for language learning by providing rich cultural contexts and access to native speakers as informants. In this project, the possibility and potential of teaching intermediate learners of a foreign language (in this case, English and German) via the internet was assessed.

Donaldson and Kötter (1999) argued that the project aimed at combining principles of autonomous language learning and tandem learning with the resources of the internet in order to provide a good learning environment for language learners with an intermediate ability level. Autonomous Language Learning aimed

at the development of language and language-learning awareness and the learners became much more aware of their needs and were both better motivated to learn and, in the long run, more competent in their use of foreign/Second Language (L2).

The ALMS of the Helsinki University Language Center underscores autonomous approaches to language learning. As Sirvio (1998) declared, the ALMS was based on a task-based learning model, where student-centered approach and concept of "learning to learn" are the key elements. The ALMS was first implemented in the learning of English as a second language at the university level. As Karlsson, Kjisik, & Norlund (1996) confirmed, in the Project students were perceived as thinking human beings with different needs, skills and motivations. Students were given more control over what, when, how and where they learned. The changes in attitude were in a positive direction. There was a general improvement in motivation and students discovered that learning could be fun and useful. They had a realization that they were empowered for life and that they themselves had control over what they learned. There was also a growth in awareness that affected other domains in life. The success or failure of an individual student of teacher working in an autonomous setting rested largely on their attitudes.

Park (2002) reported that studies of learner autonomy led to the development of the Learner Autonomy Profile by four researchers. Their instruments identified four factors of learner autonomy:

- (1) The desire to learn
- (2) Learner resourcefulness
- (3) Learner initiative
- (4) Learner persistence

active roles are allocated to language learners and they are deemed active participants in the process of language learning. The present study investigated those learners' beliefs which demonstrated their predispositions towards autonomy. All male and female BA and MA students majoring in English Literature at the Department of Foreign Languages and Linguistics of Shiraz University were involved. On the whole, 168 students participated in the study. They differed with regard to their gender and year of study. The necessary data were collected through a questionnaire the items of which were taken from two questionnaires by Cotterall (1995b) and Cotterall (1999) which were incorporated into a five-point Likert-type rating scale. Factor analysis of students' responses revealed the existence of five underlying factors for learner autonomy which included: learner independence, dependence on the teacher, learner confidence, attitudes towards language learning and self-assessment. Based on t-test for independent samples and Analysis of Variance (ANOVA) it came to light that gender did not have much impact on students' readiness for autonomy, while year of study affected students' attitudes towards language learning and juniors showed the highest tendency towards language learning, which was one of the underlying factors of autonomy, compared to the freshmen who obtained the lowest index in this regard.

Key Words: learner autonomy, learner independence, dependence on the teacher, learner confidence, attitudes toward language learning, self-assessment

Introduction

The swing of the pendulum has recently shifted towards empowering students. Language learners are no longer regarded as passive recipients of instruction, rather they are deemed active participants in the process of language learning.

The demands of the changing world impose on learners the need to take increasing responsibility for their learning and to exercise more control. By the same token, Warschauer, Turbee and Roberts (1996) argue that a main goal of modern approaches to language teaching is to enhance student autonomy and control over the language learning process.

This study aimed at comparing students' views on autonomy and to shed light on the various contingencies and thoughts which have given rise to this important pedagogical goal.

In particular, the study intended to find answers to the following questions:

1. Are male and female students different in their readiness for autonomy?
2. Are male and female students different with regard to the underlying factors of autonomy?
3. Does year of study affect students' predispositions towards autonomy?
4. Are the underlying factors of autonomy different for students of different years?

