

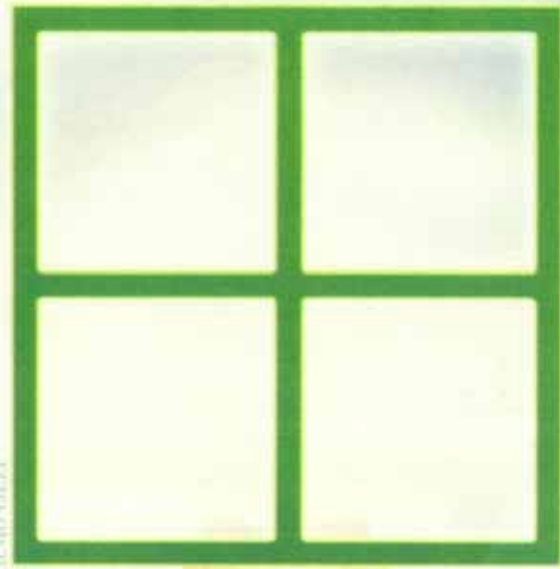
رشد
آموزش زبان ۶۳

مجله علمی - ترویجی ISSN 1606-920X
سال شانزدهم / ۱۳۸۰ / بها ۲۰۰ تومان



FLTT

FOREIGN LANGUAGE TEACHING
Journal



LEARNALIZE

Foreign Languages Open Doors To New
HORIZONS

HORIZONS



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
آموزش زبان
سال شانزدهم - زمستان ۱۳۸۰
- شماره مسلسل ۶۳
مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: داریوش منجزی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
تیراژ: ۸۵۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۹-۸۸۳۱۱۶۱



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

ISSN 1606-920X

Email: Roshd-of @ yahoo .Com

FLT

فهرست عناوین

- Who Should Be an ESP Teacher: a Subject Teacher... / Ali Reza Jalilifar/ 34-30
- What is a good teacher from the students' point of view / Leila Razmjoo / 40-35
- What Is TESOL? / A. Sheikholislami / 44-41
- The Impact of Task - Oriented VS Question-Oriented Responses to Listening..... / H. Vossoughi & Mahan Attar / 50- 45
- L'enseignement du FLE an carrefour des disciplines / Jaleh Kahnamoii pour / 57-51
- Spracharbeit und Grammatik: Formen der Redewiedergabe / Gh. ali Askarian / 64-58

- پیشگفتار... سردبیر / ۲
- تأثیر استفاده از بازی های زبانی بر یادگیری واژگان انگلیسی / دکتر پرویز بیرجندی و شیرین آبادی خواه / ۴
- ملازمه های فرهنگی آموزش زبان انگلیسی در قالب زبان دوم یا زبان خارجی / عبدالرزاق حیاتی / ۱۰
- شرحی بر Learn to Speak English یک نرم افزار رایانه ای آموزش زبان / آرام رضا صادقی بنیس / ۱۶
- معرفی کتاب... / هیات تحریریه / ۲۸



قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

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

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

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

پیشگفتار

در شماره قبل نظریه‌ها و دیدگاه‌های آموزش و پرورش کشورهای عهد باستان ارائه شد. در این شماره فلسفه و نظرات سه فیلسوف مشهور یعنی سقراط، افلاطون و ارسطو درباره تعلیم و تربیت و جامعه مطرح می‌شود. البته اعتقادات اکثر فلاسفه بعدی، به نظریات، جهان بینی و علوم ماوراءالطبیعه فلسفه کهن بستگی دارد و بدون شناخت از افکار بزرگ پیشینیان، ارائه هر نوع نظری در قرون وسطی و حتی بعد از آن ممکن نیست. اهمیت نظریات و دیدگاه‌های آموزشی جدید هم بدون شناخت مبانی و زمینه‌های آن‌ها، که بر نظریات افرادی همچون افلاطون و ارسطو استوار است، قابل درک نخواهد بود. رابطه مفاهیم آموزشی و ماوراءالطبیعه در آثار مختلف بقدری به هم نزدیک و مربوط است که جداسازی آن‌ها از یکدیگر، امکان پذیر نیست. بهترین نمونه آن‌ها، عقاید آموزشی - اخلاقی سقراط، فلسفه آموزشی آرمانگرایانه افلاطون و نظام واقعگرایانه آموزشی ارسطو است. البته، افراد دیگری نیز مانند پلوتارخ، دموکریوس، ایزوکرآتس و امثال آن‌ها بوده‌اند که آثار آموزشی داشته‌اند و بحث‌هایی درباره تعلیم و تربیت ارائه کرده‌اند. ولی در این جا، بیش تر جنبه‌هایی مورد توجه است که برای درک نظریات فلاسفه متأخر و تأثیر آن‌ها بر کار و دیدگاه‌های آموزشی جدید می‌تواند مفید باشد.

سقراط و حتی افلاطون و ارسطو درباره سازگاری بین آزادی فرد و مسؤولیت‌های اجتماعی افراد و گاهی سیاستمداران، درگیری داشتند و همواره درباره مسأله توافق آزادی اندیشه و عمل فرد از یک سو و عدالت و ثبات اجتماعی از سوی دیگر، بحث و گفت‌وگو می‌کردند.

توجه اصلی سقراط معطوف به پیدا کردن راهی برای تعالی فرد و ایجاد جامعه‌ای بود که در آن، نوعی آزادی آگاهانه شهروندان همراه با نظارت صحیح، منجر به سعادت و خوشی همه شود. برای سقراط، سعادت و خوشی هدف نهایی زندگی بوده است و به دست آوردن آن، یعنی خوشبختی فرد، در تمام اندیشه‌های او دیده می‌شود. اولین لازمه سعادت و خوشی فرد، بررسی و شناخت نفس یا ذات خود است. او معتقد بود که: «انسان باید خود را بشناسد و آزادی، همان شناخت خود و دانش، نتیجه آگاهی فرد است. فقدان علم منجر به فساد و ناراحتی می‌شود. بنابراین، کسی که می‌داند، هرگز اشتباه نمی‌کند؛ چون اشتباه یا درستی با خودشناسی ارتباط دارد و دانش واقعی هر فرد از خود، منجر به خوبی و سعادت در زندگی می‌شود. روح مجذوب شناخت و آگاهی، زمانی که بینش پیدا کند، برای ابد در سایه خوبی‌ها باقی خواهد ماند و از فساد دوری خواهد جست. علم و دانش، یک موضوع جهانی، حقیقی و ثابت است. وقتی فرد دانش کافی به دست می‌آورد، مانند هر شمع روشنی می‌تواند شمع‌های دیگری را روشن کند. انسانی که دیگران را روشنی و آگاهی می‌بخشد، خود، فروزان و سوزان است. معلم باید مطلع و آگاه باشد و بر محصلان خویش برتری علمی داشته باشد. عشق به دانش، با آگاهی فرد از کمبودهای علمی خود بیدار می‌شود.»

سقراط می‌گوید: «می‌دانم که هیچ نمی‌دانم!» او معتقد بود که شک و تردید، اولین گام برای پیشروی به سوی دانش است. دانش می‌تواند رفتار انسانی، سازش با دیگران، تفاوت بین حق و وظیفه، نفس و از خودگذشتگی، لذت و عشق به دیگران را به انسان بیاموزد و او را آزاد سازد و آموزش و پرورش را مبتنی بر دموکراسی کند.

تعلیم و تربیت می‌تواند هماهنگی زندگی فردی و اجتماعی را تحقق بخشد و اگر بخواهیم آزادی و شادی افراد در جامعه افزایش یابد، باید سطح آموزش و پرورش را بالا ببریم. آزادی انسان با خودشناسی و همچنین شناخت دیگران، نسبت مستقیم دارد و امید آموزش و پرورش نیز در همین نکته نهفته است.

سؤال‌های سقراط هر محقق را به بحث و جدل وامی‌داشت. او معتقد بود که در قضاوت‌های روشن افراد و مجموعه‌ای از نظرات و عقاید آن‌ها، می‌توان جواب قانع‌کننده‌ای برای مسأله‌های انسان و راه‌حل‌های خوبی برای آن‌ها پیدا کرد. او با این ادعا که هیچ نمی‌داند، دیگران را تحریک به یادگیری و کنکاش می‌کرد و به این طریق، مردم به جست‌وجو و تحقیق تشویق می‌شدند.

به طور خلاصه، نظرات سقراط چنین بود: «آنچه نیاز داریم، قدرت زیاد نیست! بلکه تعلیم و تربیت بهتر و بیش تر مردم است. وقتی مردم از قوانین مطلع باشند و به اطاعت هوشیارانه از آن‌ها تن دهند، به جامعه مطلوب خود دست می‌یابند. افتخار هر ملت به افراد آگاهی است که خواسته‌های قلبی خود را با خیرخواهی دنبال می‌کنند. تا وقتی خودشناسی در مردم به وجود نیاید، جامعه تنزل

می‌کند؛ فردگرایی از بین می‌رود؛ تعصب و جهالت حاکم می‌شود و صفا و صداقت در اخلاق و رفتار ناپدید می‌شود. «
افلاطون به جای توجه به نظام اجتماعی، بر شادی و پیشرفت افراد در زندگی دنیوی و حیات بعد از آن تأکید داشت و می‌گفت:
«آموزش و پرورش، یک فرایند دنیوی نیست؛ بلکه جریان‌های همیشگی است که قبل از تولد شروع می‌شود و بعد از این زندگی فانی نیز
ادامه خواهد داشت.»

هدف او، جامعه‌ای بود که هر فردی بدون مزاحمت برای دیگران بتواند به بالاترین مرحله شناخت نفس برسد. همان‌گونه که علم
پیشرفت می‌کند، مهارت‌های تازه‌ای پدیدار می‌شود و انسان از وسایل راحتی و تجملی بیش‌تری بهره می‌گیرد. انسان‌ها به دنبال
راه‌ها و وسایل جدید شادی می‌روند. البته زیاده‌روی در خوشی باعث ناراحتی‌های جسمی می‌شود که باید مردم از آن اجتناب کنند.
آموزش و پرورش باید جسارت، شجاعت، دقت، شدت و سرعت را در جوانان رشد دهد و در عین حال به آن‌ها بیاموزد که با
دوستان خود ملایم و مهربان باشند. انسان جاهل آماده فساد و خرابکاری است و باعث بی‌عدالتی در جامعه می‌شود. در صورتی که
مردم نیاز به حمایت و حفاظت دارند و مستحق شایستگی و کمال در رفتار و کردار هستند. سعادت و خوشی هر فردی به رفاه و شادی
جامعه بستگی دارد و وظیفه اصلی آموزش و پرورش، فراهم آوردن امکانات لازم برای بسط این خصوصیات است. تعلیم و تربیت
باید افرادی به جامعه تحویل دهد که فلسفه را با کار علمی درآمیزند؛ دانا و ملایم باشند؛ به حقیقت عشق، و با نادرستی دشمنی
ورزند؛ ماهیت اصلی را خود تعالی دهند؛ دیدگاه‌های خود را کامل کنند؛ از مرگ و زندگی نهراسند؛ شخصیت و خوی اجتماعی
عاری از ترس و تکبر داشته باشند؛ در یادگیری سریع و در یادآوری راحت و در عمل متعادل باشند؛ ذهن و فکری سازمان یافته داشته
باشند. او آموزش و پرورش صحیح هر فرد را مهم‌ترین وظیفه دولت، و موفقیت و شکست جامعه را به آن مربوط می‌داند. کودکان
نباید مطالبی را بیاموزند که بعدها مجبور به از یاد بردن آن‌ها شوند. فقط مطالب مفید باید تدریس شود. البته، مطالعه مطالب مفید
برای بسط قدرت تحلیل لازم است؛ ولی باید اثر اخلاقی خوبی بر کودکان داشته باشد. در وجود هر فردی باید بالاترین کیفیت
اخلاقی مانند دانایی، شجاعت، میانه‌روی و عدالت به وجود آید. بزرگ‌ترین راهنمای انسان، دانش واقعی است که آن، شناخت
جهان و خود، بدون کوچک‌ترین اثری از حيله و هوای نفس است. از طریق آن، خورشید حقیقت تابان و نسخه‌ای از کمال خداوند
می‌شود.

هدف اصلی آموزش و پرورش، هماهنگ کردن فرد با جامعه و آمادگی بیش‌تر برای تعیین سرنوشت خود است. توصیه آن،
جست‌وجوی حقیقت همراه با عشق به آزادی، تزکیه و بیان اندیشه خود، بدون برهم زدن نظم است. آموزش و پرورش وظیفه خطیر
و مهمی در راه آموزش مردم دارد. آموزش برای داشتن جامعه‌ای سالم و هماهنگ با نیازها و جنبه‌های مختلف و ضروری در جهت
داشتن یک زندگی شاد و موفق.

ارسطو، فیلسوفی واقع‌گرا با ذهنی علمی بود. البته گاهی هم خیال‌پردازی می‌کرد. او نیز مانند دیگران اعتقاد داشت که امر تعلیم
و تربیت از وظایف دولت است. او می‌گفت، انسان مخلوقی با ماهیت حیوانی و الهی است که قسمت دوم آن، قوی‌تر از اولی
است. انسان مجهز به استدلال و منطق است و بر تمام حیوانات برتری دارد. اگر قدرت اندیشه و تفکر نداشته باشد، با حیوانات
تفاوتی ندارد. انسان به زندگی خوب و مطلوب می‌اندیشد و موفقیت او، به استفاده از قدرت تفکرش بستگی دارد. او از طریق عمل
کردن و فعالیت خود را می‌شناسد و اگر چنین نباشد، فضایل و خصایص انسانی او رشد نمی‌کند و امید به تعالی نخواهد داشت رفتار
متعادل انسان همراه با خصوصیات همچون شجاعت، آزادمندی، بلند همتی، متانت، شرافت، خلق خوش، دوستی و خودداری،
او را برای جامعه، فردی مناسب می‌سازد. اگر فردی زیاده‌روی نکند، زندگی خوب و خوشبختی خواهد داشت که این، نشانه
مناسبتی برای شناخت انسان با فرهنگ از بی‌فرهنگ است. ارسطو، خوشبختی و سعادت را در آموزش و پرورش و یادگیری در تمام
عمر می‌داند. اگر مردم قدرت کنترل و تأدیب نفس و هنر زندگی داشته باشند، نیاز آن‌ها به تعلیم و تربیت کاهش می‌یابد و آموزش
و پرورش عمومی جای خود را به خودآموزی می‌دهد؛ ولی در بیش‌تر جوامع، دولت باید آن را تقویت کند. حیطه خوشبختی، جامعه
است و شناخت آن به افراد بستگی دارد. هدف نهایی آموزش و پرورش و دولت باید شادی مردم باشد و از این طریق انسان می‌تواند
به کمال خویش دست یابد.

آموزش و پرورش که معطوف به سعادت افراد جامعه باشد، می‌تواند انسان را به سوی بهترین و بالاترین شادی‌ها و خوشبختی
هدایت کند و همراه با قانون، تکامل، فردگرایی منطقی، جامعه‌ای فارغ از بی‌عدالتی، رشدی عاری از تباهی و جانب‌گیری به وجود
خواهد آمد. تنها از این طریق و با این نوع آموزش و پرورش است که انسان‌ها با فضیلت می‌شوند و می‌توانند معیارهای کمال و
درستی در دنیا و محیط خود را به دست آورند و به آرزوی خود برسند.

تأثیر استفاده از بازی های زبانی بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی

پروین میرحسینی

دکترای آموزش زبان استاد دانشگاه علامه طباطبائی

شیرین آبادی خواه

عضو هیأت علمی گروه زبان های خارجی دانشگاه مازندران

Abstract

This study is aimed at investigating the effect of language games on intermediate students vocabulary learning. Considering the purpose of the study, it was proposed that the application of language games has no significant effect on improving the vocabulary learning of intermediate students. To test the hypothesis, a sample of 70 subjects were randomly selected from first grade high school students. They were divided into two homogeneous groups, representing experimental and control groups. The control group received a placebo, which was group or individual repetition of the vocabulary of the book, and the experimental group was exposed to language games as the treatment. The treatment of the study took 8 sessions of 75 minutes. A pretest and a posttest of vocabulary were administered in the first and last sessions respectively. Then the statistical technique of t-test was utilized to analyze the collected data ($p < 0.05$).

Results revealed a statistically significant difference between the means of the two groups, implying that the application of language games can reinforce the subjects vocabulary learning.

Key Words: vocabulary, language games, communicative techniques learning

دیگر این که، هر فردی سبک یادگیری خاص خود را دارد. دانش آموزی ممکن است به حفظ کردن معادل های فارسی کلمات عادت داشته باشد؛ در حالی که دانش آموز دیگر ممکن است این عمل را به اکره انجام دهد. او ممکن است بخواهد که مرتباً کلمه ای را از حافظه اش فراخواند و سپس برای انجام فعلیتی از آن استفاده کند. حفظ کردن کلمات و معادل آن ها، راهی برای استفاده و فراخوانی کلمه از ذخایر ذهنی باقی نمی گذارد. بنابراین، روش حفظ کردن کلمات برای این دسته از دانش آموزان خسته کننده خواهد بود.

از سوی دیگر، تکرار کردن لغت ها همراه با معادل فارسی شان چندان کارایی ندارد؛ زیرا این عمل به عقیده کوک (۱۹۹۱)، نوعی فرایند ذهنی سطح پایین است. برای یادگیری کلمات باید از فرایندهای سطح بالا استفاده کرد. روش جدید ارتباطی، فن های مختلفی را برای یادگیری واژگان با فرایندهای سطح بالا پیشنهاد کرده است. فریمن (۱۹۸۶) معتقد است: «در این روش به انگیزه و علاقه یادگیرنده ها اهمیت بسیاری داده شده است. معلم نیز به شاگردان فرصت می دهد تا اندیشه های خود را به زبان خود ابراز کنند.»

پیشینه تحقیق

تحقیقات اخیر در زبان شناسی کاربردی، دلالت بر آن دارد که اکثر زبان آموزان، زبان خارجی را تنها زمانی می آموزند که به طور مستقیم با آن درگیر می شوند و در معرض استفاده های مکرر از آن قرار می گیرند (تایلر ۱۹۸۳). آن ها هنگامی که زبان را برای انجام دادن کاری استفاده می کنند و در یک ارتباط معنی دار و واقعی زبان واقع می شوند، آن را می آموزند؛ زیرا در این صورت به نتایج عملکردهایشان علاقه و انگیزه خاصی دارند. این نوع روش یادگیری مشروط بر آن است که به یادگیرنده، آزادی عمل و بیان داده شود. یادگیرنده باید بتواند در بیش تر موارد به میل و دلخواه خود عمل کند و از میان پاسخ هایی که در ذهن خود دارد، پاسخ مورد علاقه اش را انتخاب کند.

روش ارتباطی، فنون و ابزارهای مختلفی را معرفی می کند که می توانند مکمل کتاب های درسی و حتی تدریس معلم شوند. یکی از آن فن ها، بازی های زبانی است. بازی های زبانی در واقع بخشی از انقلاب مدرن در یادگیری زبان در کنار کار گروهی به شمار می رود. اوائل قرن بیستم، رابطه بین یادگیری و بازی ها نظر روان شناسان کودک رانه خود جلب کرد. سپس مسؤلان آموزش و پرورش از بازی ها برای تدریس زبان های بیگانه در مقطع دبستان استفاده کردند. پس از مدت کوتاهی، جنبه یادگیری بازی ها به عنوان عامل مهمی شناسایی و سپس در کلاس

تحقیق حاضر، به منظور بررسی تأثیر به کارگیری «بازی های زبانی» به عنوان یکی از «فنون ارتباطی» بر یادگیری لغات درس زبان انگلیسی انجام گرفته است. به این منظور، نمونه ای متشکل از ۱۲۵ نفر دانش آموز - که در نهایت پس از یک آزمون نلسون به ۷۰ نفر کاهش یافتند - انتخاب شدند. این دانش آموزان همگی دختر و بین سنین ۱۶ - ۱۴ سال بودند. نمونه فوق به دو گروه شاهد (۳۵ نفر) و آزمایش (۳۵ نفر) تقسیم شدند. قبل از شروع کار، یک آزمون واژگان اولیه از آن ها به عمل آمد تا از میزان یکپارچگی و سطح آگاهی آن ها درباره واژگان درس اطمینان کامل به دست آید. سپس در کلاس گروه آزمایش، بازی های مخصوص واژگان ارائه شد. گروه شاهد نیز بنا به روش سنتی، به تکرار و حفظ کردن واژگان درس پرداختند. پس از گذشت ۸ جلسه ۷۵ دقیقه ای، یک آزمون نهایی در زمینه واژگان به عمل آمد. میانگین آزمون ثانویه دو گروه، از طریق آزمون تی مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان دادند که تفاوت قابل ملاحظه ای بین دو گروه شاهد و آزمایش به وجود آمده است. بنابراین، فرضیه صفر تحقیق رد شد.

واژگان کلیدی: بازی های زبانی، واژگان، فنون ارتباطی و یادگیری.

مقدمه

طی سالیان اخیر، تدریس درس زبان انگلیسی یا به روش سنتی صورت گرفته و یا تلفیقی از دیگر روش های قدیمی بوده است. معلمان زبان نیز برای تدریس واژگان درس، تنها به فنون ترجمه کلمه به کلمه و سپس تکرار و حفظ کردن اکتفا کرده اند. حال این که، انتقادهای بی شماری به این فنون یادگیری وارد آمده است. بنا به عقیده کوک (۱۹۹۱): «کلمات به روش های مختلفی به همدیگر مرتبط هستند و به همین علت است که به خاطر سپرده می شوند و در گنجینه واژگانی ذهن، حفظ و نگهداری می شوند.» روابط بین کلمات، به همان اندازه ضروری و مؤثر است که معنای تک تک واژگان به طور مجزا. برای مثال، رابطه بین واژه man و واژه woman (ضد و نقیض بودن) به همان اندازه معانی تک تک آن ها، یعنی (مرد = man) و (زن = woman) برای یادگیرنده زبان لازم و ضروری است. بنابراین، تنها با حفظ کردن معانی تک تک واژگان نمی توان آن ها را یاد گرفت.

درس به کار گرفته شد. (کلی ۱۹۶۹)

بسیاری از اندیشمندان، رضایت خاطر خود را از استفاده از بازی‌های زبانی در کلاس ابراز کرده‌اند. برای مثال، اشتین برگ (۱۹۸۶) معتقد است: «بازی‌های زبانی می‌توانند مطالب تازه آموخته شده را تقویت کنند. یک بازی دلپذیر، روش مناسبی برای مرور مطالبی است که بتازگی یا روزها یا هفته‌ها، ماه‌ها، حتی سال‌ها پیش تدریس شده‌اند.»

به عقیده مکی (۱۹۹۵): «بازی‌ها، ابزار شناختی هستند که می‌توانند آرامش و سرگرمی را در یادگیری زبان فراهم کنند. در عین این‌که، در چارچوب یادگیری باقی می‌مانند و آن را تقویت می‌کنند.»

میلر (۱۹۹۲) نیز دلایل متعددی برای استفاده از بازی‌ها بر می‌شمارد:

اولاً به کلاس درس آرامش می‌دهند و توجه دانش‌آموزان را از علمی بودن مطلب برمی‌گرداند.

ثانیاً، سرعت یادگیری دانش‌آموز را افزایش می‌دهند و میزان تمرکز دانش‌آموزان را بالا می‌برند.

ثالثاً، استفاده از بازی‌های گروهی و دو نفره این امکان را به معلم می‌دهند که مشکلات شاگردان را شناسایی کنند. بالاخره، بازی‌ها فعالیت‌های واقعی هستند و سبب می‌شوند که دانش‌آموزان در موقعیت طبیعی از ساختارها و عملکردهای مخصوص استفاده کنند.

استفاده از بازی‌ها در یادگیری زبان دلیل مهم تری دارد که مربوط به یادگیری زبان مادری است. کودکان در مدت زمان بسیار کوتاهی قادر می‌شوند که سیستم پیچیده زبان مادری را بیاموزند. فنی که اکثر آن‌ها از آن استفاده می‌کنند، بازی با کلمات است که در قالب تمرین صورت می‌گیرد. کودک از بازی لذت می‌برد، چه جایزه‌ای در این قبال دریافت کند و چه نکند، به نظر می‌رسد که علت این امر، کنترلی است که کودک بر محیط بازی به دست می‌آورد (کوراج ۱۹۸۲). کودک می‌تواند از طریق بازی کردن، محیط اطراف خود را کنترل کند و از این طریق قادر است آموخته‌های خود را بیش از پیش استحکام بخشد. بنا به عقیده گریتر (۱۹۷۴)، دانش‌آموزان نیز بیش‌تر در فعالیت‌هایی شرکت می‌کنند که تحت کنترلشان است.

برخی دیگر از مریبان نظری دارند که در مقابل این نظر قرار می‌گیرد و مخالف بازی است. به نظر این مریبان، بازی‌ها فاقد هرگونه ارزش آموزشی هستند و سبب وقت‌کشی، آشفتگی و بی‌نظمی در کلاس می‌شوند. بنابراین، مریبان به استفاده از بازی‌ها طی مراحل تدریس در کلاس تمایلی ندارند و در عوض، به فنون خسته‌کننده و یکنواختی همچون تکرار و تمرین می‌پردازند. با توجه به نظرات و مباحث مطرح شده، این سؤال مطرح می‌شود که: «آیا

به کارگیری روش‌ها و فعالیت‌های جدید همچون بازی‌های زبانی می‌تواند یادگیری زبان را تسهیل کند؟

برای بررسی این مسأله، فرصه صفر زیر پیشنهاد شد: «به کارگیری بازی‌های زبانی از بهبود یادگیری واژگان دانش‌آموزان سال اول متوسطه، تأثیر قابل ملاحظه‌ای ندارد.»

مواد و روش‌ها

در تحقیق حاضر، مراحل زیر طی شد:

۱. دو گروه همسان از دانش‌آموزان کلاس اول دوره متوسطه به طور تصادفی به عنوان گروه آزمایش و گروه شاهد انتخاب شدند.

۲. به گروه آزمایش بازی‌های زبانی ارائه شد.

۳. گروه شاهد نیز بنا به روش سنتی، به تکرار و حفظ کردن واژگان درسی پرداختند.

۴. از هر دو گروه، آزمون اولیه و ثانویه به عمل آمد.

۵. فاصله زمانی بین آزمون اولیه و ثانویه، سه ماه بود.

نمونه‌ای متشکل از ۷۰۰ نفر دانش‌آموز به طور تصادفی از

بین ۱۲ تا ۱۵ ساله انتخاب شدند. پس از ارائه آزمون پیش‌نویس، نمونه فوق به دو کلاس همسان تقسیم شد. هر یک از کلاس‌ها شامل

۳۵ نفر دانش‌آموز دختر بین سنین ۱۶ تا ۱۲ سال بودند. برای

آزمون اولیه و ثانویه از بین سؤالات معنی از کتاب‌های آزمون و

سختن زبان انگلیسی (سپلی و دیگران ۱۳۷۲)، و «۸۰ تست»

(سرخندی و دیگران ۱۹۹۷) انتخاب شدند. در ابتدا ۱۰۰ سؤال

چهارگزینه‌ای انتخاب شد. سپس پس از در نظر گرفتن درجه

سختی و آسانی به ۸۰ سؤال کاهش یافت. در نهایت، این ۸۰

سؤال به دو قسمت ۴۰ موردی آزمون اولیه و ثانویه تقسیم شد.

آزمون اولیه به منظور آگاهی از توانایی دانش‌آموزان در زمینه

واژگان کتاب و بین مریبان همسانی دو گروه شاهد و آزمایش به

عمل آمد. نتایج این آزمون به روش آزمون F مورد تجزیه و تحلیل

قرار گرفت. پس از اطمینان از همسانی دو گروه، محقق کار

خود را شروع کرد. در ابتدا واژگان زبان سال اول مطابق با روش

معمول در کلاس تدریس شد. به این صورت که واژگان یا از

طریق زبان انگلیسی به صورت تعریف، مترادف و متضاد توصیف

می‌شدند و یا این‌که معادل فارسی واژگان انگلیسی مقابل آن نوشته

و توضیح داده می‌شد. در اکثر موارد، روش دوم اعمال می‌شد؛

چون دانش‌آموزان در درک معنای تعاریف، مترادف و متضاد

انگلیسی هم مشکل داشتند.

برای گروه آزمایش بازی‌ها انتخاب شدند. این بازی‌ها باید

هفت عنصر مهم می‌داشتند که عبارت بودند از: حرکت،

خودجوشی، تلفیق اجتماعی، تلاش مشترک، نظم، آسانی و

آرامش (گریتر ۱۹۷۴). مدت زمان بازی‌ها نیز نباید خیلی

طولانی می‌شد؛ به طوری که طی یک جلسه باید بازی تمام

آزمایش از آزمون اولیه تا ثانویه، نسبت به گروه شاهد پیشرفت چشمگیری نموده است. پیشرفت گروه آزمایش تا حدودی مربوط به بازی‌ها و تا حدودی هم تأثیر تدریس بوده است. در حالی که پیشرفت گروه شاهد تنها به خاطر تدریس بوده است.

جدول ۱. خصوصیات آماری گروه آزمایش و شاهد در آزمون اولیه و ثانویه

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس
آزمون اولیه گروه آزمایش	۳۵	۱۷٫۲	۵٫۳	۲۸٫۳
آزمون اولیه گروه شاهد	۳۵	۱۶٫۹	۵	۲۴٫۷
آزمون ثانویه گروه آزمایش	۳۵	۲۹٫۵	۶٫۸	۴۶٫۲
آزمون ثانویه گروه شاهد	۳۵	۲۵٫۹	۵٫۵	۳۰٫۹

جدول ۲. تجزیه واریانس آزمون‌های اولیه گروه شاهد و آزمایش (آزمون F)

ارزش F به دست آمده	۱٫۱۲۶۵
درجه آزادی صورت	۲۲
درجه آزادی مخرج	۲۲
احتمال F	۰٫۶۸۲۵
ارزش F جدول	۱٫۶۸۲

در سطح ۷۵٪ معنی دار نیست.

جدول ۳. تجزیه میانگین آزمون‌های ثانویه گروه شاهد و آزمایش (آزمون t)

ارزش t به دست آمده	۲٫۲۳۸۱
درجه آزادی	۶۸
احتمال t	۰٫۰۱۷۲
ارزش t جدول	

در سطح ۷۵٪ معنی دار است.

نتایج، نشان داده‌اند که بازی‌های زبانی بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی تأثیر مثبتی دارد. از آن‌جا که نمونه نمایانگر جامعه است، پس می‌توان ادعا کرد که «از بازی‌های زبانی می‌توان به عنوان ابزار کمک آموزشی برای دانش‌آموزان مشابه در دیگر کلاس‌ها استفاده کرد».

همچنین می‌توان احتمال داد که «به کارگیری بازی‌ها ممکن است بر یادگیری سایر مؤلفه‌های زبانی مانند گرامر، خواندن و نوشتن و... تأثیر مثبتی بگذارد».

از طرف دیگر، می‌توان در دوره‌های قبل و بعد از متوسطه

می‌شد و ادامه آن به جلسه بعد موکول نمی‌شد (تایلر ۱۹۸۳). به طور کلی سه اصل مهم باید در مورد بازی‌ها رعایت می‌شد:

۱. براحتی توضیح داده شوند و قوانین اندک و ساده‌ای داشته باشند.
۲. از وسایل پیچیده و گرانها در آن‌ها استفاده نشود.
۳. باید با هر تعداد دانش‌آموز و سن و سطح زبانی آن‌ها هماهنگی و سازگاری داشته باشند.

ویژگی کلمات هر درس، معیار انتخاب بازی‌ها بود. برخی کلمات را می‌شد با تصویر تقویت کرد. برخی دیگر از طریق دستوربها، پسوندها، حوزه معنایی و ارتباط با کلمات دیگر تقویت می‌شدند.

در هر درس معمولاً از یک یا دو یا سه بازی استفاده می‌شد؛ برای مثال در درس دوم از دو بازی (Misfits، Body stretcher) استفاده شد. روش بازی Misfits به این صورت بود: معلم چندین کلمه را که به گروه‌های چهارتایی تقسیم شده بودند، برای دانش‌آموزان می‌خواند. همه تا از چهار کلمه به طریقی با هم ارتباط داشتند، در حالی که یکی از کلمات هیچ ارتباطی به بقیه نداشت. دانش‌آموزان باید کلمه نامشخص را تشخیص می‌دادند و می‌نوشتند. به هر تشخیص درست یک امتیاز داده می‌شد (شیان‌زاد ۱۹۹۷).

پس از ۸ جلسه، بازی‌ها به پایان رسید. در حالی که، گروه شاهد نیز به تکرار کردن واژگان درسی (به عنوان placebo) پرداخته بودند. پس از این که تمام واژگان کتابت تدریس و تقویت شدند، در پایان نمره از هر دو گروه، آزمون اولیه به عمل آمد تا از میزان تأثیر بازی‌های زبانی اطلاع حاصل شود. سپس نتایج آزمون‌های ثانویه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

نتایج و تحلیل یافته‌ها

نمره‌های دو گروه شاهد و آزمایش در آزمون اولیه و ثانویه با شاخص‌های میانگین، تعداد دانش‌آموزان، انحراف از معیار و واریانس در (جدول ۱) مشخص شده است. میانگین نمره‌های دو گروه از آزمون اولیه تقریباً یکسان است. برای اطمینان از میزان همسانی دو گروه، از آزمون F استفاده شد (جدول ۲). با مقایسه F به دست آمده با F جدول چنین برآورد می‌شود که در آزمون اولیه، دو گروه کاملاً همسان بوده‌اند. اگر نتایج آزمون ثانویه دو گروه تفاوت معنی‌داری نشان دهد، می‌توان اطمینان حاصل کرد که این تفاوت مربوط به اثر بازی‌هاست و نه تفاوت‌های قبلی بین دانش‌آموزان، به منظور اطلاع از تأثیر بازی‌ها، میانگین‌های نمرات دو گروه در آزمون ثانویه را از طریق آزمون t مورد مقایسه قرار گرفتند (جدول ۳). بنا به جدول ۳، ارزش t به دست آمده بیش‌تر از t موجود در جدول است. بنابراین، فرضیه صفر رد می‌شود. پس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که گروه

هم از این ابزار سود جست؛ ولی قطعاً تمام این احتمالات هم باید مورد تحقیقات بیش تر قرار گیرند.

نتایج این تحقیق را می توان از چند جنبه بررسی کرد:

الف: بازی ها، یادگیرندگان را در موقعیت طبیعی قرار داده است.

ب: یادگیرندگان از راهکار رجعت به کودکی استفاده کرده اند.

پ: فیلترهای عاطفی یادگیرندگان از بین رفته است.

ت: بازی ها نوعی حس همکاری در بین یادگیرندگان ایجاد کرده است.

ث: بازی ها، انگیزه یادگیرندگان را بالا برده است.

به نظر می رسد که بازی ها، نوعی بصیرت و آگاهی در اختیار یادگیرندگان قرار می دهند. به این ترتیب که دانش آموزان در شرایط و موقعیت کاملاً طبیعی قرار می گیرند و از زبان استفاده می کنند. این احساس بودن و حضور در موقعیت طبیعی سبب می شود که یادگیرندگان، زبان را برخلاف موقعیت تصنعی کلاس به طور طبیعی بیاموزند. از طرف دیگر، بازی ها نوعی احساس رجعت یا بازگشت به دوران کودکی را در یادگیرندگان زنده می کند. از آن جا که دوران کودکی مرحله دریافت کامل است، یعنی کودک هر آنچه را که در محیط اطرافش می گذرد، یاد می گیرد و جذب می کند، یادگیرندگان هم احتمالاً در این روش، به عنوان یک گیرنده کامل عمل کرده اند و مطالب را بهتر آموخته اند. دیگر این که، هر موقعیت جدیدی نوعی احساس ترس و ناامنی در انسان به وجود می آورد. یادگیری زبان خارجی نیز از این امر مستثنی نیست؛ زیرا برای یادگیرندگان کاملاً ناآشناست. شاید کاربرد بازی ها در ابتدای کلاس، زبان جدید را به روش دوستانه معرفی کرده؛ موقعیت دلپذیری را برای یادگیرندگان فراهم آورده و نوعی حس همکاری در بین زبان آموزان به وجود آورده است؛ طوری که آن ها توانسته اند آزادانه با همدیگر ارتباط برقرار کنند. عکس این حالت هم ممکن است رخ داده باشد؛ یعنی شاید حس رقابت در بین آن ها برانگیخته شده است. مورد دیگر که اهمیت زیادی هم دارد، ایجاد انگیزه در یادگیرندگان است. در بسیاری از کلاس های درس، زبان آموزان بدون انگیزه هستند و هیچ علاقه ای به یادگیری ندارند. چنین احتمال می رود که در این تحقیق، بازی ها به یادگیرندگان انگیزه داده اند؛ زیرا لازمه خوب بازی کردن، بسیار دانستن است. به منظور کسب امتیاز در بازی، دانش آموزان سعی می کنند که بیش تر یاد بگیرند.

نتیجه این تحقیق، برای آن دسته از معلمان که هنوز نسبت به استفاده از ابزارها و وسایل کمک آموزشی تردید به دل راه می دهند، پاسخ مناسبی فراهم می کند. با کنترل و نظارت معلم

به طور حتم، هیچ گونه بی نظمی و هرج و مرج در کلاس به وجود نخواهد آمد. با تهیه یک برنامه جامع، می توان اوقات معینی از زمان کلاس را به استفاده از این ابزار اختصاص داد. با این وجود، استفاده مؤثر از این ابزار مشروط بر آن است که تهیه کنندگان مطالب درسی، بازی ها را در طرح درس کتاب های متوسطه بگنجانند. در غیر این صورت، معلم با کمبود زمان مواجه خواهد شد. نکته دیگر این که، فضای کلاس های مدارس ایرانی برای روش های سنتی طراحی شده است و دانش آموزان روی نیمکت ها تا به انتهای کلاس می نشینند و به سخنان معلم گوش می دهند. برای استفاده از وسایل کمک آموزشی همچون بازی ها، باید فضای کافی در کلاس موجود باشد تا شاگردان بتوانند گروه بندی شوند و با هم ارتباط بیش تری داشته باشند.

منابع:

سهیلی ابوالقاسم، فرهادی حسین، وثوقی حسین، ورزگر مینو. آموزش و سنجش زبان انگلیسی. تهران: دریا، ۱۳۷۲.

Birjandi, P. & Others (1997). *800 Test Items*. Tehran: Ghomes.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice*. New York: HBI.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching* London: Edward Arnold.

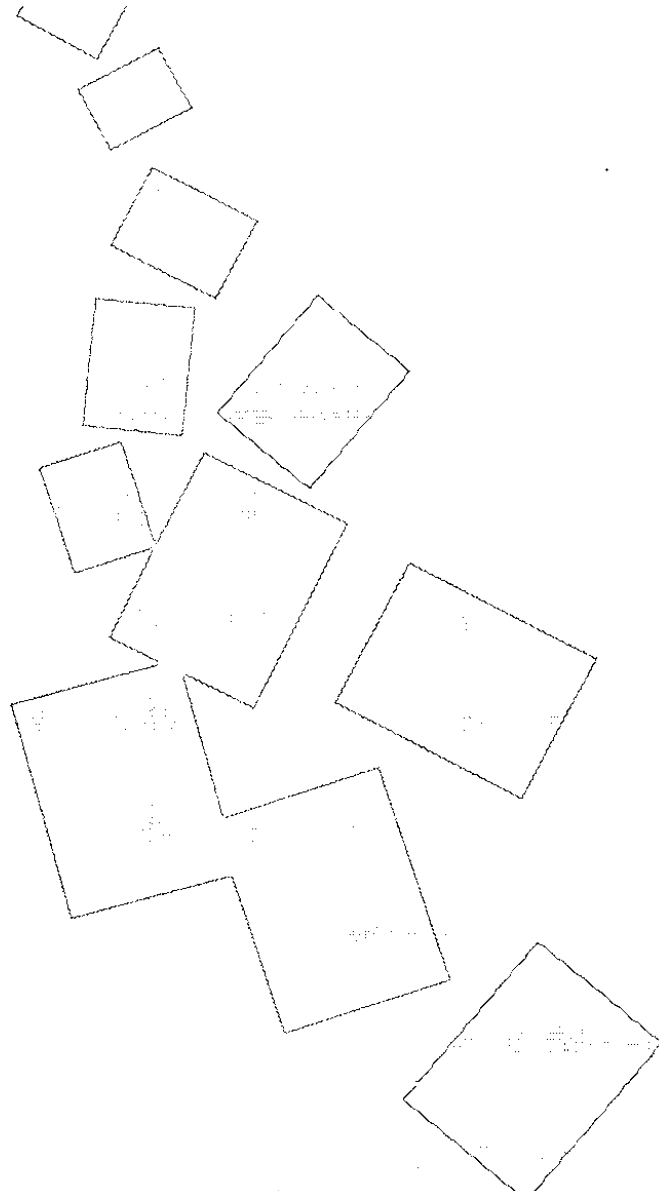
Dobson, J. (1972). *Try One of My Games in Readings on English as Second Language (ed)*. Keneth Croft Winthrop.

Freeman, D.L. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Grittner, F.M. (1974). *Motivating Students in the Foreign Language Classroom*. Paper Presented at the Southern Conference on Language Teaching, Atlanta, Georgia, November.

Kelly, L.g. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. 500 BC - 1969.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.