Background to the Study

Various social contingencies and currents of thoughts paved the way for the emergence of the idea of autonomy. Gremmo and Riley (1995) stated that reaction against behaviorism, the wave of minority rights movement, adult education in Europe, developments in technology, the increasing demand for foreign language, the commercialization of much language provision, and the vast increase in



THE ROLE OF GENDER AND YEAR OF STUDY IN STUDENTS' PREDISPOSITIONS TOWARDS LEARNER AUTONOMY

Abdol Mehdi Riazi, Ph.D. Shiraz University, Shiraz, Iran

&

Sara Kashefian Naini, M.A., Yazd Azad University

sarakashefian@yahoo.com

چکیده

افکار عمومی در آموزش و یادگیری، اخیراً به سمت مختار کردن شاگردان معطوف شده است. در حال حاضر، زبان آموزان نقش های فعال تری را ایفا می کنند و در جریان یادگیری، عناصری فعال به شمار می آیند. پژوهش جاری، با هدف بررسی باورهای دانشجویان در مورد میزان تمایل آن ها به استقلال در یادگیری، انجام گرفته است.

همه دانشجویان پسر و دختر رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شیراز که در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به تحصیل اشتغال داشتند و از نظر جنسیت و سال تحصیلی با هم تفاوت داشتند، در این پژوهش شرکت کردند.

اطلاعات مورد نیاز به کمک یک پرسشنامه جمع آوری شد که مواد آن از پرسشنامه های کاترال ۱۹۹۵ و ۱۹۹۹ اقتباس شد و تنظیم آن بر اساس مقیاس پنجگانه لیکرت صورت گرفت.

تحلیل عوامل، وجود پنج عامل زیربنایی را آشکار کرد که این عوامل به ترتیب عبارتند از: استقلال یادگیرنده، وابستگی به معلم، اعتماد به نفس، نگرش نسبت به فراگیری زبان و خودارزیابی. نتایج به دست آمده از این پژوهش می تواند در بهبود امر آموزش و یادگیری به طور عام و در آموزش زبان دوم به طور خاص در مراکز آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه ها: استقلال در یادگیری، استقلال یادگیرنده، وابستگی به معلم، اعتماد به نفس، نگرش نسبت به فراگیری زبان، خودارزیابی.

Abstract

The swing of the pendulum has recently been towards empowering students. Today, more

Accordingly, it's advisable for teachers to integrate grammar structures into short and meaningful conversational texts. Of course, grammar points may not all be equally suitable for being contextualized.

Many teachers may find it difficult and tiresome to prepare appropriate texts for every small point, and on the other hand, many beginning students may not be able to process the foreign language beyond short constituents, i.e., words, phrases and sentences. As Swan(2002: 148) puts it, "It is important to choose grammar points relevant to students' needs and level rather than blindly going through the syllabus from left to right". In the contextualization of grammar points, apart from these two criteria, the teacher should consider how suitable the point is for being contextualized.

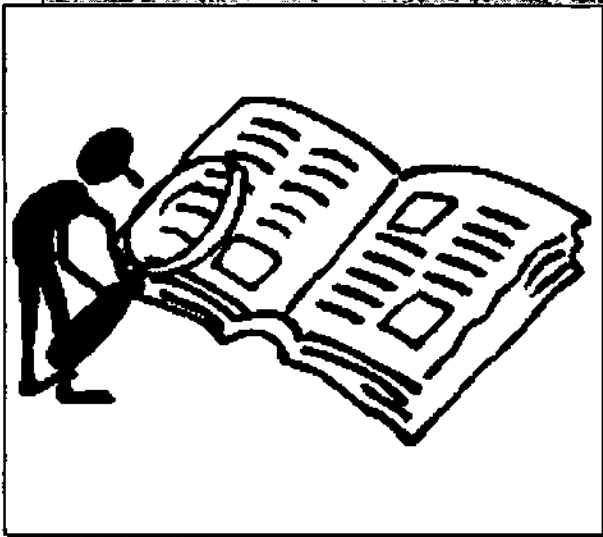
The suggested technique doesn't reject the deductive teaching practiced in the class, but rather, its objective is to reconcile the conventional grammar teaching with functional and communicative considerations. Taking a context-based approach to teaching grammar gives the learner a more natural, realistic and dynamic impression of grammar, making her/him develop proper appreciation of the form-function relations. They are exposed to fairly ample linguistic input and can not only learn the rule in question in an almost psychologically real way but also 'notice' many other form(especially communicative forms), and this noticing, in turn, can be a prerequisite for further learning(Thornbury 1999).