- New York: Pergamon Press.
- Kuczaj, S.A. (1983). **Crib Speech and Language Play**. New York: Springer-Verlag.
- Mackey, W.F. (1995) **Language Teaching Analysis, Language Games**. Appendix-Bloomington: Indiana University Press.
- Miller, L.J. (1992). Using Games in an EST Class. **TESOL** Vol 2, No 2, Winter.
- Rivers, W. (1981). **Teaching Foreign Language** Chicago: The University of Chicago.
- Shabanzad, M.R. (1997). The Effect of Language Games as Reinforcement Devices on Teaching Grammar. MA. Thesis. Garmsar Azad University.
- Steinberg, J. (1986). **Games, Language, People Play**. Ontario: Dominic
- Tajeeq, P. (1997). **Newest Tests of English Book(1)**. Tehran: Hadid.
- Taylor, B.P. (1983). *Teaching ESL: Incorporating a Communicative. Student-Centered Component*: **TESOL Quarterly**, 17:69-88.
- Vossoughi, H. & E. Clair (1994). **Language Games, Just a Minute**. Tehran: Rahnama.



نویسنده: راتناواتی محمد اسرف
ترجمه: عبدالرزاق حیاتی
عضو هیأت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز

ملازمه های فرهنگی آموزش زبان انگلیسی در قالب زبان دوم یا زبان خارجی

چکیده فارسی

مقاله حاضر ترجمه مطلبی تحت عنوان:

The Cultural Implications of Teaching English as a Second or Foreign Language

از فصلنامه "Muslim Education Quarterly" شماره ۴ جلد ۱۴ سال ۱۹۹۷ است.

این مقاله در کنفرانس بین‌المللی زبان انگلیسی و اسلام: رویارویی سازنده، در دسامبر ۱۹۹۶ در بخش زبان و ادبیات، دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی، ارائه شده است.

مقاله حاضر نگاهی نقادانه به نگرشی دارد که شناخت فرهنگ زبان خارجی را هسته زبان‌آموزی تلقی می‌کند و نه تنها شناخت فرهنگ زبان دوم یا زبان خارجی، بلکه سازگار شدن زبان‌آموز با آن را نیز، عاملی بسیار مهم بشمار می‌آورد. در این راستا سعی

شده است به سه سؤال زیر پاسخ داده شود:

● آیا زبان انگلیسی باید به نحوی آموزش داده شود تا زبان آموز خود را با فرهنگ غرب سازگار سازد؟

● آموزش زبان انگلیسی برای ما مسلمانان چه پیامدی خواهد داشت؟

● نظریه آموزش زبان برای مسلمانان چه تبعاتی دربر خواهد داشت؟

در بخش نخست این مقاله به تعریفی از زبان و فرهنگ پرداخته و در ادامه، بحث مربوط به آموزش فرهنگ تا چه حد لازم است را پی می گیریم.

Abstract

The paper begins with the view that English teachers, for the past two decades, have focused on teaching English for the purpose of communication, initiating learners into behavior that considered "linguistically and socioculturally appropriate" from the standpoint of the native speakers of English. Then, three important questions regarding the cultural implications of this view of language teaching for Muslims are raised, followed by a discussion about the attitudes of Muslim educationalists towards the teaching of "English" or Anglo-American culture. Finally, a proposal is introduced concerning how Muslims can deal with the issue of culture when teaching English as a second or foreign language.

Key Words: implications, culture, pedagogy, adapt, Appropriate, multicultural materials.

مقدمه

نظریه اجتماعی زبان و مفهوم مناقشه انگیز «توانش زبانی» در این نظریه، رشته آموزش زبان را در دو دهه اخیر تحت الشعاع قرار داده است. از این رو، می بینیم که چون مدرسان زبان انگلیسی بر آموزش این زبان با هدف ایجاد ارتباط تأکید می کنند، خود به خود زبان آموزان را با رفتاری آشنا می سازند که از نظر زبانی و فرهنگی - اجتماعی، برای انگلیسی زبانان مناسب تلقی می شود. به این دلیل، سؤال هایی به این شرح مطرح می شود که: نظریه آموزش زبان برای مسلمانان چه تبعاتی در بر خواهد داشت؟ آیا زبان انگلیسی را باید به نحوی آموزش داد که به زبان آموزان کمک کند تا خود را با فرهنگ غربی یا انگلیسی - آمریکایی سازگار سازند؟ آموزش زبان انگلیسی در قالب زبان دوم یا زبان خارجی، برای ما مسلمانان چه پیامدهایی خواهد داشت؟

در این مقاله، سعی بر این است که ضمن پاسخگویی به این سؤال های مهم، از مواضع کارشناسان مسلمان آموزش و پرورش درباره «زبان انگلیسی» یا فرهنگ انگلیسی - آمریکایی سخنی به میان آورده شود و در پایان، در زمینه نحوه برخورد مسلمانان با مسأله فرهنگ در تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی، پیشنهادی ارائه شود.

ضرورت آموزش فرهنگ در تدریس زبان دوم یا زبان خارجی، موضوع اصلی بحث های زبان آموزی چند دهه گذشته بوده است. کسانی هم بر این نکته پای فشرده اند که: «زبان، امری اجتماعی است. هدف اصلی آموزش زبان نیز این است که زبان آموز را برای ایجاد ارتباط آماده سازد، تا در نهایت بتواند نقشی مناسب و همانند افراد جامعه زبانی مقصد، ایفا کند.» این کار مستلزم داشتن آگاهی از زمینه اجتماعی جامعه زبانی مقصد و همچنین آشنایی با قواعد فرهنگی - اجتماعی زبان و گفتار آن است. بنابراین، یکی از «مسئولیت های» مدرس زبان، آشنا کردن زبان آموز با رفتاری است که اعضای جامعه زبان دوم یا زبان خارجی آن را از نظر زبانی و اجتماعی - فرهنگی، رفتار مناسب می دانند. از این رو، در این دیدگاه، شناخت فرهنگ زبان خارجی را هسته زبان آموزی تلقی می کنند. در واقع، نه تنها شناخت فرهنگ زبان دوم یا زبان خارجی، بلکه سازگار شدن زبان آموز با آن نیز، عاملی بسیار مهم به شمار می آید. شومان (Schumann) که میزان فرهنگ پذیری (Acculturation) را عامل تعیین کننده توانش زبانی زبان آموز می داند، بر این نکته پای می فشرده و توانش زبانی را بدون فرهنگ پذیری ناقص می داند.

زبان و فرهنگ

قبل از ورود به بحث درباره مناسبیت آموزش فرهنگ در تدریس زبان به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی، بهتر است درباره فرهنگ (آن گونه که در تدریس زبان انگلیسی کاربرد دارد) سخن بگوییم.

آداسکو (Adaskou)، بریتن (Britten)، و فاسی (Fahsi) به ابعاد مختلف فرهنگ که چه بسا در تدریس زبان دخیل باشند، پرداخته اند. یکی از این ابعاد، مفهوم هنری فرهنگ است و بر اساس آن، زبان ممکن است مثلاً به ادبیات، فیلم و موسیقی کشوری خاص وابسته باشد. بعد دیگر، مفهوم جامعه‌شناختی فرهنگ است که مطابق آن، زبان با آداب و نهادهای حکومتی خاصی پیوند دارد. بعد سوم، مفهوم معنایی فرهنگ است که مطابق آن، در واقع، زبان مظهر نظام فکری یک فرهنگ است. این بعد به آن واژگان زبانی خاص مربوط می‌شود که تعیین‌کننده برداشت‌ها و فرایندهای فکری یک فرهنگ است. سرانجام، به مفهوم عملی فرهنگ می‌رسیم که گونه‌زبانی خاصی را - که مناسب موقعیت‌های معین است - تعیین می‌کند. برای مثال، این بعد قواعد مربوط به آداب اجتماعی نظیر رد مؤذبانۀ دعوت، نحوه مخاطب قرار دادن دیگران و... را دربرمی‌گیرد.

از نظر آداسکو، بریتن، و فاسی، مفهوم عملی و تا حدی معنایی فرهنگ برای تکامل توانش ارتباطی ضروری است؛ زیرا برای کسب مهارت در زبان، علاوه بر درک مفهوم یک کلمه، دانستن کاربرد درست آن هم الزامی است. از این رو، زبان‌آموز باید برای مثال، فرقی معنایی بین کلمات *dislike* و *hate* و همین‌طور مضمون معنایی جمله‌ای مثل *I wish I had a cup of tea* را بداند. یعنی بتواند تشخیص دهد که آیا این جمله، خبری است و یا صرفاً برای درخواست یک فنجان چای ادا شده است. محققان دیگری بر این نظرند که در آموزش زبان، گنجاندن ابعاد دیگر فرهنگ برای ایجاد تفاهم بین صاحبان فرهنگ‌های مختلف، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان و ایجاد سهولت درکار هماهنگی زبان‌آموزان با جامعه خارجی، ضروری است. با این حال، در چند دهه گذشته، هدف اصلی زبان‌آموزی علاوه بر تدریس زبان برای مقاصد ارتباطی، بر ارائه مطالبی تأکید کرده که تناسب اجتماعی - فرهنگی آن‌ها از اقتضای زبانی‌شان بیش‌تر بوده است.

آموزش فرهنگ تا چه حد جایز است؟

با توجه به بحث فوق، پرسش‌های مهمی را که به آموزش زبان انگلیسی در جوامع اسلامی مربوط می‌شود، بررسی خواهیم کرد؛ یعنی پرسش‌هایی از این دست که: عجین شدن مسلمانان با فرهنگ «انگلیسی» تا چه حد مجاز است؟

آیا اصولاً آموزش فرهنگ «انگلیسی» یا انگلیسی - آمریکایی ضرورت دارد یا خیر؟

مدت‌هاست مسلمانان به این نکته پی برده‌اند که زبان، فرهنگ را در مفهوم معنایی خود منعکس می‌کند. اسلام، به رغم برداشت دنیوی و امروزی از آن، فرهنگ و تجسم جهان‌بینی را محصول مذهب می‌داند. العطاس (Al-Attas)، یکی از متفکران عالی‌رتبه معاصر جهان اسلام، در کتاب بسیار مهم خود به نام مفهوم آموزش در اسلام مدعی است که: «زبان، مسلماً معرف جهان‌بینی خاصی است.»

وی نشان می‌دهد که زبان جملگی ملل اسلامی با آنچه به قول او «واژگان پایه اسلامی» نام دارد، عجین شده است و فراتاب آن، سبب جهان‌بینی اسلامی خاصی در ذهن مسلمانان شده است. این واژگان پایه، شامل مفاهیم کلیدی مانند: خدا، مذهب، حقیقت، طبیعت، معرفت، تعلیم و تربیت، واقعیت، عدالت، آزادی، تکامل، سعادت و... است. به نظر العطاس، این امتزاج از نظر تاریخی همزمان با نشر اسلام رخ داده است و میزان برخورداری زبان‌ها از این واژگان پایه اسلامی، به سطح فرهنگی و فکری گویشوران آن زبان بستگی دارد. بنابراین، نزد العطاس زبان‌های غیرعربی ملت‌های مسلمان «صبغه اسلامی» (*Islamised*) به خود گرفته است؛ به این معنی که این زبان‌ها، نمایانگر جهان‌بینی اسلام است و در پیشرفت فرهنگ و تمدن آن‌ها مؤثر بوده است.

به نظر العطاس، اسلامیت زبان با اسلامی شدن فکر و درک ذهن از بینش واقعیت و حقیقت، همزمان پیش می‌آید. او در وصف نزول قرآن مجید و ایجاد تحول در زبان عربی چنین می‌گوید:

«جهش فکری اسلامی، ذهنیت عرب جاهلی را متحول کرد.

زبان عربی قرآن مجید... باعث شد که تصاویر ذهنی آشنایی که زمانی از راه زبان در ذهن تازیان نقش بسته بود، به طور جدی دگرگون شود. واژه‌های تازه، به رغم شباهت با کلمات پیشین، دیگر مبین حوزه‌های معنایی کلماتی نبود که از قبل برایشان آشنا بود.»

از این رو، طبق استدلال العطاس، زبان بی‌شک آینه جهان‌بینی است. کلمات و تعابیر مورد استفاده ما به میزان فراوانی جلوه فرهنگی است که جزئی از آئیم و همچنین بازتاب تجربه‌هایی است که از سر گذرانده‌ایم. این واقعیت در زبان‌های مسلمان (که همگی از این واژگان پایه اسلامی برخوردارند و مبین جهان‌بینی آن‌هاست) آشکار است.

عبارت *Good luck* نمی‌یابیم. مردم مالی در این گونه موارد با ادای نوعی دعا به زبان خودشان برای مخاطب خود آرزوی موفقیت می‌کنند. به همین دلیل گوینده، عبارت *Salamat Tinggal* را (زمانی که در حال ترک کردن محلی است، خطاب به کسی که در آن محل می‌ماند) بیان می‌دارد و ترجمه تقریبی آن چنین است: «امیدوارم شما (کسی که دارم از او جدا می‌شوم) در امان باشید.»

عبارت *Salamat Jalan* را (کسی که در محلی قرار دارد، خطاب به کسی که آن جا را ترک می‌کند) به زبان می‌آورد و معنی تقریبی آن این است که: «امیدوارم شما (که دارید این جا را ترک می‌کنید)، در امان باشید». احتمالاً در دعاهایی همچون: «امیدوارم خداوند، شما را که دارم ترکتان می‌کنم، در امان سالم خود نگه دارد» و: «امیدوارم خداوند شما را (که دارید می‌روید) حفظ کند.» ریشه دارد.

بسیاری از مالایایی زبانان - خاصه آن‌هایی که با انگلیسی سروکار دارند - امروزه ممکن است تعبیر غیرمذهبی *Good bye* را به کار ببرند. به هر حال، تصور می‌کنم که منشأ این دو عبارت «دعا» و بیانگر دوره‌ای باشد که الگوهای کلامی مردم مالی از رنگ و بوی اسلامی بیش‌تری برخوردار بوده است.

در زبان مالی، کلمات و عبارات بسیاری وجود دارند که از زبان عربی مشتق شده‌اند و هنوز هم تا حد زیادی بیانگر جهان‌بینی اسلامی هستند؛ در حالی که زبان انگلیسی به علت وجود ریشه‌های عبرانی - ترسایی و یونانی - رومی، فاقد این گونه عبارت‌هاست. با این که مسلمانان در زمان تکلم به زبان انگلیسی، برای بیان مفاهیمی که معادل انگلیسی ندارند، واژگان اسلامی مانند: تقوا، حکمت و... را چاشنی کلام خود می‌کنند، ولی چون واژه‌های انگلیسی از عهده تمام و کمال آن‌ها برنمی‌آیند، معمولاً فقط خود مسلمانان آن‌ها را به کار می‌برند و جزو واژگان پذیرفته شده انگلیسی نشده‌اند. هارل (Harrel) و دیگران تفاوت‌های الگوهای کلامی انگلیسی و عربی را مشخص کرده‌اند. برای مثال، کلمه *God* در زبان انگلیسی معمولاً به سوگند یا اوضاع و احوال تشریفاتی و جدی محدود می‌شود؛ ولی در زبان عربی، واژه «خدا» و به طور کلی، مذهب، مدلول فراوانی دارد. هارل و همکارانش به ذکر این نکته هم می‌پردازند که: «کاربرد افعال در انگلیسی، جهان‌بینی متکلمان انگلیسی را باز می‌تاباند. برای مثال، انگلیسی‌زبانان در هنگام اشاره به زمان آینده از «فرض تکبرآمیز خود» در مورد آمدن زمان آینده دست

هرچند زبان ملت‌های مسلمان با واژگان پایه اسلامی عجین شده است، زبان انگلیسی چنین نیست. در واقع، واژگان پایه زبان انگلیسی (و بسیاری از زبان‌های غربی دیگر مانند فرانسه، آلمانی، هلندی، و...) را جهان‌بینی مذهبی عبرانی - ترسایی یا جهان‌بینی‌های غیرمذهبی یونانی - رومی و اروپایی مدار، تعیین می‌کند. برای مثال، در زبان انگلیسی، معرفت به مفهومی اطلاق می‌شود که ذهن می‌تواند از جهان خردگرا و تجربی کسب کند و حوزه‌های مذهبی و معنوی را که در قلمرو ایمان یا اعتقاد قرار دارد، دربرنمی‌گیرد. نزد مسلمانان - که شالوده فکری آن‌ها بر مذهب استوار است - معرفت (علم)، علاوه بر اشتمال حوزه‌های محسوسات و عقلائیات، قلمرو روح را نیز دربرمی‌گیرد. بر همین روال، مفهوم "*happiness*" که در زبان انگلیسی و دیگر زبان‌های فرنگی مفهومی بنیادی است، امروزه عمدتاً به رفع نیازهای گذرای نفسانی و عاطفی دلالت می‌کند. در صورتی که در اسلام، سعادت در بنیاد به حالت دائمی روح دلالت می‌کند و آن زمانی است که روح درباره خطیرترین مسائل وجود به مرتبه یقین نائل شده باشد. البته آن هم بر اثر زیستن سازوار با چنین یقینی میسر است. وانگهی، چون سعادت به حالت دائمی روح دلالت می‌کند، وصول به آن علاوه بر این دنیا، در جهان آخرت نیز عملی است.

غیر از واژگان، تعابیر یک زبان نیز مبین جهان‌بینی خاصی است. برای روشن شدن مطلب، اجازه بدهید توجه خوانندگان را به تعبیری جلب کنم که بارها در زبان انگلیسی به کار رفته است. تعبیر *Good luck*، که انگلیسی‌زبانان به وقت بیان آرزوی موفقیت برای کسی که در شرف انجام کاری است، به زبان می‌آورند، برای همگی ما آشناست. در واقع، این تعبیر آن قدر معمول است که مسلمانان نیز در هنگام تکلم به زبان انگلیسی، دائم از آن استفاده می‌کنند. با این حال، اگر معنی این تعبیر را به دقت بررسی کنیم، متوجه می‌شویم که غرض از آن این است که کارها به دلیل بخت پیش می‌آید. حال آن که زبان ما، فاقد چنین تعبیری است؛ خاصه اگر زبان مادریمان هم با این «واژگان پایه اسلامی» که *العطاس* از آن نام می‌برد، عجین شده باشد. دلیل عدم وجود آن در زبان ما شاید این باشد که در جهان‌بینی ما کارها به دلیل بخت رخ نمی‌دهند.

اجازه بدهید با ارائه مثالی از زبان مالایایی (Malay)، این نکته را روشن کنم. در زبان مالایایی عبارتی هم معنای تقریبی

برنمی دارند تا با افزودن تعبیر *God willing* به لطف پروردگار متوسل شوند. در صورتی که مسلمانان بی چون و چرا کلام خود را با تعابیری نظیر «اگر خدا بخواهد» یا به «خواست خدا» یا «إن شاء الله» موکد می کنند.»

از این رو، شایان ذکر است که واژگان و الگوهای کلامی افراد یک قوم گویای ارزش ها و اعتقادات آن هاست. زبان های امت اسلامی، بینش اسلامی را با اخذ تعابیر گوناگون اسلامی متجلی می سازند؛ ولی زبان انگلیسی چون ریشه در مذهب مسیحیت دارد، اصولاً دارای ماهیت یهودی-ترسایی یا فرنگی مدار است. (البته هرچند بسیاری بر این نظرند که زبان انگلیسی معاصر تا حد زیادی ناسوتی شده است). لذا، شاید اگر تدریس زبان را همان آموزش جهان بینی و فرهنگ بدانیم، به خطا نرفته باشیم. ولی آیا منظور این است که باید زبان انگلیسی را با این هدف آموزش دهیم که زبان آموز بتواند خود را از راه زبان انگلیسی با فرهنگ و جهان بینی غرب هماهنگ کند؟ هرچند که می دانیم در برنامه های زبان آموزی چند دهه گذشته، این موضوع دقیقاً مورد تأکید بوده است؟

کرامش (Kramsch) معتقد است که: «در آموزش زبان خارجی باید الگوهای کلامی زبان مادری زبان آموز را عینیت ببخشیم و آن ها را آماده اقتباس از الگوهای زبان جدید سازیم.»

حال، این پرسش پیش می آید که: «آیا در آموزش، بهتر است بر اقتباس از قالب های کلام انگلیسی زبانان تأکید کنیم؟ آیا بنا به قول شومان، زبان آموزان مقید هستند که در فرهنگ «زبان انگلیسی» ممزوج شوند تا زبان آموزانی کارآمد از آب درآیند؟ آیا بهتر نیست معلومات مربوط به جهان بینی و فرهنگ را از عمل به فرهنگ، جدا کنیم؟»

شاید به نفع ما مسلمانان باشد که بدانیم: «انگلیسی زبانان کدام رفتار را به لحاظ اجتماعی-فرهنگی، رفتاری مناسب تلقی می کنند.» ولی چنین سخنی به این معنی نیست که اخذ الگوهای کلامی یا رفتاری مناسب در تلقی انگلیسی زبانان آسان است.