Referenses

- Ausubel, David A.(1964). 'Adults vs. children in second language learning: psychological considerations', *Modern Language Journal*.
- Berns, M.S.(1984). 'Functional approaches to language and language teaching', in Savignon and Berns(eds),

- Initiatives in Communicative Language Teaching*, Addison Welsey Publishing Company.
- Celce-Murcia, M. (1991). 'Language teaching approaches: an overview', in M: Celce-Murcia(ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Cook, Vivian(1991) *Second Language Learning and Language Teaching*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M,A.k. (1970). 'Language structure and language function', in J. Lyons(ed.) *New Horizons in Linguistics*, Harmonds-worth: panguin.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Richards, J. et. al. (1992) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman.
- Richards, J., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago: The University of Chicago.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London: Longman.
- Sheen, R. (2003). "Focus on form – a myth in the making", *ELT Journal* 57/3.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*, Essex: Pearson Education Limited.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (2002). 'Seven bad reasons for Teaching grammar and two good ones', in Richards, and Renandya, (eds), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Grammar



the text so that the learner could have more exposure to the rule. Also, the tense was mostly used in a way that its different meanings were understood by the learner so as to prevent her/him from this supposition that there is only one to one correspondence between form and function. Some texts were the exact extracts from different books; some others were adapted to conform to the subjects' level and needs, and some were teacher-made. The texts were either presented in the form of hand-outs or written on the blackboard. The students were given opportunities to practice the texts to learn the tenses in discourses similar to those of the everyday life dialogues. After the treatment, a post test was given to both groups. The test comprised 20 items on English tenses: 15 items were of the multiple-choice type, and the last 5 items were in the form of short texts which the

subjects were to write the correct form of the verbs in brackets. The mean and Standard control group were respectively 12.38 and 2.26, and for the experimental group were 13.8 and 2.87. To compare the means of the two groups, the t-test was employed. The t-observed was 2.028. At the 0.05 probability level ($p \leq 0.05$), and the degree of freedom of 58, t-critical is 2.000, so t-observed was greater than t-critical. and this result indicated that the difference between the groups was statistically significant.

Also to show how much the experimental group was attentive to the context and communicative features, some short conversational passages were given to both groups. In each exercise, the subject was expected to fill a blank with an appropriate form that best expresses the relevant communicative function. The exercises were like the following one:
Mrs. Wilson:.....to have some more chicken?

Mrs. Brown: O No, thanks I've had it two times.

- a) Do you like b) Would you like
- c) Will you like d) would you want

The number of the correct answers by the experimental group was far more than those of the control one. The majority of the subjects in the experimental group had 'noticed' the conversational clues. This shows that the contextualization of the rules contributes not only to the better learning of the rules but also to the improvement of the learners' communicative competence.

Conclusion

On the one hand, the adult EFL learners cognitively and affectively benefit from the grammatical explanation and deductive thinking (Ausubel 1964), and on the other hand, in order to develop their communicative competence, they need to relate their grammatical competence to their social needs.

This technique makes the learner work with language at the suprasentential level and get familiar with the aspects of discourse (cohesion and coherence). A single structure can be meaningfully repeated in the text, and this repetition could contribute to its retention. In the discourse, the learner can recognize various meanings of a single form and also sees how a single meaning can be expressed through different forms. In the text below, the present progressive tense conveys two meanings: the first expresses an action happening now, and the second and third express future:

Jack: Are you doing anything right now?

John: No. Nothing in particular. Why? What's up?

Jack: We're going to the movies in half an hour.

Are you coming with us?

John: Er, let me see...

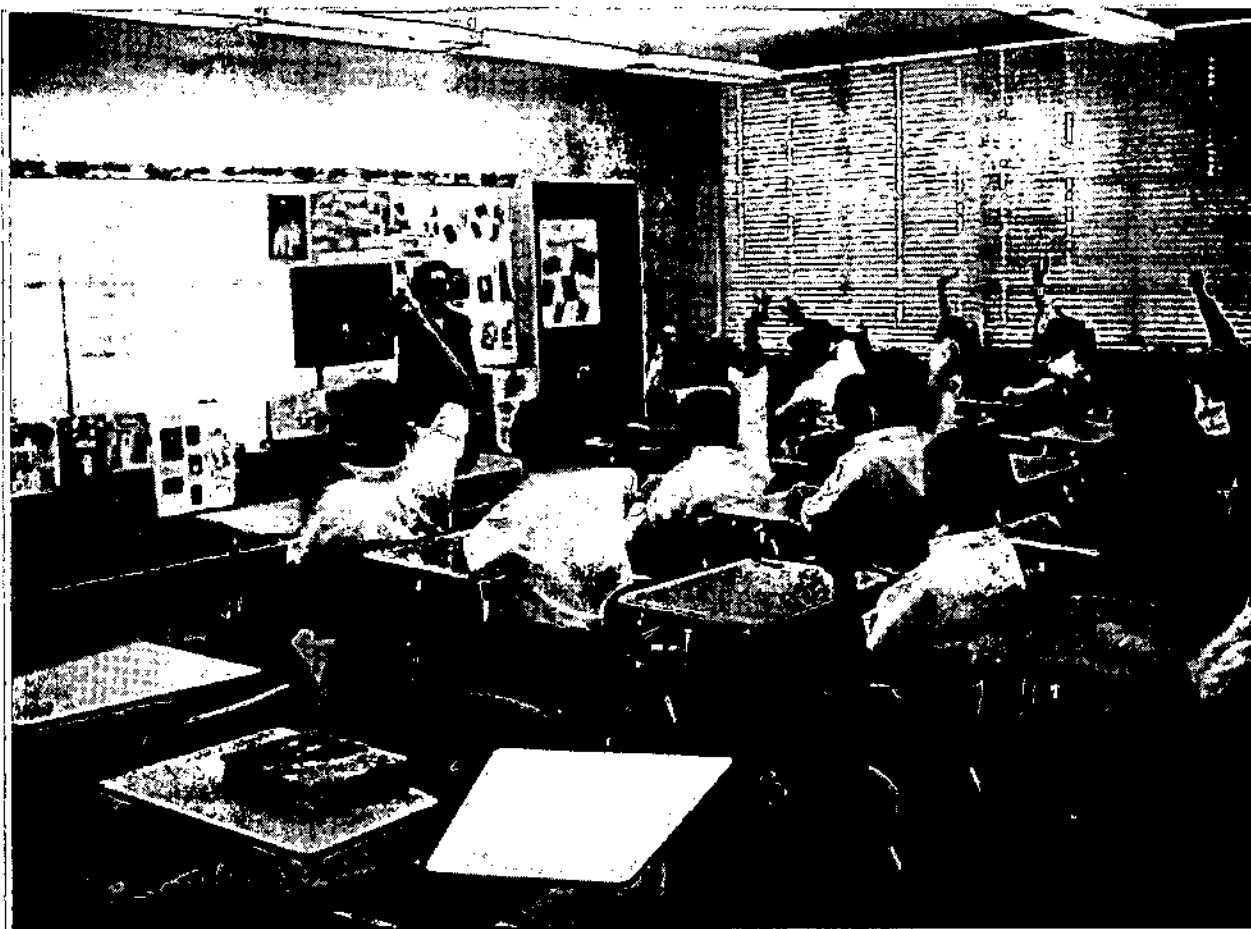
Apart from the structure to learn, (s)/he can notice how a grammatical structure can be related to the forms of different communicative functions. For example, in the first text, '*excuse me*' initiates a conversation, '*would you please*' is used to make a polite request, and '*you can...*' expresses a suggestion.