نمونه زیر را در نظر بگیریم. در سیر یادگیری زبان، چه بسا زبان آموزان مسلمان آموخته باشند که راه مناسب برای ابراز قدردانی، گفتن «متشکرم» است. با این حال، نباید این طور برداشت شود که زبان آموز صرفاً با دانستن کلام مورد گفتار می تواند در زمانی که از او «انتظار می رود»، آن را بخوبی به مخاطبش منتقل کند. برای مثال، وقتی آقا معلمی از لباس خانم مسلمانی تعریف می کند، هرچند هم که این تمجید از روی حسن نیت باشد، ممکن است آن خانم را کمی دستپاچه کند؛ به طوری که عبارت «متشکرم» را به زبان جاری نسازد و یا از پاسخ دادن به تعریف، طفره رود و یا جمله ای مثل «لباس

پاکستانی است.» به زبان بیاورد. این پاسخ از نظر انگلیسی زبانان کمی نامناسب و برای آن آقا معلم توضیح واضح است. با این که این خانم آموخته است که در این گونه موارد عبارت «متشکرم» مناسب ترین عبارت است، نحوه ادای آن عملاً برایش ساده نیست؛ زیرا در مرام مسلمانی، تعریف کردن از وضعیت ظاهری افراد جنس مخالف، عملی نامناسب است. این «قانون» اجتماعی-فرهنگی که برای مسلمانان کاملاً آشناست، امکان دارد برای انگلیسی زبانان محلی از اعراب نداشته باشد. بنابراین، مسلمانانی که به زبان انگلیسی تکلم می کنند، وقتی با انگلیسی زبانان همکلام می شوند و از رفتار اجتماعی-فرهنگی که برای انگلیسی زبانان «بجا» و یا «مقبول» است «اختیار نمی کنند، به نظر آنان «نامناسب» و یا در بعضی موارد حتی غیر مؤدبانه می آید. از این رو، با توجه به نظر کرامش، باید اقتضای آموزش زبان انگلیسی را سبک و سنگین کنیم تا معلوم شود که چه اندازه زبان آموز را به سوی «رفتار اجتماعی-فرهنگی مناسب» سوق می دهد، به گفته کرامش:

«برخورداری از توان بروز رفتاری شبیه رفتار یک جامعه زبانی، نه ضامن افزایش سهولت پذیرش یک فرد در آن جامعه زبانی است و نه دلیلی بر پدید آمدن درک متقابل است. برای مثال، می توان از تجربه تلخ مهاجران آسیایی یا اسپانیایی و یا آمریکایی های بومی در ایالات متحده آمریکا یاد کرد که مهارت های اجتماعی زبانی آن ها چه بسا در وحدت اجتماعی آن ها دخیل بوده، ولی به هیچ وجه ضامن این وحدت نبوده است.»

بی شک، آشنایی با نحوه ایجاد گفت و شنودهای مؤدبانه و تخاطب احترام آمیز دیگران برای زبان آموزان مسلمان، مفید است؛ خاصه در جایی که با متکلمان بومی زبان روبه رو می شوند. نه رغم درستی این گفتار، تأکید بر هدف خاص آموزش زبان، تا چه حد جایز است؟ باید در نظر داشت که همه مسلمانان، زبان را با این هدف که به کشورهای انگلیسی زبان مسافرت کنند و یا به این امید که سرانجام با آن جامعه تشبه پیدا کنند، یاد نمی گیرند. بر فرض هم که چنین باشد، این توقع از زبان آموزان بجا نیست که خود را با آنچه بومی زبانان به لحاظ اجتماعی-فرهنگی مناسب می دانند، سازگار کنند؛ زیرا، چه بسا آنچه باب طبع بومی زبانان است، موافق طبع زبان آموز مسلمان نباشد. وانگهی، نباید تنها هدف یادگیری زبان را رسیدن به این مرحله بدانیم؛ چه بسا رسیدن به این هدف برای مسلمانان چندان اهمیتی ندارد؛ زیرا آشنایی با قواعد اجتماعی-فرهنگی مفید است. بنابراین، فراگیری این قواعد برای زبان آموزانی که در

شرحی بر
"Learn to Speak English"
 یک نرم افزار
 رایانه ای آموزش زبان

آرام رضاصادقی بنیس
 عضو هیأت علمی دانشگاه سمنان

Abstract

The present article is a review of a successful language teaching software program called "Learn to Speak English". To this end, attempt has been made to explain various parts of the program and to explicitly elaborate on how to use different functions of it. The package is so that one can apply it as a complete audio-visual language laboratory to improve one's language skills, provided that one is patience enough to learn all its capabilities. The program certainly enjoys practical advantages among which mention can be made of its variety, its connection to Internet, and its independence from the limits of classroom instruction.

Key Words: software, computer, teaching English, use of computer

چکیده فارسی

مقاله حاضر، شرحی بر یک برنامه موفق رایانه ای آموزش زبان انگلیسی است. ابتدا سعی شده است تا بخش های مختلف این برنامه توصیف و چگونگی استفاده از امکانات آن به طور واضح تبیین شود. در امتداد این کوشش، در صورت لزوم، توصیه هایی نیز در به کارگیری بخش های مختلف آن شده است. اما هدف اصلی، معرفی این برنامه و طریقه استفاده از آن است.

واژگان کلیدی: نرم افزار، رایانه، آموزش زبان انگلیسی، استفاده از رایانه

لازم به ذکر است که زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی، توجه زبان آموزان بسیاری را به خود جلب کرده است. در کشور عزیز ما ایران نیز خیل عظیمی از محققان، اساتید، دانشجویان، دانش آموزان، تجار و حتی مردم کوچه و بازار، هر یک با انگیزه‌های خاص خود در صدد یادگیری این زبان عالم‌گیر می‌باشند. شناختن این نرم‌افزار و یادگیری استفاده از آن می‌تواند برگزیده‌های روش یادگیری هر فرد بیفزاید و این، در عمل کوچک‌ترین بهره‌ای است که ال. اس. ای ارائه می‌دهد.

ارکان زبان

حال بیایید صرف‌نظر از زبانی خاص مانند انگلیسی، ببینیم مفاهیم مربوط به یادگیری چیست و به‌طور کلی، چه عواملی در فراگیری زبان دخیل و مؤثرند؟

اگر از دریچه یادگیری زبان بنگریم و دیدگاهی تحلیلی داشته باشیم، در ابتدا می‌توانیم زبان را در چهار مهارت: شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن و دوزیر مهارت دستور و دایره واژگان در نظر بگیریم.

این به آن مفهوم است که مدعی عالم به زبان باید هم بشنود و درک کند؛ هم صحبت کند، به طوری که دیگران کلام وی را درک کنند؛ هم بخواند و مطالب خواندنی را بفهمد. در آخر هم به گونه‌ای بنویسد که دیگران مطالب مکتوب او را بتوانند بخوانند و درک کنند. البته دوزیر مهارت اشاره شده، یعنی دستور و دایره واژگان در تار و پود این مهارت تنیده شده است و عمده درک مربوط به هر مهارت، تا میزان قابل ملاحظه‌ای به داشتن مهارت‌های لازم در ساختار زبان انگلیسی و دانش واژه‌گانی آن زبان بستگی دارد.

پس تاکنون، یک فراگیر زبان باید به شش مقوله اشاره شده بپردازد. اما آیا پرداختن به این شش مقوله کافی است؟ پاسخ منفی است؛ زیرا کلام جاری شده بر زبان یا روی کاغذ ممکن است حتی برای فردی که در این شش مهارت تسلط دارد، غیرقابل درک باشد.

علت این امر می‌تواند مفاهیم نامأنوس فرهنگی همانند آداب و رسوم، نوع برخورد، معاشرت و طرز تلقی افراد جامعه زبانی از وقایع و پدیده‌های مختلف باشد. پس نکات فرهنگی به‌عنوان یک مفهوم کلی می‌تواند تأثیر تعیین‌کننده‌ای در یادگیری زبان داشته باشد. تأثیر مفاهیم فرهنگی در یادگیری زبان، چنان عمیق است که موجب شکل‌گیری علومی مانند منظورشناسی یا کاربرد زبان (Pragmatics) و لغت‌مان / گفت‌مان (Discourse) شده است.

امروزه، هیچ بافتی از علوم را نمی‌توان یافت که رایانه در آن رسوخ نکرده باشد. رایانه به عنوان ابزاری کارآمد و قابل اطمینان، به رشد و گسترش فنون و علوم پرداخته است. هنر آموزش زبان نیز از این جمع مستثنی نبوده و از این ابزار حیرت‌انگیز قرن ماشین بهره خوبی برده است.

همگام با توسعه فناوری آموزشی، رایانه جایگاه خود را در زمینه آموزش زبان بیگانه در کشورهای غربی و برخی از کشورهای ثروتمند جهان سوم یافته است. در دانشگاه استنفورد آمریکا، دوره آموزش مقدماتی زبان روسی از طریق رایانه در ردیف پروژه‌های موفق در زمینه «یادگیری زبان به یاری رایانه» (Computer Assisted Language Learning) قرار گرفت. در همان دوره، یعنی دهه ۱۹۶۰، پروژه مشابهی در دانشگاه ایلینوی به مرحله اجرا درآمد. این پروژه که "Programmed Logic Automatic Operation" نامیده می‌شد، به منظور آموزش طیفی از مواد درسی دانشگاهی مورد استفاده قرار گرفت. در اوائل دهه ۱۹۷۰، برنامه‌های رایانه‌ای آموزش زبان در دانشکده دورت ماث جهت آموزش شماری از زبان‌ها همانند دانمارکی، فرانسه، آلمانی، لاتین و اسپانیایی طراحی شد. دهه ۱۹۸۰ نیز زمان بدو گسترش کاربرد رایانه در مؤسسات آموزشی و نیز در خانه‌های مردم بود (طایف، ۱۹۸۹).

یادگیری زبان از طریق رایانه، جدای از این مطلب که امری متفاوت و جالب‌توجه است، باعث افزایش انگیزه در فراگیر می‌شود و به واسطه امکانات چشمگیر و پراهمیت همانند تصاویر پرجاذبه، یافتن سریع لغات، بازی و سرگرمی می‌توان آن را بخوبی جهت سرعت بخشیدن به یادگیری به خدمت گرفت. ارائه مقالاتی مانند «آموزش زبان از طریق کامپیوتر» (فقیح)، یا «اینترنت برای معلم‌های زبان بیگانه» (اکبری ۱۳۷۶) در مجله رشد آموزش زبان و بسیاری از دیگر مقالات مرتبط در مجلات بین‌المللی مانند "English Teaching Forum" نشان از کسب جایگاه ویژه رایانه در علوم مربوط به آموزش زبان دارد.

«برنامه یاد بگیرید انگلیسی صحبت کنید!» "Learn to Speak English" که از این پس به اختصار ال. اس. ای نامیده می‌شود، نسخه ۸/۰ نرم‌افزاری قدرتمند و جامع در زمینه آموزش زبان است. این برنامه، پرفروش‌ترین نرم‌افزار آموزش زبان در سال ۱۹۹۹ بوده است. نرم‌افزار مذکور که در سال‌های گذشته با همین نام، اما در مدل‌های مختلف در بازار ظاهر شده است، در چهار لوح فشرده ارائه می‌شود.

مروری بر برنامه 'ال . اس . ای . ا'

ال . اس . ای . ا، نسخه ۸/۰، با هدف تسلط شما بر تجربیات یادگیری زبان طراحی شده است و به روشی نوین کلیه موارد اشاره شده در بالا را لحاظ کرده است.

این برنامه آموخته های شما را تحکیم می بخشد و همگام با سرعت یادگیری هر فرد، موجب تقویت مهارت های خاص و مورد علاقه فراگیر می شود.

این نسخه از ال . اس . ای . ا شامل درس های متوالی است که براساخت مهارت های زبانی از طریق تمرین و مرور درس ها تکیه دارد. این برنامه با ترکیب ابزارهای سمعی، بصری، متن های متنوع و آموزش از طریق اینترنت، موجب ترغیب فراگیر جهت شرکت در تمرینات متقابل و به کارگیری روش های نوین و متفاوت یادگیری زبان می شود.

طریقه نصب و شروع به کار

برای اجرای سیستم تنظیم به ترتیب زیر اقدام کنید:

لوح شماره یک را وارد رایانه خود کنید. هنگامی که عنوان "Learn To Speak" ظاهر شد، علامت نصب "install" را انتخاب کنید و به قرار دستورالعمل روی صفحه، کار را پی بگیرید. سیستم تنظیم در رایانه شما به جست و جوی برنامه های "Quick Time" نسخه ۳/۰ (یا نسخه جدیدتر) و "Explorer" نسخه ۴/۰ (یا نسخه جدیدتر) خواهد پرداخت. در صورتی که این فایل های برنامه ای موجود نباشند، سیستم تنظیم اقدام به نصب آن ها خواهد کرد.

برای شروع به کار، پس از اتمام عمل نصب، لوح شماره یک را (چنانچه در رایانه نباشد) وارد دیسک خوان کنید. وقتی عنوان برنامه ظاهر شد، نشان اجرا (Run) را انتخاب کنید. اگر لوح مربوطه از پیش در دیسک خوان بوده است، فرمان

"Start/ Programs/The Learning Company/Learn To Speak 8.0"

را پی بگیرید و سپس نماد "Learn To Speak" را انتخاب کنید.

برنامه 'ال . اس . ای . ا' نیاز به میکروفن دارد. در هنگام تنظیم، برنامه آزمایش میکروفن نیز نصب می شود. آزمایش میکروفن جهت بررسی عمل صحیح میکروفن شماست.

سیستم شناخت کلام

این فناوری جدید، تلفظ شما را بررسی می کند و شما را در جریان کیفیت صحبت کردن خود به زبان مقصد قرار می دهد. این عمل موجب بالا بردن اعتماد به نفس می شود و شما را ترغیب می کند تا در مکالمه ها شرکت کنید. ابزار اندازه گیری تلفظ که به شکل یک دایره عقربه دار روی صفحه به نمایش درمی آید، سطح کیفی تلفظ شما را نشان می دهد و مشخص می کند که تا چه اندازه تلفظ شما به تلفظ یک متکلم آمریکایی نزدیک است. با انتخاب علامت ضبط (Record) در این بخش، زمانی برای شما جهت ضبط تلفظ لغت یا عبارت مربوطه در نظر گرفته می شود. گذشت زمان منظور شده را می توانید با امتداد خط قرمز مشاهده کنید. عمل ضبط شما باید پیش از آن که ستون قرمز کامل شود، صورت گیرد. اگر پیش از زمان در نظر گرفته شده عمل ضبط شما به اتمام رسید، نشان توقف (stop) را انتخاب کنید. پخش صدای ضبط شده شما به صورت خودکار صورت می گیرد. چنانچه بخواهید صدای خود را مجدداً بشنوید، می توانید نشان پخش صدا "play" را انتخاب کنید. پس از انجام عمل ضبط اگر عقربه به سمت نشان "Tourist"، یعنی فرد مبتدی نزدیک باشد، علامت آن است که شما در تلفظ لغت یا عبارت موفق نبوده اید و چنانچه به سمت نشان (Native)، یعنی بومی زبان انگلیسی متمایل باشد، حکایت از آن دارد که تلفظ شما صحیح بوده است. با انتخاب علامت (play) شما می توانید صدای ضبط شده خود را بشنوید.

آزمایش میکروفن

برای آزمایش کردن میکروفن پس از شروع برنامه، بخش دوره درسی (Customization) را از روی ستون فهرست صفحه آغازین انتخاب کنید. سپس بخش آزمایش میکروفن (Microphone Test) را انتخاب و به قرار دستورالعمل روی صفحه عمل کنید.

مطمئن شوید که اتصالات سیم میکروفن بخوبی برقرار و میکروفن نیز روشن است. معمولاً بهترین نتیجه در یک اتاق بی سروصدا حاصل می شود. میکروفن را به فاصله حدوداً ۷ سانتیمتر از دهان خود قرار دهید و با صدایی معمولی و در حالی که به نحوه بیان خود توجه دارید، صحبت کنید.

بخش ثبت نام فراگیر (Sign in): برای شروع برنامه

۴. بخش درس های اینترنت (Internet Lessons)، شامل طیف گسترده ای از مطالب درسی که می تواند به طور خاص پاسخگویی نیازهای شخص شما باشد. شما می توانید این سلسله از درس ها را از شبکه جهانی به کامپیوتر خود انتقال دهید.

۵. فیلم های فرهنگی (Cultural Movies)، جهت آشنا کردن فراگیر با مفاهیم فرهنگی زبان مقصد.

حال بیایید مروری دقیق تر به اجزای این برنامه آموزشی و مواد فوق الذکر داشته باشیم.

با وارد کردن لوح فشرده شماره یک این برنامه آموزشی و اجرای آن، پس از مشاهده دمو برنامه، صفحه مربوط به مشخصات فراگیر ظاهر می شود (این بخش متعاقباً شرح داده خواهد شد). با خارج شدن از این صفحه، به صفحه آغازین (Home) که مفاد آن به اختصار در بالا اشاره شده است، وارد می شوید. در صفحه آغازین و در محور بالای صفحه امکاناتی به قرار زیر موجود است:

۱. صفحه شروع (Home). این نشان بیان کننده آن است که در صفحه آغازین هستید.

۲. برگشت (Back). این علامت، شما را به صفحه قبل بازمی گرداند.

لازم به ذکر است که صفحه آغازین، اولین صفحه این برنامه محسوب می شود.

۳. بررسی پیشرفت درسی (Progress): با انتخاب این علامت، فراگیر در جریان پیشرفت خود قرار می گیرد. پس از اتمام یک درس یا دوره، فراگیر می تواند با انتخاب این ابزار، پیشرفت یادگیری خود را مرور کند و دریابد که در کدام یک از مهارت ها نیاز به تمرین بیش تری دارد.

۴. انتخاب دوره درسی (Customization): با انتخاب این نشان و رفتن به صفحه مربوطه، فراگیر قادر خواهد بود به انتخاب دوره درسی متناسب با نیاز خود که شامل سه عنوان کلی مسافرت (Travel)، تجارت (Business) و زندگی روزمره (Everyday Life) می شود، اقدام کند. موارد انتخابی اشاره شده در زیر، فراگیر را قادر می سازد تا همگام با پیشرفت درسی خود، اقدام به تنظیم برنامه کند و یا در برنامه خود، تفنن به وجود آورد. تنظیم های انجام شده در این صفحه، در بخش ثبت نام فراگیر منعکس می شود.

بخش انتخاب دوره گسترده (Extended Course): در این بخش، فراگیر به انتخاب دوره مورد نظر خود می پردازد.

اس. ای. لازم است، به ثبت نام یعنی وارد کردن نام خود اقدام کنید.

کاربران تازه وارد (New Users): هنگامی که شما نام خود را به عنوان یک کاربر جدید وارد می کنید، یک پرونده جدید برای ذخیره کلیه نمره ها و اطلاعات فعالیت آموزشی شما ایجاد می شود.

برای آن که برای اولین بار نام خود را ثبت کنید، لازم است که نشان کاربر جدید (New User) را انتخاب و نام خود را نزدیک مکان نما تایپ کنید. سپس نشان شروع (Start) یا (Enter) را جهت شروع برنامه انتخاب کنید.

چنانچه قبلاً از برنامه استفاده کرده باشید، نام شما از پیش در فهرست ثبت نام کنندگان وجود دارد. چنانچه نام خود را نمی بینید، به کمک پیکان ها ادامه فهرست را مشاهده کنید.

اگر از پیش ثبت نام کرده اید، برای آن که بتوانید وارد برنامه شوید، نام خود را در فهرست کاربرها انتخاب کنید. سپس روی نشان شروع (Start) ضربه (Click) بزنید. روش دیگر، دوبار ضربه زدن روی نامتان است. برای پاک کردن نام کاربر، ابتدا روی خود ضربه بزنید. سپس نشان پاک کردن (Remove) را انتخاب کنید.

(Home Page) صفحه آغازین

پس از ثبت نام، شما وارد این صفحه می شوید. این صفحه مکانی است که فراگیر یادگیری خود را از آن آغاز می کند. بخش تور (Tour) با شرح و نمایش قسمت های مختلف برنامه به شما جهت بهره بردن کافی از آن یاری می رساند. این برنامه به شما کمک می کند تا مهارت های محاوره ای خود را تقویت کنید و تلفظ خود را بهبود بخشید.

لازم به ذکر است که مطالب درسی به طور متوالی سازماندهی شده اند. بنابراین به فراگیر توصیه می شود که مطالب درسی را بترتیب دنبال کند. از این صفحه، شما می توانید به بخش های اشاره شده در زیر راه یابید:

۱. بخش تلفظ (Pronunciation)، شامل آموزش الفبای انگلیسی و اصوات آن.

۲. دوره پایه (Basics)، آموزش برخی از مکالمات اولیه.

۳. دوره گسترده (Extended Course)، دربرگیرنده مواد درسی وسیع تر با تأکید بر مطالب کلیدی.

هر بخش می پردازیم.

۱. بخش تلفظ (Pronunciation)

در این بخش، سه قسمت کلی موجود است؛ قسمت های: حروف الفبا، حروف مصوت و حروف صامت.