The teacher had better use texts that match the students' needs and provide opportunities for them to practice the texts, trying to present the rules as well as the communicative acts in a '*spiral*' fashion so that the students constantly encounter them. This will expedite the transfer of the items from the short term memory to long term one.

Although the teacher cannot replicate the authentic communicative situations seen outside the class, (s)/he can at least simulate some conversational situations, aiding the learner to process linguistic items in a more or less similar way to the naturalistic processing.

An Experiment

To see how effective the above-mentioned technique is, an experiment was conducted in an ELT institution. 60 high school students were assigned into two groups: an experimental group (30 students) and a control group (30 students). A pretest was administered, and the F test was applied to see if the groups are comparable. The observed F was 1.22, which was less than the critical F, 1.81. This showed that the difference between the groups wasn't significant and they were liable to be compared. In order to increase the internal validity of the experiment, it was attempted to control as many relevant variables as possible. All the subjects were adult Iranian EFL students who had registered for the English course of the third grade of high school. Both groups received formal instruction for 12 sessions. (2 sessions per week), and both groups were taught by the same teacher. The grammatical points selected for the treatment were the English tenses. (The reason for choosing tenses is that the category of tense is of multiple types, and this multiplicity allows for better discrimination among the subjects, thus providing meaningful information). Both groups were taught most of the English tenses along with their own coursebooks; however, the techniques of the presentation of the tenses were different: the control group was taught traditionally, i.e, the principles of the grammar-translation method was drawn on. The structure (formula) of the tense to be taught was introduced deductively, and its use(s) was explained in the learners' native language, i.e., Persian. Then a few exemplary sentences (detached from any context) were used to demonstrate the application of the rule. As for the experimental group, each tense was explained in English (or in Persian if they felt confused); then it was placed in texts containing some communicative acts. Attempt was made to use a single tense more than once in



'categories of verbal behavior' (Richards et. al. 1992). These functions are referred to as '*communicative acts*', e.g., greetings, farewells, requests, admissions, apologies, complaints, offers, compliments, etc.(see Brown 1987, p. 204). Of course, the adult learner is aware of these functions; the aim is to show her/him how they are realized in the foreign language(Rutherford 1987). Long's '*focus on form*' approach assumes that grammar instruction is best provided during communicative activity.(Sheen 2003:225), and "*a communicative activity*", according to Brown(2000: 250), "*is a series of communicative acts or speech acts which are used systematically to accomplish particular purposes*, so it seems reasonable to integrate the grammar structure to be taught into conversational texts. In the process of the contextualization,

however, the teacher should take care that the linguistic context conforms to the learners' level of achievement. The texts should be worked out in a way that they can serve as '*comprehensible input*'. Krashen (1985) believes that classes are effective when they are primary source of comprehensible input. Consider, for example, the following text for the presentation of the '*present progressive*' tense:

Tourist: Excuse me sir, I'm visiting London, sightseeing, you know, and now I'm looking for Trafalgar square. Would you please show me the way to the square?

Man: I'm going to the square. You can come along with me.

Tourist: OK. Thank you.

structures. As Rivers (1981: 47) puts it, "Students may progress like a well-trained parrot-able to repeat whole sentences perfectly, but uncertain of the meaning of what they are saying and unable to use memorized materials in contexts other than those in which they have learnt them".

The two mentioned types of grammar instruction, though pedagogically prevalent, tend to limit the knowledge of grammar to the level of syntax without reference to structure to structure beyond sentence, thus reducing meaning to semantic propositions (Cook 1991).