در این برنامه، شما می توانید با وارد شدن به بخش الفبا (Alphabet) روی تک تک حروف بروید و طرز تلفظ حروف را بشنوید. البته به روش دیگر نیز می توانید عمل کنید؛ یعنی روی یکی از کلیدهای ستون مورد نظر خود ضربه بزنید تا تلفظ تمام حروف موجود در ستون را بترتیب بشنوید.

الف: حروف الفبا (Alphabet): یادگیری الفبا همواره از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ زیرا این حروف هستند که با هم ترکیب می شوند و کلمات، عبارات و جملات را تشکیل می دهند. پس به عبارتی می توان گفت که الفبای هر زبان، مواد اولیه و سازنده آن زبان را ارائه می دهند. توصیه می شود تا فراگیران عزیز، تمرین در این بخش را جدی بگیرند و طی برنامه ای منسجم، اسامی حروف را بدرستی بیاموزند. در بسیاری از موارد مشاهده شده است که افراد بواسطه نداشتن نام حروف، اسامی دیکته شده به آن ها را (به ویژه از طریق تلفن) به اشتباه نگاشته اند. این مسأله بخصوص در مورد حروفی همچون (i-e-a) و (g-j) صدق می کند.

بهرتر است که شما به هر دوروش استفاده از این بخش عمل کنید. ابتدا چندین بار طرز تلفظ حروف را بشنوید، سپس در تمرینی جداگانه، روی تک تک حروف بروید و تلفظ خود را با تلفظ درست مقایسه کنید و در صورت لزوم، به تصحیح تلفظ خود پردازید. در نهایت، از طریق ابزار سنسجش به بررسی تلفظ خود اقدام کنید. نگارش حروف نیز به اندازه تلفظ آن ها مهم است. پس چنانچه در این زمینه نیز مشکلی احساس می کنید، به تمرین نگارش حروف پردازید.

در هر زبان، تعدادی صدا وجود دارد که از ترکیب آن ها، تلفظ کلمات حاصل می شود. شاید شنیده یا تجربه کرده باشید که تلفظ کلمات در زبان انگلیسی، پیرو قاعده مشخص یا منظمی نیست و این که اصولاً بیان صحیح کلمات انگلیسی برای فراگیران کاری بس دشوار است.

در یک دسته بندی کلی، صداهای یک زبان به دو دسته صدادار یا مصوت (Vowels) و بی صدا یا صامت (Consonant) تقسیم می شوند. بیش تر مشکلات در تلفظ کلمات مربوط به

بخش تنظیم پیام های کلامی جدید (New Audio Messages): با انتخاب این گزینه، بمحض ورود به هر صفحه، برای اولین بار پیام های کلامی مربوط به آن صفحه شنیده خواهد شد.

بخش تنظیم میکروفن (Test Microphone): در این بخش، شما می توانید میزان قدرت صدای میکروفن را تنظیم کنید.

بخش تنظیم سطح برنامه شناسخت کلام (Speech Recognition): در این بخش، فراگیر می تواند میزان دشواری ارزشیابی تلفظ خود را (بعدها شرح داده خواهد شد) در سه سطح آسان، متوسطه و دشوار تنظیم کند. برای مثال، با انتخاب سطح دشوار (HARD)، لازم است تلفظ عبارات به میزان زیادی شبیه به تلفظ متکلم بومی انگلیسی باشد.

۵. فرهنگ لغات (Dictionary): انتخاب این نشان، فراگیر را به بخش فرهنگ لغات می برد؛ جایی که تمام لغات و نکات دستوری برنامه ال. اس. ای. موجود است. در این بخش، فراگیر می تواند لغات را جست و جو کند؛ معانی آن ها را دریابد و حتی تلفظ آن ها را بشنود. لغات در این بخش به دو روش دسته بندی شده اند: به صورت الفبایی (Word) و به صورت موضوعی (Topics)

در روش دوم با انتخاب هر موضوع، لغات مربوط به آن موضوع نشان داده می شود.

۶. بخش دستور (Grammar): اگر علامت دستور را انتخاب کنید، شرح مفاهیم دستوری را در پیش روی خود خواهید داشت. با انتخاب پنجره تمرین ها (Exercises) در پایین ستون سمت چپ می توانید به تمرین های متنوع مربوط به موضوع دستوری انتخابی خود پردازید.

۷. بخش اتصال به شبکه (On-line): این بخش شما را قادر می سازد تا به سایت جهانی ال. اس. ای. مرتبط شوید. خط شبکه این برنامه قسمت هایی همچون معلم زبان، صفحه ارتباطات جهت مرتبط کردن فراگیران به سرتاسر جهان، و بخش ارتباط با دیگر سایت های شبکه دارد که در زمینه آموزش زبان و مسافرت فعالیت می کنند.

فهرست اصلی برنامه

حال به سراغ فهرست اصلی برنامه می رویم و به شرح کامل

ارائه شده نگاه و سپس کلمه یا عبارت منطبق با تصویر را از طریق میکروفن بیان کنید. در انتها، نتایج آزمون اعلام و از شما خواسته می شود تا با توجه به نتیجه حاصله در سطح پایه و یا در سطح بالاتر، شروع به مطالعه کنید (که البته این کار به طور خودکار صورت می گیرد).

ممکن است نتیجه امتحان منجر به تعیین سطح بالاتر برای شما شود؛ اما توصیه می کنیم چنانچه مشکل محدودیت زمان ندارید، از درس پایه شروع کنید؛ زیرا امکان دارد مطالبی سودمند برای شما در آن باشد: مزیت این کار، علاوه بر رویارویی با مطالب جدید، تمرین بیش تر است.

بخش سوم از دوره پایه مربوط به درس های اصلی است. در این بخش، عناوین درس ها ارائه شده اند که به قرار زیرند:

۱. سلام و احوالپرسی و خداحافظی (Greeting and Farewell)؛
۲. کسب اطلاعات (Getting Information)؛
۳. معرفی (Introduction)؛
۴. آشنایی (Getting Acquainted)؛
۵. دوستیابی (Making Friends).

با انتخاب هر یک از این عناوین - که البته بهتر است از عنوان اول شروع کنید - وارد صفحه اصلی آن درس می شوید. در صفحه مربوطه، در بخش معرفی (Introduction)، مفاد درس اعلام می شود. عنوان درس در قسمت بالا و چپ تصویر نمایان می شود. شما می توانید با انتخاب گزینه نمایش (Play) در زیر تصویر، در جریان موضوع های درس قرار بگیرید. حال اگر نوک مکان نما را روی بخش معرفی (Introduction) ببرید، متوجه خواهید شد که این درس پنج بخش اصلی زیر را دارد:

۱. معرفی (Introduction) که شرح آن داده شد.
۲. دایره لغات (Vocabulary) با انتخاب این گزینه، شما می توانید لغات مربوط به درس جاری را یاد بگیرید و مرور کنید. لغات و عبارات به سه دسته تقسیم شده اند.
- اول، عبارات و اصطلاحات (Expressions) که بدون در نظر گرفتن اجزا، به طور کلی نشانه یک مفهوم می باشند. مانند اصطلاح (By the way) که برای تغییر موضوع مکالمه مورد استفاده قرار می گیرد.

دوم، واژه هایی که مربوط به درس می شود (Words) و سوم، لغات بیش تر (Expanded) شامل لغاتی می شود که مورد استفاده مستقیم درس نیستند، اما به درس مرتبط هستند و دایره لغات فراگیران را افزایش می دهد. با انتخاب هر یک از آن ها، توضیح

دسته اول، یعنی صداهای مصوت است. به همین دلیل در این نرم افزار بخش خاصی به تمرین صداهای مصوت به طور مجزا (Vowels) و در حالت ترکیبی (Vowels Combos) اختصاص داده شده است.

ب: حروف مصوت: در این بخش، شما می توانید حروف صدادار را از ستون سمت چپ انتخاب کنید. کلماتی که دارای آن صدا هستند، در سمت راست صفحه به نمایش درمی آیند. شما همچنین می توانید تلفظ کلمات مربوطه را با انتخاب آن ها بشنوید.

توصیه می شود، در این بخش جایگاه این حروف در کلمات بخوبی بررسی شود. نکته قابل توجه در این بخش و بخش سوم آن است که فراگیر برای به دست آوردن نتیجه بهتر باید با صدایی رسا اقدام به تکرار تلفظ لغات کند. این عمل موجب می شود تا سیستم تولید صدای فراگیر به نظام آوایی زبان جدید عادت کند.

پ: ترکیب حروف مصوت: در بخش دوم این قسمت، یعنی حالت ترکیبی حروف مصوت، ترکیبات این حروف در ستون سمت چپ نمایان است. با انتخاب آن ها، لغات دارای آن ترکیب در ستون سمت راست ظاهر می شوند. همچون بخش اول، شما می توانید با انتخاب کلمات، تلفظ آن ها را بشنوید و به بررسی انطباق تلفظ خود از طریق ابزار سنجش پردازید.

۲. دوره پایه (Basic Course)

در مجموعه دوره پایه، شما با پنج گزینه روبه رو می شوید. گزینه اول، بخش آشنایی (Orientation) است. انتخاب این بخش، موجب می شود تا یک کلاغ کارتونی (Grammar Crow) به توضیح برنامه پردازد.

در بخش دوم، یعنی آزمون تعیین سطح (Pretest)، یک آزمون زبان انگلیسی به شما ارائه می شود. با انجام این آزمون، مشخص می شود که شما باید از سطح اول، یعنی دوره پایه (Basic Course) آغاز به کار کنید و یا یادگیری خود را از سطح بالاتر که دوره گسترده (Extended Course) است، ادامه دهید.

آزمون مربوطه شامل دو قسمت است که هر قسمت باده سؤال گزینه ای همراه است. مجموع آزمون باید در مدت ۵ تا ۷ دقیقه تکمیل شود. در بخش اول، شما عبارت یا جمله ای را که مشخص شده است، می خوانید و سپس به انتخاب گزینه ای می پردازید که می تواند پاسخ مناسب باشد. رنگ سبز نشانه پاسخ صحیح و رنگ قرمز نماینده پاسخ غلط است.

در قسمت دوم که نیاز به میکروفن است، شما باید به تصویر

تصویری در سمت راست و در صورت لزوم توضیح مکتوب تحت عنوان «توجه» (note) در قسمت پایین صفحه ارائه می‌شود. البته در بعضی موارد، تصاویر کاملاً گویای تعریف لغات و عبارات نیستند و در مواردی موجب ابهام می‌شوند. در صورتی که مفهوم توسط تصویر و کلام مربوطه منتقل نشود، به فراگیر توصیه می‌شود تا به فرهنگ لغات مراجعه کند.

اما به طور کلی، توصیه می‌شود که پیش از مطالعه دیگر قسمت‌های درس، لغات مربوط به آن درس بخوبی آموخته شود تا در خلال درس، فراگیر با مشکلی روبه‌رو نشود.

۳. تمرین تکرار (Drill): در این بخش شما می‌توانید به تمرین تلفظ لغات پردازید. ابزار سنجش به شما نشان خواهد داد که تلفظ شما تا چه اندازه به تلفظ یک فرد بومی زبان انگلیسی نزدیک است (از آن جا که این نرم افزار آمریکایی است، سنجش تلفظ با لهجه آمریکایی مورد نظر است).

۴. مکالمه یا ارتباطات (Communication): در این بخش، مکالمات مربوط به درس آموزش داده می‌شود. ابتدا عبارتی در قسمت بالا ظاهر می‌شود و سپس پاسخ‌های ممکن در زیر آن نمایان می‌شوند. با انتخاب علامت سمت چپ، شما می‌توانید بیان عبارات را بشنوید. توجه داشته باشید که تصویر سمت چپ سعی دارد تا شما را در جریان محیط کلام قرار دهد.

توصیه می‌شود، با دقت بیش‌تری به این تصاویر نگاه کنید و دریابید که متکلمان در چه وضعیتی هستند و احیاناً در چه موقعیتی با فرد یا افراد دیگر قرار دارند. مثلاً فرد چند سال دارد، رابطه‌اش با فرد دیگر چگونه است، آیا در محیط کار صحبت می‌کند و یا در یک محیط تفریحی و... این مسأله از آن جهت اهمیت دارد که افراد با توجه به نوع رابطه و صمیمیت با مخاطب خود و محیطی که در آن قرار دارند، از جملات و ساختارهای خاصی استفاده می‌کنند که مختص همان شرایط است. پس، باید جملات و اصطلاحات هر محیط و روابط مختص آن وضعیت را آموخت و به کار برد.

در این بخش نیز شما می‌توانید به ضبط صدای خود در بیان عبارات پردازید و کیفیت بیان خود را بررسی کنید. برای این کار، علامت ضبط (Record) را انتخاب کنید.

۵. بخش دستور (Grammar): در این بخش، موضوع‌های دستوری درس دسته‌بندی شده‌اند. برای مثال، درس اول یعنی: سلام، احوالپرسی و خدا حافظی سه عنوان دستوری ضمائر (Pronouns)، فعل بودن (to be) و ساختار پایه جمله (Basic Sentence Structure) دارد. با گزینش هر یک از این عناوین دستوری، می‌توانید اطلاعات دستوری مربوط به آن را دریافت

کنید. برای این کار، دوروش موجود است. اولین روش، انتخاب علامت نمایش (Play) است که در این وضعیت، کلاغ کارتونی روش به کارگیری مطالب دستوری را برای شما توضیح می‌دهد. روش دوم، انتخاب علامت متن (Text) است که اطلاعات به صورت مکتوب در اختیار شما قرار می‌گیرد. در قسمت راست صفحه، فهرست نکات دستوری (Grammar Points) ارائه شده است.

۶. بخش تمرینات (Exercises): این بخش تمرینات کل درس و سه نوع تمرین دارد: اول، تمرین «انطباق یا جور کردن» (Drag and Match) دوم، تمرین «ببینید و بگویید» (See it and Say it) و سوم، «تمرین گزینه‌ای» (Multiple Choice).

در تمرین انطباق، پنج پنجره با علامت بلندگو و در زیر آن پنج پنجره دیگر به رنگ زرد وجود دارد. هر یک از این پنجره‌ها، عبارتی دارند. شما با انتخاب هر یک از پنج پنجره بالا، عبارتی را می‌شنوید. حال باید تصمیم بگیرید که کدام یک از پنج پنجره زرد رنگ پایین، پاسخ مناسب به آن عبارت را دارد. پس از این گزینش، بانگ داشتن کلید ماوس، آن پنجره را بکشید و روی پنجره عبارت مربوطه منطبق کنید. اگر پاسخ درست باشد، انطباق بخوبی صورت می‌گیرد و عبارت مربوطه به همراه پاسخ روی پنجره ظاهر و شنیده می‌شود. در غیر این صورت، پنجره به مکان اول خود برمی‌گردد.

در تمرین «ببینید و بگویید»، تصویری را مشاهده می‌کنید که در کنار آن، سه عبارت نوشته شده است. شما می‌توانید با انتخاب علامت بلندگوی سمت چپ، عبارت مربوط به آن‌ها را گوش دهید. سپس یکی از آن‌ها را که جواب صحیح است و با تصویر مطابقت می‌کند، برگزینید و با انتخاب علامت ضبط (Record)، آن را از طریق میکروفن بیان کنید. اگر انتخاب شما صحیح بوده و تلفظ شما نیز قابل قبول باشد، امتیاز آن تمرین را کسب خواهید کرد.

آخرین تمرین از این سلسله، گزینه‌ای است که در آن، همانند دیگر تمرینات، اقدام به مکالمه می‌کنید؛ به این ترتیب که یک عبارت در پنجره‌ای مشخص و در قسمت پایین آن، سه گزینه ظاهر می‌شود. شما باید پاسخ صحیح را از میان آن سه انتخاب کنید. اگر پاسخ صحیح باشد، عبارت مربوطه در پنجره‌ای سبز رنگ قرار می‌گیرد و چنانچه پاسخ غلط را انتخاب کنید، آن پاسخ در پنجره‌ای قرمز رنگ قرار می‌گیرد. شما می‌توانید با انتخاب علامت بلندگوی سمت راست عبارات، بیان آن‌ها را بشنوید. در انتهای تمرین، نمره شما به درصد ارائه می‌شود.

بخش دیگری از فهرست دوره پایه، لغات پایه

با انتخاب علامت نمایش (Play)، شخصیت مورد نظر شروع به صحبت می کند که در این وضعیت، علامت شنیدن (Listen) روشن می شود.

۳. دوره های گسترده (Extended Courses)

با انتخاب این علامت، از فهرست صفحه آغازین، صفحه ای با سه عنوان مسافرت (Travel)، تجارت (Business) و زندگی روزمره (Everyday Life) ظاهر می شود. این فهرست اولین بار زمانی ظاهر می شود که شما اقدام به انتخاب عنوان مربوطه از فهرست صفحه آغازین می کنید. شما باید با توجه به نیاز خود، یکی از این سه مورد را به عنوان موضوع کلی درس هایتان انتخاب کنید. فهرست، زیر عناوین و در پنجره سفید رنگ مشخص است. با بازگشت به فهرست آغازین از طریق گزینه علامت «بازگشت به فهرست» (Back to Menu) و انتخاب موضوع مورد نظر خود، موضوع های درس های مربوطه ارائه می شود. با انتخاب عنوان مربوطه شما وارد درس آن موضوع می شوید.

اگر بخواهید در این مرحله موضوع کلی خود را تغییر دهید، مثلاً از موضوع «مسافرت» صرف نظر کنید و موضوع «تجارت» را برگزینید، کافی است علامت «تغییر دوره» (Change Course) را بزنید و از فهرست دوره گسترده، عنوان تجارت را انتخاب کنید. سپس به فهرست آغازین برگردید و در نهایت، دوره «تجارت» را انتخاب کنید.

طرح کلی بخش های دوره گسترده همانند دوره پایه است؛ اما در این دوره، بخش های جدید و متنوعی وجود دارد که به قرار زیر شرح داده می شوند:

۱. مقدمه (Introduction): هر درس با فهرست اهداف آموزشی که بیانگر مفاد درسی است، آغاز می شود. برای رفتن به بخش: «دایره لغات» (Vocabulary)، پیکان راست را انتخاب کنید.

۲. دایره لغات (Vocabulary): صفحه دایره لغات به معرفی تمام لغات درس مربوطه می پردازد. پس از آن که از کار با لغات فارغ شدید، طریقه استفاده از آن ها را در جملات کوتاه خواهید آموخت. در پی این جملات کوتاه، مکالماتی نیز وجود دارد. لازم به ذکر است که این جملات و مکالمات در رابطه با یکدیگر است و در مجموع یک داستان را بیان می کند.

(Basic Words) است. این بخش مفاهیمی مانند اعداد، زمان ها، تقویم سالانه و رنگ ها را آموزش می دهد. عناوین به طور موضوعی در پنجره های خاکستری مشخص شده اند. شما با انتخاب لغت مورد نظر تصویر توضیحی مربوط به آن لغت را خواهید دید و تلفظ آن را خواهید شنید. در صورت لزوم، می توانید از طریق ابزار سنجش، تلفظ خود را بیازمایید. چنانچه علامت تمرین تکرار (Drill) را انتخاب کنید، کلمات یکی پس از دیگری انتخاب می شوند و از شما خواسته می شود که لغت را برای ضبط و آزمون بیان کنید. در انتها، نتایج به دست آمده از تمرین ارائه می شود.

مکالمه شبیه ساز (Simulated Conversation) به عنوان جالب ترین بخش این نرم افزار آموزشی موجب افزایش انگیزه در فراگیران به هنگام رویارویی با انگلیسی زبان ها و انجام مکالمه می شود. با انتخاب این بخش، در ابتدا اطلاعاتی درباره جنسیت و سن شما پرسیده می شود. این اطلاعات جهت تنظیم برنامه و انتخاب بهترین مسیر مکالمه برای شما لازم است. در این برنامه، پاسخ های شما تعیین کننده مسیر و نتایج مکالمه با شخصیت های روی صفحه نمایش، درست همانند مکالمات واقعی است. بنابراین، امکان دارد شما در پی چندین بار انجام مکالمه، با مباحث مختلف روبه رو شوید.

با انتخاب یکی از سه تصویر که در صفحه مشاهده می کنید، می توانید موقعیت مورد علاقه خود را جهت مکالمه برگزینید. مثلاً در وضعیت اول فرض می شود که شما توسط همکاران به یک مهمانی دعوت شده اید و ایشان شما را به دوستش معرفی می کند. در موقعیت دوم، شما به یک خانم جوان نزدیک می شوید و سخن را آغاز می کنید. در موقعیت سوم، شما به یک مرد جوان نزدیک می شوید و شروع به صحبت می کنید.

با انتخاب موقعیت مورد نظر، تصویر مربوطه ظاهر و مکالمه با سلام مخاطب آغاز می شود. شما می توانید از میان گزینه های پاسخ، یکی را انتخاب کنید و ارائه دهید. اگر مهارت کامل را کسب کرده باشید، می توانید با انتخاب علامت متن (Text) و یا پاسخ ها (Responses) از مشاهده عبارات صرفه نظر کنید. شما همچنین می توانید پاسخ مورد نظر را از طریق میکروفن بیان کنید. با روشن شدن علامت صحبت (Speak) می توانید اقدام به ضبط صدای خود کنید.