The Functional Approach

The functional approach to language is mainly concerned with the use of language in context and is intimately related to the communicative approach (Berns 1984). It considers the individual as a social being and investigates the way (s)/he acquires and uses language in order to communicate with others in her/his social environment. According to the functional linguistics, the primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse. (Richards & Rodgers 2001: 161).

Halliday, the most prominent proponent of the functional grammar, states that grammar is concerned with the description of language in use because it is the only way which all the components of meaning are brought into focus (1970). Two fundamental concepts involved in the functional grammar are '*function*', and '*context*'. There have been numerous definitions and classifications of the term '*function*'. Halliday (1989:15) equates the word function with the word 'use', i.e., the way people use their language to achieve a large number of different aims and purposes. He offers an abstract and general classification of functions (macrofunctions): '*ideational*', '*interpersonal*' and '*textual*'. The

ideational function serves language to express '*content*', i.e., communicating experience and logical relations. The interpersonal function serves to establish and maintain social relations, and the textual function is concerned with the creation of text, expressing the structure of information and the relation of each part of the discourse to the whole and to the setting (1973:99, see also Halliday 1978, 1989). Grammar, in his view, is a component of language which makes us produce a text which is ideationally and interpersonally relevant to the situation of communication, so he doesn't regard grammar as simply the combination of words into phrases and phrases into sentences, but rather as a system that the individual draws on so that (s)/he can make her/his meaning in the most '*appropriate*' way in the context. Halliday, in his '*systemic grammar*', refers to '*meaning potential*' which embodies a range of possibilities and options in behavior that are available to the individual. These options are organized into sets of systems. Thus, language is a series of systems and '*choices*' among these systems, and choices are made in accordance with the context. A single form can take on an unlimited range of meanings, and a single function can be expressed through different forms. It's the contextual factors that make possible the right choice among various forms and meanings. Grammar acts as an intermediary among meaning, context and choice, so language cannot be analyzed without reference to meaning, which is in turn, determined by the context.

Pedagogical Implications

The insight we can take from the functional approach is the incorporation of '*function*' and '*context*' into teaching grammar. It is proposed that the grammatical structure to teach be contextualized with regard to language functions. In the classroom situation, functions are often described as the

of this paper is to propose a functionally oriented technique of teaching structures so as to help the learner relate 'usage' to 'use', making him develop a better and more psychologically real attitude toward grammar. It is suggested that grammatical structures be contextualized based on 'communicative acts'. To evaluate such a technique, two groups (control and experimental) were compared. The experimental group was taught within a functional framework, while the control group received a traditional instruction. The results were in favor of the experimental group indicating that teaching grammar in the stretches of discourse would lead to a more efficient learning than when it is taught in vacuum.

Key Words: grammar, form function, functional approach, context, communicative acts

Introduction

Due to various reasons such as the EFL learners' cognitive and affective development, the number of the learners, time limit, avoiding the painstaking job of preparing communicative tasks, etc., many teachers are inclined to adopt a sentence-based and analytic way in teaching grammar rules, as a result, the learner often treats grammar as an abstract and isolated system that should be analyzed rather than used for communication, and for this reason, even after a long period of formal instruction, (s)/he fails to express her/his meaning through grammar. In fact, s/he is more concerned with "usage", and "use" is of little significance. According to Widdowson, (1990:81), "Grammar is not just a collection of sentence patterns signifying nonsense, something for the learner's brain to puzzle over". He also says, "for the learner to learn only the intricacies of the grammar without knowing how to use it is rather like learning about the mechanisms of a clock without knowing how to tell the time. What is crucial for the learner to know is how language structures are allied to language use for the achievement of meaning." (ibid: 95). To promote such an alliance, it is suggested to apply functional considerations in teaching grammar so as to show the student how linguistic items are linked to their communicative values in text and discourse.