چنانچه بخواهید به عنوان کاربر خط مورد نظر را تکرار کنید، دوبار روی پیکان چپ ضربه بزنید و سپس علامت از سرگیری (Resume) را انتخاب کنید. شما می توانید با استفاده از پیکان چپ به قسمت های قبلی مکالمه بروید. به خاطر داشته باشید که

داستان را گوش دهید و از طریق میکروفن، جملات را به طور مجزا بیان کنید تا کیفیت تلفظ خود را بهبود بخشید. برای تقویت مهارت شنیداری خود، همانند بخش داستان، در هنگام مشاهده مجدد فیلم، از متن صرف نظر کنید.

۶. تمرین تکرار دو (Drill 2): این بخش چندین نوع تمرین برای ساخت مهارت‌های شنیداری، صحبت کردن و خواندن دارد. تمرین اول، تمرین انطباق یا جور کردن است که در بخش دوره پایه توضیح داده شد. تمرین دوم، چگونه پاسخ می‌دهید؟ (How do you say?) نام دارد که در آن، فراگیر به یک موقعیت یا سؤال گوش می‌دهد و سپس پاسخ صحیح را تایپ یا از طریق میکروفن بیان می‌کند. تمرین سوم، خط داستان (Story line) نامیده می‌شود. فراگیر در این تمرین، به یک مکالمه یا داستان گوش می‌دهد و سپس تصاویر ارائه شده را با توجه به مسیر داستان بترتیب جور می‌کند. آخرین تمرین، تمرین نسبتاً آشنایی گزینه‌ای است که در آن، فراگیر به مجموعه سؤالات گزینه‌ای (Multiple Choice) مربوط به متن درس پاسخ می‌دهد.

۷. تمرینات (Exercises): تمرینات این بخش بر روی دایره لغات و مکالمات آموخته شده تأکید دارد که به قرار زیر شرح داده می‌شود:

الف: تمرینات مربوط به دایره لغات: تمرین «گوش کنید، سپس انتخاب کنید!» (Listen and Click) اولین تمرین مربوط به دایره لغات است که در آن، فراگیر به لغت گوش می‌دهد و سپس تصویری را که بیش تر از دیگر تصاویر با آن لغت تطبیق می‌کند، برمی‌گزیند. برای شروع کار، لازم است تا نشان شروع (Begin) را انتخاب کنید. برای آن که لغت را مجدداً بشنوید، لازم است تا نشان شوند مجدد (Hear Again) را انتخاب کنید. چنانچه تصویر صحیح را انتخاب کنید، یک علامت تیک (✓) در کنار تصویر ظاهر می‌شود. در هر مجموعه، پنج لغت وجود دارد. برای آغاز یک مجموعه جدید، نشان آغاز (Start) را انتخاب کنید.

تمرین دیگر از این مجموعه، تمرین بین و بگو (See and Say) است. برای شروع تمرین، وضعیت‌های کلام (Speak) یا تایپ (Type) را انتخاب کنید. تصویر را مشاهده کنید و سپس لغت مربوط به آن را یا بگویید و یا تایپ کنید. در وضعیت تایپ، دقت کنید تا قوانین نقطه گذاری بخوبی رعایت شود. در هر مجموعه، پنج تصویر وجود دارد. پس از تطبیق پنج تصویر با لغات، این فرصت را خواهید داشت تا در صورت لزوم، به تصحیح پاسخ‌های خود پردازید. برای انجام یک مجموعه جدید از نشان آغاز مجدد (Start New) استفاده کنید.

ب: تمرینات مربوط به مکالمات: از مجموعه این تمرینات

برای تمرین لغات، تنها کافی است که لغت مورد نظر را انتخاب کنید و به این ترتیب، تلفظ لغت را بشنوید. همچنین می‌توانید از ابزار سنجش جهت تقویت تلفظ خود استفاده کنید.

۳. تمرین تکرار یک (Drill): این تمرین در این دوره دو گونه دارد و جهت تقویت مهارت‌های مربوط به دایره لغات تشکیل شده است:

اول: «بشنوید و انتخاب کنید» (Listen & Click) که در آن لغت را می‌شنوید و تصویر مربوط به آن لغت را انتخاب می‌کنید.

دوم: تمرین «بین و بگو» (See it, Say it) که در آن به مشاهده یک تصویر می‌پردازید و سپس لغت مناسب با آن تصویر را از طریق میکروفن بیان می‌کنید.

۴. داستان (Story): بخش داستان از اغلب لغات مطروحه در درس استفاده می‌کند. به این روش، لغات با متن همراه می‌شوند و یادسپاری آن‌ها عمیق تر می‌شود. داستان، جهت بالا بردن سطح درک و تقویت مهارت‌های حفظ کردن همراه با یک سلسله تصویر ارائه می‌شود. در جریان مکالمات، تصاویر مربوط به صفحه‌های داستان نیز تغییر می‌کند. در این بخش، الزامی نیست که تمام لغات را بدانید؛ زیرا وجود تصاویر، موجب فهم بهتر شما از داستان می‌شود.

برای استفاده از این بخش، می‌توانید به قرار زیر عمل کنید: نشان نمایش (Play) را انتخاب کنید تا به این ترتیب، مکالمات را بشنوید. برای شنیدن مجدد یک جمله، سمت چپ جمله مورد نظر را انتخاب کنید. چنانچه در یک جمله معنی یک لغت را نمی‌دانید، می‌توانید با قراردادن نوک مکان نما بر روی آن لغت و انتخاب آن، مفهوم لغت را دریابید.

پس از شنیدن تک تک جملات، از طریق میکروفن اقدام به تکرار آن جمله کنید تا تلفظ شما به حد مطلوب برسد. برای آن که مهارت شنیداری خود را تقویت کنید، داستان را بدون مشاهده متن (از طریق غیرفعال کردن آن) پی بگیرید.

۵. فیلم (Action): بخش فیلم با جاذبه و تأثیری بیش تر همانند بخش داستان است. در این فیلم، شخصیت‌ها به گفت‌وگو با یکدیگر می‌پردازند. برای درک بهتر و توجه بیش تر به مفاهیم فرهنگی، در این بخش قسمتی تحت عنوان «نکات فرهنگی» (Cultural Notes) وجود دارد که به توضیح مفاهیم فرهنگی موجود در داستان می‌پردازد.

توصیه می‌شود که در این بخش به قرار زیر عمل کنید: ابتدا فیلم را مشاهده کنید و به نحوه استفاده لغات در موقعیت‌های واقعی گوش فراد دهید. پس از اتمام این کار، مجدداً خط به خط

کلام استفاده می‌کند و شما را قادر می‌سازد تا با مخاطب خود در صفحه نمایش صحبت کنید. همانند یک مکالمه واقعی، پاسخ‌های شما تعیین‌کننده مسیر مکالمه است.

این بخش در دو وضعیت قابل اجراست. در وضعیت اول که وضعیت تمرین است، یک سیستم راهنما با سه اشاره برای هر پاسخ مهیا می‌باشد. برای مشاهده هر اشاره باید مرتب روی کلید فرضی اشاره (Hint) ضربه بزنید. در وضعیت دوم که وضعیت زنده (Live) نامیده می‌شود، راهنمایی در کار نیست و تمرین همانند وضعیت اول انجام می‌شود. در هر وضعیت، سیستم شناخت کلام دقت تمام پاسخ‌های شما را محاسبه می‌کند و در پایان مکالمه، سطح دقت شما در قالب درصد در یک پنجره ارائه می‌شود.

برای به کارگیری وضعیت تمرین، نشان شروع (Begin) را انتخاب کنید. در صورت نیاز به راهنمایی، نشان اشاره (Hint) را نیز انتخاب کنید. پس از شنیدن کلام مخاطب، روی نشان پاسخ (Response) ضربه بزنید. این امر باید پیش از صحبت کردن از طریق میکروفن صورت گیرد. برای استفاده از وضعیت زنده، روی نشان شروع (Begin) ضربه بزنید. پس از شنیدن صدای مخاطب روی صفحه، از طریق میکروفن پاسخ دهید. شما می‌توانید به کمک نشان‌های مکث (Pause) و از سرگیری (Resume)، روند مکالمه را متوقف و یا از سر بگیرید.

دیگر برنامه‌های متنوع

از دیگر برنامه‌های متنوع این نرم‌افزار می‌توان از بازی سرگرم‌کننده لغات (Go Fish) و جدول لغات (Puzzle) یاد کرد.

۱. بازی «لغات»

این بازی جذاب با تکیه بر تمرین لغات درس جاری طراحی شده است. هدف بازی، شکست دادن یک سگ کارتونی به نام کلینت داگ‌وود (Clint Dogwood) است. برای این کار، فراگیر باید لغت مورد نظر را به کمک سؤال‌ها و راهنمایی‌های این سگ کارتونی حدس بزند.

برای شروع بازی روی دسته کارت‌ها ضربه بزنید. هنگامی که داگ‌وود کارت‌های شما را می‌چیند، آن‌ها را بررسی کنید. وقتی نوبت به شما رسید، روی یکی از کارت‌های خود ضربه بزنید و سپس پاسخ را از طریق میکروفن بیان کنید. چنانچه داگ‌وود کارتی را که شما دادید، داشته باشد، شما بازی را برده‌اید و نوبت شماست. در صورتی که کارت انتخابی شما را داگ‌وود نداشته

ابتدا تمرین «جای خالی را پر کنید!» (Fill in the Blank) قرار دارد که دارای پنج جمله است. چنانچه نماد بلندگو (Speaker) در ابتدای خط وجود داشت، آن را انتخاب کنید، جمله را بشنوید و براساس آن پاسخ دهید. پاسخ خود را در فضای خط دار تایپ کنید. سپس برای وارد شدن به قسمت بعدی، کلید "Enter" را فشار دهید. چنانچه پاسخ شما صحیح باشد، رنگ سبز و در صورت غلط بودن آن، رنگ قرمز نمایان می‌شود.

تمرین بعدی، تمرین «انطباق و جور کردن» است که البته با این تمرین آشنا هستید. پس از آن، تمرین گزینه‌ای و در پی آن تمرین «خط داستان» قرار دارد. برای شروع به مکالمه، در این تمرین ابتدا علامت شروع (Begin) را انتخاب کنید. با دقت مکالمه را بشنوید و سپس به کمک ماوس تصاویر را به سمت پنجره موجود در قسمت بالای صفحه ببرید تا با وقایع داستان منطبق شود. برای آن که پاسخ صحیح را مشاهده کنید، نشان بررسی پاسخ‌ها (Check Answers) را انتخاب کنید. هر یک از تصاویر که در ترتیب صحیح قرار نگیرند، به جای اولیه خود بازمی‌گردند.

آخرین تمرین از این سلسله تمرین‌ها، بین و بگو (See and Say) است. با انتخاب وضعیت کلام (Speak) یا تایپ (Type) متن سؤال ارائه می‌شود. با انتخاب نشان شروع (Begin) می‌توانید تمرین را شروع کنید. در این بخش، از شما خواسته می‌شود تا مطلبی را در قالب یک جمله یا عبارت به زبان بیگانه بیان کنید. در وضعیت کلام، هنگامی که برای بیان پاسخ آماده شدید، نشان ضبط (Record) را بزنید. در وضعیت تایپ (Type)، پاسخ صحیح را وارد پنجره متن کنید. اگر پاسخ شما صحیح باشد، یک علامت تیک ظاهر می‌شود.

در تمرین قرائت (Reading Practice) یک متن و سؤال‌های گزینه‌ای وجود دارد. متن را با دقت بخوانید و سپس به کمک پیکان پایین سؤال‌ها را پاسخ دهید.

۸. تمرین تکرار سه (Drill 3): این تمرین از سه نوع تمرین مختلف با تکیه بر عناصر دستوری به قرار: اول، تمرین «جای خالی را پر کنید»، سپس تمرین، گزینه‌ای و در نهایت، تمرین «جور کردن» ارائه شده است.

۹. بخش دستور (Grammar): صفحه دستور شامل توضیحات دستوری مطالب درس مربوطه می‌شود. به کمک این بخش، فراگیر نکات دستوری خاص همانند زمان حال ساده و یا افعال باقاعده را می‌آموزد. همچنین فراگیر می‌تواند طبقه‌بندی‌های کلی دستوری مانند فعل و اسم را مرور کند.

۱۰. بخش مکالمه (Conversation): همانند بخش مکالمه شبیه‌ساز، این سنجش نیز از فناوری‌های شبیه‌سازی و شناخت

باشد، شما می‌بازید و باز نوبت داگ وود است. هنگامی که نوبت داگ وود است و او از شما درخواست یک کارت می‌کند، براساس سؤال‌ها و راهنمایی‌های وی تصمیم بگیرید که کدام یک از کارت‌های شما ارائه‌کننده پاسخ صحیح است. چنانچه پاسخ شما صحیح باشد، همچنان نوبت از آن داگ وود است و اگر پاسخ شما صحیح نباشد، کارت صحیح شروع به خاموش و روشن شدن می‌کند و شما پاسخ صحیح را خواهید شنید. چنانچه بیش از پنج کارت دارید، برای مشاهده دیگر کارت‌ها از پیکان‌های چپ و راست استفاده کنید.

۲. جدول لغات

جامع‌ترین مرور لغات در این برنامه، از طریق این سرگرمی امکان‌پذیر است. تمام لغات درس‌های این برنامه در جدول به کار گرفته شده است.

برای شروع، یکی از اندازه‌های جدول مورد دلخواه را انتخاب کنید. اگر می‌خواهید جدول را بزرگ‌تر و البته مشکل‌تر کنید، روی تنظیم اندازه (Size Setting) ضربه بزنید. جدول‌ها از ۱۰ تا ۱۵ لغت قابل تنظیم می‌باشند. سپس نشان جدول (Puzzle) را انتخاب کنید تا یک جدول کلمات متقاطع پدید آید. از این نشان در هر زمان که بخواهید، می‌توانید به خلق یک جدول جدید پردازید و استفاده کنید. برای مشخص کردن مکان پاسخ در جدول، روی یک راهنما در پنجره‌های افقی (Across) یا عمودی (Down) ضربه بزنید. به جای این کار می‌توانید یک عدد را در جدول برای مشخص کردن راهنمای مربوط به آن انتخاب کنید. چنانچه بیش از پنج راهنما موجود باشد، جهت مشاهده بقیه آن‌ها از نوار طومارنما (Scrolling bar) استفاده کنید.

پاسخ مورد نظر خود را در خانه‌های مشخص شده در جدول تایپ کنید. همواره از حروف کوچک استفاده کنید؛ مگر آن که لازم به استفاده از حروف بزرگ همانند اسامی خاص باشد. برای حرکت در جدول، از ماوس یا کلیدی‌های پیکان استفاده کنید.

شما می‌توانید برای مرور راهنماها از صفحه کلید نیز استفاده کنید. در این وضعیت، از کلید (Enter) برای پایین رفتن به راهنمای دیگر و از کلیدهای (Shift Enter) برای بالا رفتن به راهنمای دیگر استفاده کنید.

راهنمایی برای حل جدول

شما می‌توانید با انتخاب نشان اشاره (Hint)، یک حرف

صحیح لغت مورد نظر را در جدول مشاهده کنید تا راهنمای شما برای پیدا کردن لغت باشد. برای آن که حروفی را که به اشتباه انتخاب کرده‌اید، مشاهده کنید، روی نشان بررسی (Check) ضربه بزنید. به این روش، شما، می‌توانید حروف غلط را بیابید و به تصحیح آن‌ها اقدام کنید. چنانچه قادر به حل جدول نیستید، می‌توانید با انتخاب نشان حل جدول (Solve)، جدول حل شده را مشاهده کنید و سپس با فشار روی نشان (unsolve) پاسخ‌ها را به غیر از مواردی که از قبل انتخاب کرده بودید، مخفی کنید.

فیلم‌های فرهنگی (Cultural Movies)

همان‌طور که از پیش گفته شد، بخش پنجم از فهرست آغازین مربوط به فیلم‌های فرهنگی است. با انتخاب این عنوان، شما به فهرست خاص این فیلم‌ها وارد می‌شوید. این فیلم‌ها جنبه‌های مختلفی از فرهنگ مردم ایالات متحده آمریکا را به تصویر می‌کشند. در این فیلم‌ها، از لغات و ساختارهای دستوری که شما در درس‌های قبل مطالعه کرده‌اید، استفاده شده است. برای تقویت مهارت شنوایی شما، متن‌های مربوط به فیلم‌ها بیان می‌شوند.

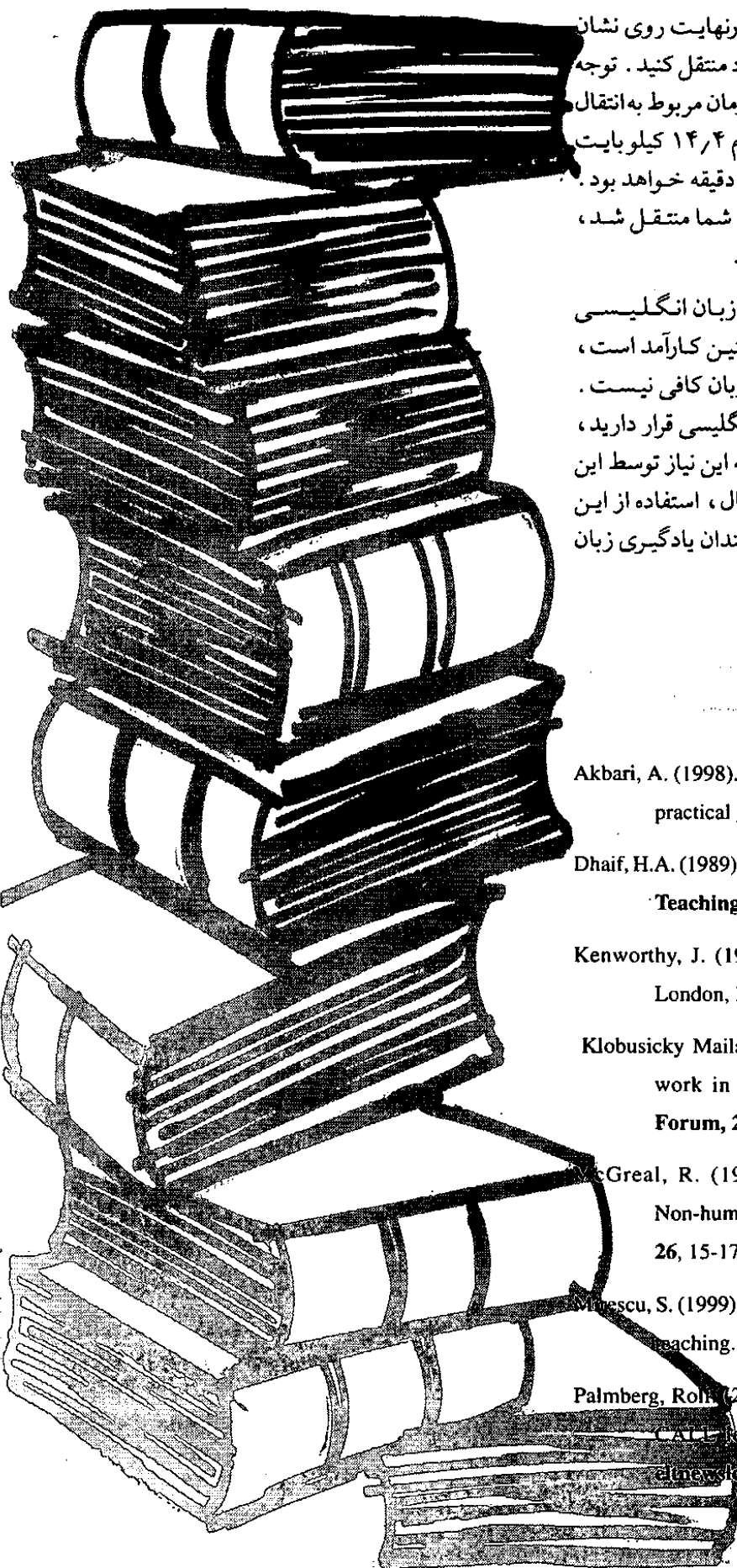
برای نمایش فیلم، از نشان نمایش (Play) استفاده کنید. برای ایجاد مکث در فیلم، از نشان مکث (Pause) و برای عقب و جلو بردن فیلم از پیکان‌های چپ و راست استفاده کنید. از نشان توقف (Stop) نیز برای متوقف کردن نمایش و بازگشت به قسمت اول استفاده کنید.

درس‌های اینترنت

درس‌های اینترنت که منتقل شده‌اند (Downloaded)، روی صفحه درس اینترنت به نمایش درمی‌آیند. این درس‌ها به دسته‌های مختلف طبقه‌بندی می‌شوند.

برای شروع یک درس اینترنت ابتدا روی درس مربوطه از صفحه درس اینترنت ضربه بزنید. چنانچه از قبل درس را منتقل نکرده باشید، هنگامی که شما درس اینترنت را از صفحه آغازین انتخاب کنید، برنامه، شما را مستقیماً به سمت صفحه انتقال درس (Download Lesson) می‌برد. برای آن که یک درس اینترنت را انتقال دهید، نشان درس قابل انتقال (Downloadable Lesson) را از صفحه درس اینترنت انتخاب کنید.

درس‌هایی که قابل انتقال هستند، روی صفحه «انتقال درس‌ها» ظاهر می‌شوند. برای تکمیل فرایند انتقال درس، یک دسته از موضوع‌های درسی را انتخاب کنید. سپس درسی را از



فهرست به نمایش درآمده گزینش کنید و درنهایت روی نشان نصب (install) ضربه بزنید تا آنرا به رایانه خود منتقل کنید. توجه داشته باشید که با توجه به سرعت مودم شما، زمان مربوط به انتقال یک درس متفاوت است. چنانچه یک مودم ۱۴/۴ کیلوبایت داشته باشید، زمان لازم برای این کار تا ۳۰ دقیقه خواهد بود. پس از آن که درس مربوطه روی درایو سخت شما منتقل شد، صفحه درس اینترنت آنرا نمایش خواهد داد.

لازم به ذکر است که برنامه آموزش زبان انگلیسی ال. اس. ای. اگرچه برنامه‌ای موفق و همچنین کارآمد است، اما به تنهایی برای پیشبرد اهداف یادگیری زبان کافی نیست. چنانچه شما در سطحی بالاتر در فنون زبان انگلیسی قرار دارید، نیازمند مواد آموزشی تخصصی تری هستید که این نیاز توسط این برنامه رایانه‌ای برآورده نمی‌شود. اما به هر حال، استفاده از این برنامه به عنوان یک مکمل پرجاذبه به علاقه‌مندان یادگیری زبان توصیه می‌شود.

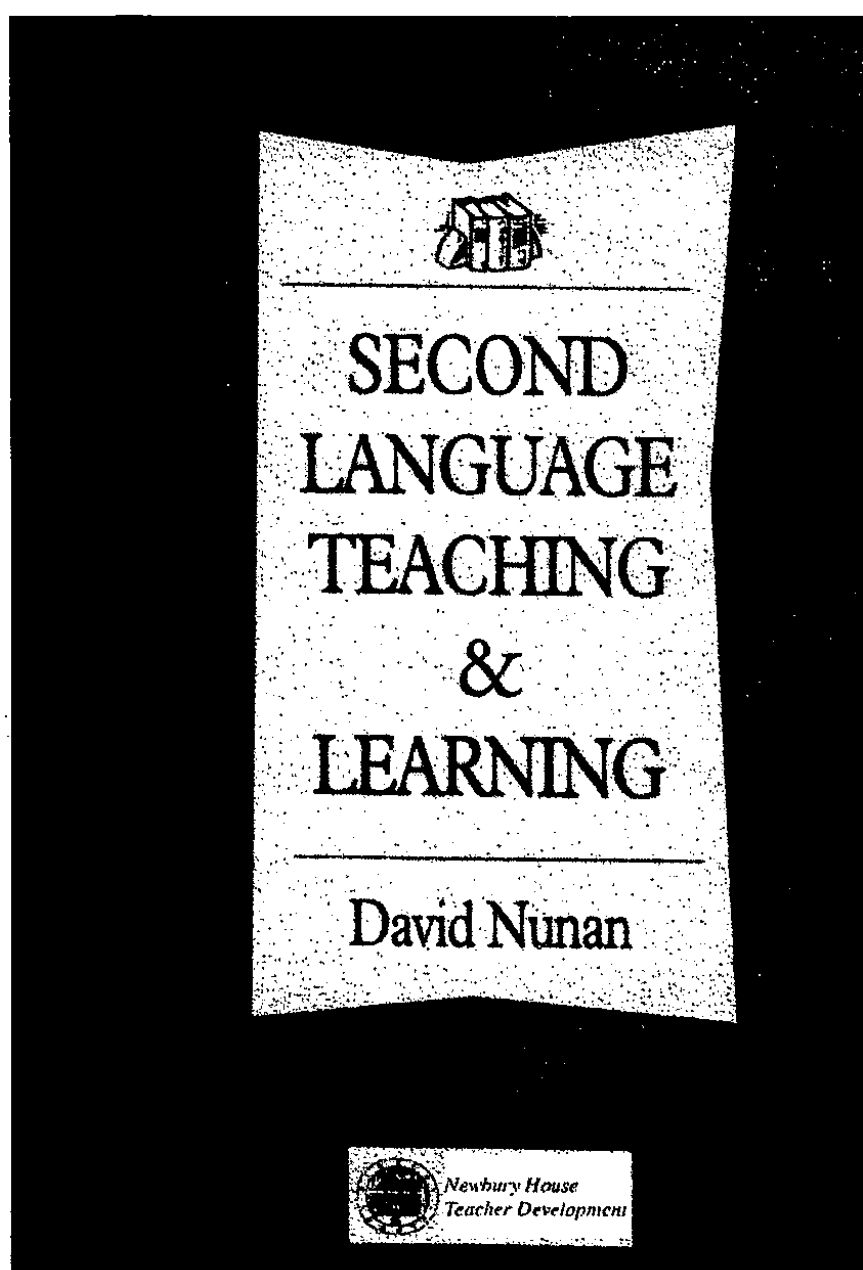
منابع

- Akbari, A. (1998). "Internet for Foreign language teachers: A practical guide". *Roshd FLTJ*, 50, 46-55.
- Dhaif, H.A. (1989). "Can computers teach languages?" *English Teaching Forum*, 27, 17-19.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. London, Longman.
- Klobusicky Mailander, E. (1990) "Putting the computer to work in your writing class." *English Teaching Forum*, 28, 2-7.
- McGreal, R. (1988). "Computer assisted instruction: Non-human but inhuman." *English Teaching Forum*, 26, 15-17.
- Murescu, S. (1999). "Computer assisted instruction in language teaching." *Roshd FLTJ*, 52, 43-49.
- Palmberg, Rolf (2000). "Palm tree hotel: Suggestions for a CALL lesson." *ELT Newsletter*. <http://www.eltnewsletter.com/column.shtml>.

David Nunan, the foremost authority on taskbased learning, has written *Second Language Teaching & Learning* as a comprehensive and accessible exploration of contemporary issues and practices generally addressed in methodology courses.

Features

- Provides critical resources for the new teacher: discussion questions and tasks, concept maps summarizing keypoints in each chapter, and a comprehensive glossary of language learning terminology
- Interweaves the theoretical foundations of task-based learning and the learner-centered approach with a focus on successfully implementing these concepts in the classroom

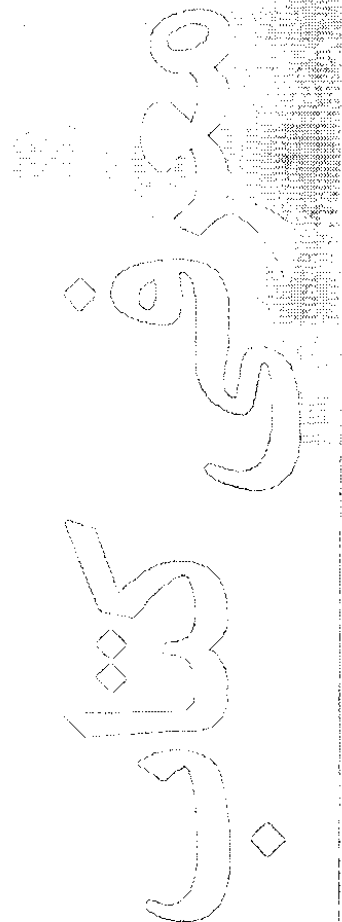
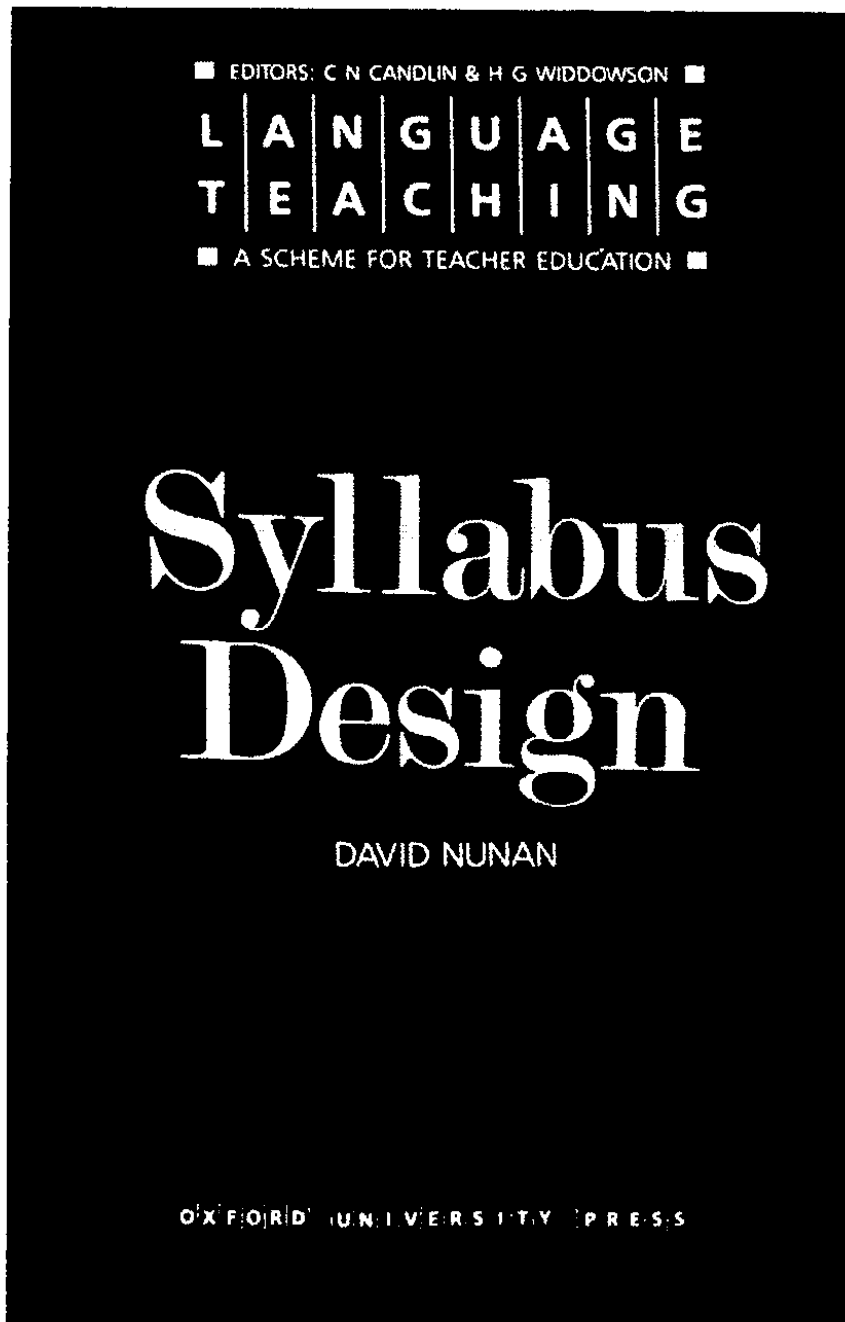


دومینا

SYLLABUS DESIGN

What are the principles involved in selecting, grading, and integrating the various components of a language syllabus, and how can teachers go about analysing the syllabuses in use in their own classrooms? *Syllabus Design* offers teachers the means to develop an ability to evaluate, modify, and adapt the syllabuses with which they work.

David Nunan is Director of Australia's National Curriculum Resource Centre, based in Adelaide.



Implications and Conclusions

Reading programs in Iran have not apparently met with success, and part of the blame may go to the subject teachers. Teachers' insufficient knowledge of the methodology of LT and the effective pedagogic techniques lead them to act anachronistically and consequently encourage students to take turns and read aloud and rely on the often-vicarious habit of translation which is not so productive.

On major problem affecting students' reading ability is 'language related information' (Schleppegrell, 1991) which has to be taken into account even at the advanced levels. Such discourse factors as length, connectors, embedded constructions, anaphoric and cataphoric expressions, referential pronouns, etc. affect the reading ability of students, and to actively and effectively teach these materials, a skillful language teacher is needed. It seems that decisions on who to teach in ESP programs should be rescrutinised and readjusted so that students can become independent readers.

It is likely that most of these subject-teacher specialists, anxious to convert to language teachers, would have to take the training in areas of basic language teaching skills as well as relevant linguistic information which the subject teacher does not presumably possess. Thus, within the domain of ESP, the teaching of information skills presupposes study skills which require a motivated language teacher to establish and validate learning materials. It is hoped that the present discussion has offered sufficient rationale to justify the position of a language teacher inside an ESP classroom.

REFERENCES

- Davies, A. (1990). **Principles of Language Testing**. Oxford: Basic Blackwell Inc.
- Gaughan, D.E. (1998). **Introduction to Analysis**. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Hutchison, T. and A. Waters (1987). **English for Specific Purposes: A learning Centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inman, M. (1987). '*Lexical analysis of scientific and technical prose*' In Todd Trimble, M., Trimble, L. and Drobnic, K. (ed), **English For Specific Purposes: Science and Technology**. Corvallis Oregon: Oregon State University Press.
- Jones, A. G., and M. Jones (1998). **Elementary Number Theory**. London: Springer-Verlag Inc.
- Nunan, D. (1991). **Syllabus Design**. London: Oxford University Press.
- Phoenix, D. (1997). **Introductory Mathematics for the Life of Sciences**. London: Taylor & Francis Ltd.
- Schleppegrell, J. Mary (oct. 1991). '*English for Specific Purposes: A Program Design Model*'. In **English Teaching Forum**, PP 18-22.
- Widdowson, H. G. (1978). **Teaching English as Communication**. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press.

formalised, but this does not necessarily account for the difficulty level of texts. In fact, due to the presence of some internationally used technical terms, such texts may be made easier. The only reason for having highly specialised texts is likely to keep learners motivated. And to put it baldly, if such texts are so difficult, learners will soon lose their inspiration to continue. To be honest, ESP is one point on the continuum of teaching/learning English. Texts should so meticulously be selected that they facilitate the learning of English.

With respect to the second question, which is more pertinent to the purpose of this article, Hutchison and Waters propound that ESP teachers do not need to learn the subject matter's specialised knowledge. Instead, they require three things: (a) a positive attitude towards ESP content, (b) a knowledge of the fundamental principles of the area and (c) an awareness of how much they probably already know. In plain terms, an ESP teacher should not become a teacher of subject matter but a teacher of English through a subject matter. And, of course, in a learning centred approach, an ESP teacher requires negotiation of the text with learners. The reciprocal contribution of teacher and learners in negotiating the meaning helps the ESP teacher to acquire the basic knowledge of the subject matter.

One source through which the subject may have some influence on language is vocabulary which is of four types: structural, general, sub-technical and technical. It is the last one which may have some variation with the subject. Inman (1978) found that in an extensive corpus of scientific and technical writing, technical vocabulary accounted for

only nine percent of the total range of lexis. These technical terms are likely to pose the least threat to learners as most of such words are internationally used and on the other hand, the percentage of these technical terms is too low to affect comprehension drastically. The present author also performed a similar word count on three chapters-Limits of Functions, Numbers and Divisibility-singled out randomly from three original mathematics books. Out of the total 7520 lexical items, 48 percent were structural, 38.92 percent general, while only 13 percent of the words were tallied as technical and sub-technical. Of the total number of 388 technical and sub-technical words in one of the studied texts entitled 'Limits of Functions', 192 words were counted as sub-technical, while of the remaining technical jargons, the words 'function', 'theorem', 'converge' and 'integer' had a frequency of occurrence of 50, 39, 33, and 22 respectively. This high frequency of the above words, in fact, reduces the technically semantic load of words and boosts up the familiarity of the text. In other words, the plausible effect of technical words that threatens the language teacher is not tremendously so enormous that a subject specialist takes over. Thus in terms of language content, there is little justification for a subject specific approach to ESP and it becomes less significant when we take into account the underlying skills and strategies required to comprehend the text. Widdowson (1983) states that "*there is no reason why register, or varieties, or rhetorical types should not be characterized by reference to the communicative properties of linguistic forms in context*", which are the major priority, but by the subject matter to which a subsidiary role should be assigned.

He further adds that in ESP, the purpose is to develop a "restricted competence" to cope with a specific set of tasks which are at least partially language tasks and tasks on content as well. In GPE, the purpose is to develop a general capacity for English usage. In other words, ESP is understood as a matter of 'aims' which are narrower, more concrete, observable, specific; and GPE is realised as a matter of 'objectives' which are broader, more abstract and less observable. He concludes legitimately that ESP purposes will not be achieved if they are so specifically defined to confine the learners to a very specific array of responses. To accurately attain the established goal, ESP courses should throw light on both aims and objectives. In other words, materials selected for ESP learners should include portions of the subject matter and General English to actually guarantee the learners' success in acquiring language.

On the other hand, the underlying syllabus which is predominantly employed in compiling the present ESP textbooks in Iran is ostensibly synthetic even though it is now open to a lot of criticism by many curriculum writers insofar as different components of language are taught discretely and step by step. This implies that language is to be taught as units of linguistic competence for investment and grammatical difficulty is still considered as a determining criterion in this syllabus (Wilkins, 1976). If there is any justification in having a synthetic syllabus as a point of departure, then it seems reasonable to "*focus on the linguistic items that students will learn or the communicative skills that they will be able to display as a result of instruction*" (Nunan, 1991).

Material Description

One burning issue in the realm of ESP is the authenticity of the materials. It carries the implication of "being original" (Hutchison and Waters, 1987). However, many argue that "*authenticity is not a characteristic of a text in itself; it is a particular feature of a text in context.*" In writing a text the writer will make judgment as to the knowledge of the intended reader. The text, thus, assumes a value in the context of the knowledge and use - that it is authentic in the context for which it was originally developed. They claim that since in ESP any text is automatically removed from its original context, there can be no such thing as an authentic text (ibid). The point is to see a text as a part of teaching/learning process. The question of authenticity is less germane to the suitability of materials for our purpose.

To the topic question, "Does the ESP teacher need to understand the subject matter of ESP materials?", one may respond affirmatively. Teachers coming to ESP classes are not expected to know little or nothing about the context of the text to be taught. However, as mentioned by Hutchison and Waters we need to ask ourselves two questions:

1. Does the context of ESP materials need to be highly specialised?
2. What kind of knowledge is required of the ESP teacher?

Regarding the first question, the authors maintain that research has illustrated little linguistic justification for having highly specialised materials. There is no explicit relationship between grammar and specialisation of knowledge. In specialised texts, the discourse structure may be denser and more

Abstract

In order to respond to the specific needs of English learners, English for Specific Purposes (ESP) materials were developed. ESP is one branch of applied linguistics in which the investigator attempts to find out about the specific needs of individuals or groups of individuals in English in an attempt to design materials that are related to their particular interests or specialties. There is a need to see ESP within the context of language teaching (LT) in general - an offshoot of English language teaching (ELT) studies, Alan Davies (1990) suggests that all LT can be perceived within a broader context of Language for Specific Purposes (LSP). He holds that the pedagogic problem, of course, is whether the general (ELT) and the particular/specific. They are so different that it is useful to teach them separately. The purpose, here, is not an investigation of ESP and GPE (General Purpose English) materials and the determination of their similarities and differences in terms of textual and discursal structure. However, since there is a widespread misconception among subject - teachers at non-English faculties that ESP courses should/must be taught by teachers of the subject matter themselves, the overall objective behind this article is to arrive at a scientific judgment on who deserves to monitor an ESP classroom: a subject specialist or a language teacher.

Key Words: applied linguistics, English for Specific Purposes, General Purpose English, Language related information, restricted competence, English language teaching, communicative skills.

Theoretical Perspectives

One considerable factor affecting materials design in ESP courses is reference one may make to the general language ability of the students who participate in ESP classes. These students choose the ESP course after they have passed the general English course, and it becomes elective once a student threshold level of credits is met. The content of the general English textbooks in current use at different universities constitutes a number of formal passages followed by a set of comprehension questions. A multiplicity of structure exercises are also included to build up the students' reading ability. However, due to the extremely limited amount of time available for the general English course on one hand,

and tremendously huge language content necessary for the students to acquire on the other hand, it is reasonably substantiated that work on the language elements be continued even within ESP classes.

Whether the text is one of a general or specific/technical kind, the major academic objective is to enhance the students' ability in handling English rather than providing them with a set of technical jargons. Widdowson (1983) expounds on ESP purposes as follows:

... it is a wrong assumption to claim that ESP is more specific in its purposes than other English courses. It is known that every English course which students are willing to pay attention to has some specific purpose.

Who Should Be an ESP Teacher: a Subject Teacher or a Motivated Language Teacher?