Sentence-based Grammar Instruction

The techniques of grammar-translation method, practiced in many language classrooms, are rooted in the formal and analytic teaching of classical languages which justifies language learning as an intellectual discipline in which the mind is trained by the logical analysis of the language and much memorization of rules... (Rivers 1981:28). Sentence is the basic unit of introducing grammar rules (Richards & Rodgers 2001: 6). It's taught deductively and in the learner's native language; the aim is to draw her/his attention directly to the rule. 'Parsing i.e. the form and inflection of words, is a well-established technique (Celce- Murcia 1991: 6). The learner gets some knowledge of rules, forms and exceptions which contributes to her/his knowledge 'about' language rather than language itself.

Another widely applied technique of grammar teaching which has derived from the principles of the behavioristic structuralism is 'drill' or 'pattern practice', in which language is often manipulated without regard to meaning in context (Celce - Murcia 1991: 6). This technique which is based on guided repetition gives rise to a static learning. The learner becomes a passive recipient of rules trying to memorize the formal properties of abstract



Grammar

Grammar Instruction through the 'Functional' Contextualization of Structures (a supplementary technique)

Ali Amirghassemi

ali.amirghassemi@yahoo.com

The Islamic Azad University of Marand

چکیده

روش سنتی آموزش دستور زبان خارجی که بر توضیح قیاسی ساختار دستوری جدای از بافت مبتنی است و هم اکنون نیز در بسیاری از مراکز آموزشی به کار می رود، اغلب باعث شده است که زبان آموزان، زبان خارجی را نه به عنوان وسیله ای برای ایجاد ارتباط، بلکه به عنوان چیزی برای تجزیه و تحلیل بنگرند (مانند درس ریاضی).

هدف مقاله حاضر رد این روش نیست چرا که استفاده از چنین روشی، در بسیاری از موارد اجتناب ناپذیر است. مقصود بررسی، میزان تأثیر یک تکنیک آموزشی است که از اصول اساسی دیدگاه کاربردی (functional approach) در تدریس ساختارهای دستوری در کلاس زبان بهره می گیرد. در این تکنیک، ساختار دستوری در بافتی کوتاه و محاوره ای قرار می گیرد که در آن، مواردی از نقش های ارتباطی زبان (communicative functions) گنجانده شده اند. سؤال این است که آیا یادگیری و تمرین دستور زبان با استفاده از چنین بافت هایی می تواند به زبان آموز نگرشی واقعی تر و صحیح تر به دستور زبان دهد و آنان را در «به کارگیری» دستور برای بیان منظور یاری کند. انجام یک آزمایش و مقایسه دو گروه کنترل و آزمایشی نشان داد که این تکنیک می تواند به طرز معنی داری بهتر از تکنیک های جمله محور عمل کند و در تقویت توانش ارتباطی زبان آموز (communicative competence) مؤثر باشد.

کلیدواژه ها: دستور زبان، شکل، نقش، نگرش نقشی (کاربردی)، بافت، نقش های ارتباطی زبان

Abstract

Sentence-based, context-free and form-focused way of teaching grammatical structures has often made the language learner view grammar as an object for analysis rather than a means of communication, thus proving to be of little contribution to her/his proper use of language in the social situation. The purpose

IN THE NAME OF GOD

● **Managing Editor: A. Hajianzadeh**

● **Editor-in-chief**

Akbar Mirhassani, Ph. D. (TEFL)

Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

Shahla Zarei Neyestanak, M.A. (Educational Planning)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Gilan University

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

University for Teacher Education

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

Iran University of Science and Technology

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

University of Tehran

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

Tarbiat Modarres University

- **Nader Haghani**, Ph. D. German as a foreign

Language (DAF), University of Tehran

● **Advisory panel**

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

Tabriz University

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

University for Teacher Education

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

Shahid Beheshti University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD FLT

72

No. 72, FALL ,VOL.19, 2004



Quarterly



Languages



FLT

Foreign Language
Teaching Journal

www.rshd.org