Ali Reza Jalilifar
Shahid Chamran University:
Faculty of Teacher Training

چکیده فارسی

در حال حاضر، درس زبان انگلیسی برای اهداف ویژه (ESP) در دانشگاه‌های کشور ما - اعم از دانشگاه‌های دولتی و آزاد - در بسیاری موارد توسط مدرس متخصص در همان رشته تدریس می‌شود و نه معلم زبان. این درحالی است که بسیاری از زبان‌شناسان کاربردی اظهار می‌دارند که به طور کلی آموزش زبان انگلیسی - عمومی و تخصصی - را می‌توان «زبان برای اهداف ویژه» (ESP) نامید زیرا هدف نهایی، ارتقاء توانایی‌های زبانی است و نه افزایش اطلاعات تخصصی (آلن دیویس ۱۹۹۰). به عبارت دیگر هدف نهایی در کلاس‌های انگلیسی برای اهداف ویژه آموزش زبان انگلیسی از طریق متون تخصصی و نیمه تخصصی می‌باشد تا موجب تسهیل در فهم مطلب شود و از سوی دیگر انگیزه لازم جهت استمرار مطالعه زبان در فراگیر ایجاد گردد. بدین جهت یکی از دلایل رجحان معلم زبان به معلم تخصصی درس، آشنایی وی به مسایل زبان‌شناسی و تأثیر آن بر آموزش و همچنین تسلط به روش‌های تدریس و آگاهی از نظریه‌های تدریس زبان است.

نکته دیگر این که لغات تخصصی موجود در متون علمی درصد بسیار کمی را به خود اختصاص می‌دهند که به دلیل تکرار زیاد خود به خود از بار معنایی شان در متن کاسته می‌شود. و نتیجه آن که این لغات تخصصی تأثیر منفی در روند آموزش زبان ایجاد نمی‌کنند. هدف از این مقاله بررسی بافتی و ساختاری متون انگلیسی عمومی و تخصصی و تعیین شباهتها و تفاوت‌های میان آنها نیست بلکه هدف کلی دستیابی به یک قضاوت علمی است که چه کسی شایستگی تدریس انگلیسی برای اهداف ویژه را دارد: «معلم تخصصی درس یا معلم زبان؟»

کلیدواژگان: زبان‌شناسی کاربردی، آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه، انگلیسی عمومی، اطلاعات مرتبط زبانی، توانش محدود، مهارت‌های ارتباطی، آموزش زبان انگلیسی

Quarterly, 30, 113-128.

Educational Testing Service, (1987). **Reading for TOEFL**. Princeton: ETS.

Likert, R.A. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*, No. 40.

Miller, W. J. & Mckenna, C.M. (1998). A Comparison of Alternately and Traditionally Prepared Teachers. *Journal of Teacher Education*. 49:3.

Mordechai, M. (1983). What makes a Good Teacher? *Higher Education in Europe*, 18, 45-53.

Richards, J.C. (1987). The Dilemma of Teacher Education in TESOL. *TESOL Quarterly*, 21, 209-226.

Seliger, H.W. & E. Shohamy (1989). **Second Language Research Methods**. Oxford University Press.

Sjostrom, R. B. (1998). Critical Reflection for Professional Development: A Comparative Study of Nontraditional Adult and Traditional Student Teachers. *Journal of Teacher Education*. 49:3.

۹- در مورد فعالیتهای کلاسی از دانش آموزان نظرخواهی کند.
۱۰- دانش آموزان را تشویق به همکاری با یکدیگر نماید (در انجام تمرین های کلاسی، به خصوص تمرین های شفاهی).

(ج)

۱۱- شخصیتی ملایم و آرام داشته باشد.

۱۲- خوش رفتار باشد.

۱۳- جدی و سختگیر باشد.

۱۴- سرزنده و فعال باشد.

۱۵- در جمع آوری تکالیف و تصحیح آن جدیت به خرج دهد.

۱۶- با دانش آموزان رفتاری دوستانه داشته باشد.

۱۷- به پیشرفت دانش آموزان توجه کند و آنها را تشویق نماید.

(د)

۱۸- سطح علمی دانش آموزان را تشخیص دهد.

۱۹- وقت بیشتری صرف دانش آموزان ضعیف کند.

۲۰- به دانش آموزان قوی تر مسؤلیتهای بیشتری دهد.

۲۱- تکالیف گروهی به دانش آموزان دهد (از جمله تهیه روزنامه

دیواری به زبان انگلیسی، تهیه خبرنامه و غیره).

۲۲- بتواند کلاس را تحت کنترل خود درآورد.

۲۳- از وسایل کمک آموزشی مانند فیلمهای ویدئویی و نوارهای

آموزشی استفاده کند.

۲۴- بین دانش آموزان رقابتی سالم ایجاد کند.

(ه)

۲۵- ظاهری آراسته و مرتب داشته باشد.

Appendix

(برسشنامه)

- لطفاً به سؤالهای زیر با دقت پاسخ دهید:

معلم زبان باید:

(الف)

۱- مسلط به زبان انگلیسی باشد.

۲- تلفظی عالی داشته باشد.

۳- آگاه به روشهای مختلف تدریس باشد.

۴- آگاه به روشهای مختلف طراحی سؤال و سنجش

دانش آموزان باشد.

۵- از قدرت انتقال بالایی برخوردار باشد.

(ب)

۶- از دیدگاههای دانش آموزان در مورد کلاس و نحوه تدریس

آگاه شود.

۷- اهمیت دانستن زبان انگلیسی در دنیای امروز را برای

دانش آموزان توضیح دهد.

۸- انگیزه دانش آموزان را برای فراگیری زبان خارجی افزایش

دهد.

0	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

characteristics of language teachers: having a mild personality and good behavior, being serious and not easy-going, active, agile, friendly, and paying attention to every individual's progress in the class and not seeking perfection in the students. Category 4 (good management) included items such as being able to estimate students' level, paying more attention to weak students, giving more responsibilities to competent students, assigning students group tasks, controlling the class properly, using aural/ visual aids, and creating a sound competition among students. Finally, category 5 (good appearance) recommended that teachers should pay attention to their appearance too and wear light-colored, clean, and nice clothes.

Going back to the results of the Scheffe test, we see that the students put more emphasis on categories 3 & 1 as compared with 4. In other words, the students believe that the behavior of teachers and their personality has supremacy over their ability to manage the class. If the teachers are mild, active, and friendly while being serious and attentive to their students, they would be more effective teachers and this is more important to the students than being able to control and handle the class. Also, the students stressed on the importance of the knowledge of their teachers as compared with their management abilities. They believed that language teachers' delivery and thorough mastery of L2 and their familiarity with various teaching methodologies and testing procedures can play a significant role in the improvement of language learners.

However, the importance of other categories was not neglected by the students. They agreed that the remaining 3 categories are equally effective. Teachers should be able to establish

a good relationship with their students through seeking their views towards the class activities, to increase their motivation, and to encourage cooperation among the students in doing group tasks so as to maintain communication grounds. Moreover, teachers should be able to get a good idea of the level of their students and their differing needs and provide them with the necessary aural and visual aids. Last but not least, teachers should know that their well-groomed appearance, too, can have a positive role in the physical context of the class.

5. Conclusion

The guidelines provided in this study are just a very few suggestions by which a teacher can maximize the effect of her teaching according to the students' views. Every teacher, however, can construct new methods of effective teaching according to the needs of her learners and the particular objectives set forth for the course. By devising her own models of good teaching and reflecting upon her performance in the classroom, the teacher will be able to establish an environment where both the teacher and the learners benefit from the effects of an actual learning situation.

The writer would like to express her sincerest thanks to Professor Jafarpour for his invaluable research course at Shiraz University, through which this study was conducted.

References

- Bsarkhuozen, G.P. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom. *Teaching/ Learning Activities in a South African Context. TESOL Quarterly*, 32, 85-108.
- Clark, C. M. (1993). The Good Teacher. *English Teachers' Journal*, 46, 29-34.
- Cray, E. & Currie, P. (1996). Linking Adult Learners with the Education of L2 Teachers. *TESOL*

providing answers in L2 and there is no assurance that the questions used in a questionnaire, have been properly understood by the subjects and answered correctly; therefore, the questionnaire in this study was prepared in **Farsi language** which is the L1 of the subjects.

To collect data through the questionnaire, the Likert scale (Likert 1932) was used in which the individuals were asked to respond to the statements by indicating whether they strongly agree, agree, are undecided, disagree or strongly disagree with each statement. "Strongly agree" may be assigned a weight of 5 points, while "Strongly disagree" may get a score of 1 (Seliger & Shohamy 1989).

3.4 Statistical procedure

The answers of the students were analyzed through the combination of the ANOVA and Scheffe test to see their differing views based on their level of language ability.

4. Results

Through two-way ANOVA analysis of the test scores- dependent variable- and the level of the students (high & low) and the categories of the questionnaire (5 categories)- the independent variables- the following results were obtained:

Table 1
Analysis of Variance

Source	SS	MS	DF	F	Sig. of F
Level	69.63	69.63	1	2.10	0.150
Category	596.06	149.02	4	4.49	0.002
L. by Cat.	47.64	11.91	4	0.36	0.836

As it is clear from the above table, at the 0.05 level of significance, the **level** of the students is not significant; **category** is significant; and the interaction of **level & category** is not significant.

To see where this difference of categories lies, a Scheffe test was done. The results indicated that the interaction of categories (1 & 4) and (3 & 4) was significant. To clarify the point, let's mention once again what each category stands for: Cat. 1: Knowledge, Cat. 2: Communication abilities, Cat. 3: Good behavior, Cat. 4: Good management, Cat. 5: Good appearance

The interaction of other categories has not been significant. It means that when comparing other categories no significant difference has been shown according to the subjects' views. So the importance of all categories are nearly at the same level; however, when comparing categories 3 "good behavior" with 4 "good management", category 3 is of more importance and when comparing categories 4 "good management" with 1 "knowledge", category 1 is of more importance to the subjects.

To be more specific, let's mention what each category contained in detail. Category 1 (knowledge) contained items relating to the teachers' delivery and mastery of L2, familiarity with various teaching methodologies, evaluation and testing procedures. Category 2 (communication abilities) contained items regarding teachers' awareness of the students' views towards the class and teaching style, explaining the importance of English language in today's world to the students, increasing the students' motivation, and encouraging the students to cooperate with one another in group tasks. Category 3 (good behavior) dealt with

of effective instruction have shown that good teaching cannot be identified solely with these low-inference, discrete, and trainable behaviors. Rather, good teaching is a more complex and abstract phenomenon that has to do more with inferred qualities and abilities, such as classroom management, lesson structuring, and an active teaching style.

Clark (1993), in his study on the characteristics of a good teacher, draws on educational psychology, bringing in research on teacher thinking, teacher knowledge, teachers' opinions about good teaching, and finally, students' opinions about what makes a good teacher. In another study by Cray & Currie (1996), it is argued that adult L2 learners' views should be included in teacher education programs.

Barkhuizen (1998) mentions that ESL teachers make many decisions in their classrooms about language teaching/ learning processes. The learners, however, are seldom involved in this decision-making process. He investigated high school ESL learners' perceptions of the teaching/ learning activities they encountered in their classes. Using multi-method, qualitative research procedures, it was found that teachers would have a more effective teaching, if they constantly monitored their learners' perceptions of classroom life.

3. Methodology

3.1 Subjects

The participants in this study were 30 female intermediate EFL students at Iran Language Institute (I.L.I.). At I.L.I. institute, levels 1 to 5 are elementary, 6 to 10 are intermediate, and 11 to 12 are advanced. For this study, level 6 students were chosen since they are at a level for whom, the TOEFL test is suitable-comparing with elementary level students- and the number of students at intermediate level,

was enough for this study; whereas in advanced classes the number of students was not enough.

Adult language learners were chosen for this study since according to Sjostrom (1998) adults' language learning is more complicated because of their diversity, variability, varying intellectual levels and extensive past experiences.

3.2 Materials

Based on the observations and a library research, a questionnaire was prepared. It consisted of 5 categories. On the whole, it contained 25 items. The categories were as follows: (1) Knowledge, (2) Communication abilities, (3) Good behavior, (4) Good management, (5) Good appearance. The questionnaire was read and checked by 5 experts in the field of ELT so as to bear content validity and was pre-tested on 10 subjects at the same level but from a different class. The experts were ELT professors at Shiraz University.

Furthermore, a TOEFL test (ETS, 1987) was given to the participants to determine their proficiency level. The TOEFL test was not a complete one and was in fact part of the ETS test. The reason was that the participants would have not agreed to cooperate, if the test took them a long time to finish and their teacher as well, did not agree to lose a long time of her class (typical problems of carrying out research!)

3.3 Procedure

First, the TOEFL test was given to the participants to determine their proficiency level and then the questionnaire was given to them. According to Seliger & Shohamy (1989), one of the main problems with questionnaires is that subjects very often have problems reading and



1. Introduction

During recent decades, teaching and learning foreign/ second languages and training effective language teachers have been the main concern of many language scholars and the question of what a teacher can do in the classroom in order to make the teaching process as effective as possible has always been an important issue among different scholars, in general, and language teachers, in particular. Different principles have been proposed in this regard, and new ones are being suggested by scholars in this discipline, and various books and articles have been written to provide ways towards effective teaching.

Most language teachers have difficulty with curriculum development, pedagogy, attending to students' differing learning styles and levels, classroom management and motivation (Miller & Mckenna, 1998). As a result, one of the most controversial issues in the field of language teaching and training language teachers is what the characteristics of a good teacher are. Of

course, different people depending on their positions, have different views. This study attempts to focus on EFL students' point of view in this regard.

2. Review of literature

In a study by Mordechai (1983) at Tel Aviv University, the characteristics of good teachers, as defined by college students, and the difference in concept and definitions among students in various disciplines were determined. The most commonly cited characteristics included teacher delivery, advising, contribution to student thinking, and scholarly attributes. Richards (1987), in his study on effective teaching, discusses a dilemma in teacher education. On the one hand, there is evidence that changes in teachers' behavior can be brought about through the use of relatively simple training procedures. These procedures typically focus on directly observable, low-inference categories. On the other hand, studies

Who is a good teacher from the students' point of view

لیلا رزمجو

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد، واحد مراغه



چکیده فارسی

آموزش زبان دوم فرایندی است بسیار پیچیده که از طرفی نیازمند منابع کافی و مناسب و از طرف دیگر نیازمند مهارت در تدریس است. توجه به مسائل شناختی، روانی و اجتماعی زبان آموزان از جمله ملزومات مهارت در تدریس زبان است و البته در این حیطه نظر زبان آموزان نیز از اولویت خاصی برخوردار می باشد. در این تحقیق، با نظرخواهی از زبان آموزان، اولویتهایی که مدرسان زبان برای تدریس مؤثر باید در نظر بگیرند، ارائه شده است.

کلیدواژگان: آموزش زبان، تدریس مؤثر، مهارت در تدریس، معلم خوب، فرایند تدریس

Abstract

Language teaching is a complicated task which requires sufficient resources and skillful teaching; which in turn, necessitates considering all the cognitive, affective, and social variables. This paper deals with the priorities teachers should take into account when teaching languages. The suggestions are derived from EFL student's views.

Key Words:

Language teaching, effective teaching, skillful teaching, good teacher, teaching process

Other conferences

In addition to the annual conventions, many other conferences are held at various locations around the world by TESOL affiliates. For further information on affiliate conferences, you can go to <http://www.tesol.org/isafill/confcalendar.html>

Education Programs

TESOL Academies

TESOL Academies are an interactive forum for professionals who are committed to lifelong learning. They are typically 3-day focused workshops and held each June-August at various locations around the world. They focus on the challenges and solutions that can increase the effectiveness of teachers, administrators, curriculum planners, computer specialists, or ESL resource specialists. For more information on TESOL Academies in 2001, you can go to <http://www.tesol.org/edprg/2001/academies/index.html>

Pre-and postcovention institutes (PCIS)

They offer a chance for intensive hands-on learning experiences immediately before and after the annual convention.

On-line workshops

Career Services

TESOL's career center, <http://careers.tesol.org/>, is the place to find a job in the ESL/EFL field. The Placement E-Bulletin is e-mailed and the Job Bank is a searchable database of jobs. The popular Employment Clearinghouse, held annually during the TESOL Convention, brings recruiters and job candidates together for on-site interviews for positions around the world.

Want to Join TESOL?

TESOL has Individual, Student, Retired, and Joint categories of membership. Members in

all of these categories have voting privileges in the association's annual election and receive six issues of *TESOL Matters*, the bimonthly newspaper. Membership also includes complimentary membership in one *Interest Section* as well as discounted rates for the TESOL Convention, and TESOL products and services. Members can also join caucuses or additional interest sections for a low fee.

Student membership is for those engaged in full-time study only. Students must provide a letter from a professor or a copy of a dated student ID card to verify full-time study and must reapply annually. Maximum participation is limited to 5 years.

Joint members are two-member households. They receive one copy of TESOL matters, complimentary membership in two interest sections, and one copy of any other publications selected for subscription. Both are voting members and eligible for discounts.

Retired members must qualify by having been a TESOL member 5 of the last 10 years, and send proof of retirement with their application.

Individual	US \$50
Student	US \$ 36
Joint	US \$ 80
(includes two interest sections)	
Retired	US \$ 36
TESOL Journal	US \$ 25
TESOL Quarterly	US \$ 35
TESOL Journal & Quarterly	US \$ 48
TESOL Caucuses	US \$ 13/each
TESOL Interest Sections	US \$ 10/each
beyond initial complimentary	

(1) Further information on TESOL is available at <http://www.Tesol.org>

participants from around the world. The last annual TESOL convention was held on February 27-March 3, 2001 in St. Louis, Missouri USA and the theme was "Getaway to the Future". The two next annual conventions will be held as follows:

● April 9-13, 2002, Salt Lake City, Utah, USA; Language and the Human Spirit; Annual Conference (including pre-and postconvention institutes, and publisher and software exhibition). For further information, you can go to <http://www.tesol.org/conv/index.htm>

Note: Proposals for six types of presentations can be submitted: (a) papers, (b) demonstrations, (c) workshops, (d) colloquia, (e) poster sessions, and (f) video theater.

Papers, demonstrations, workshops, and colloquia are refereed by members of the TESOL interest sections. The call for participation for submissions of papers, demonstrations, workshops, and colloquia has closed effective May 1, 2001.

a) A paper (45 minutes) is an oral summary with occasional reference to notes or a text which describes or discusses something that the presenter is doing or has done in relation to theory, practice, research, programs, or curricula. Handouts or audiovisual aids may be used.

b) A demonstration (45 minutes) shows, rather than tells, a technique for teaching or testing. No more than 5 minutes is spent explaining the theory underlying the technique. The presenter provides handouts and may use audiovisual aids.

c) A workshop (1-3/4 hours) emphasizes the participants' activity, which is carefully structured by the leader. The leader works with

a group, helping participants solve a problem or develop a specific research or technique. This should be a hands-on professional development activity.

d) A colloquium (1-3/4 hours) is a forum for a group of scholars that combines formal presentation on current issues in TESOL with open discussion with the participants. Presenters exchange papers in advance and make formal responses to each other's positions. The organizer of colloquium is responsible for securing the participation of people representing various viewpoints in the field before submitting a proposal. A colloquium may not have any more than five panelists.

Poster sessions and video theater are refereed by the Convention Program Committee. Poster sessions and video theater proposals are due by August 13, 2001.

e) A poster session (1 hour) allows for informal discussion with participants during the time that a self-explanatory exhibit is on display. The exhibit is presented on a large display board 4×8; it includes a title, the name and institutional affiliation of the presenter (s), and a brief text with clearly labeled photos, drawing, graphs, or charts.

f) A video theater presentation (45 minutes) shows VHS video materials relevant to the TESOL profession. Opening remarks, distribution of handouts, tape running time, and closing comments fall within the time frame.

● March 25-29, 2003, Baltimore, Maryland, USA; Annual Conference (including pre- and postconvention institutes, and publisher and software exhibition).

evaluation; professional preparation; and language planning and professional standards.

Networking

Interest Sections

Interest sections are groups dedicated to professional-interest topics. Each TESOL member is entitled to complimentary membership in one Interest Section, and can join as many other interest sections as they wish for the cost of \$10 each. Membership in an Interest Section includes access to the IS electronic discussion list, full voting privileges, and up to two newsletters per year. Some interest sections have their own home pages on the Web. A complete list of interest sections is here:

- Applied Linguistics
- Computer-Assisted Language Learning
- English as a Foreign Language
- English for Specific Purposes
- ESL in Bilingual Education
- ESL in Higher Education
- ESL in Secondary Schools
- ESOL in Adult Education
- ESOL in Elementary Education
- Intercultural Communication
- International Teaching Assistants
- Intensive English Program
- Material Writers
- Program Administration
- Refugee Concerns
- Research
- Speech/Pronunciation
- Teacher Education
- Teaching English to Deaf Students
- Video

Caucuses

TESOL caucuses provide forums for members of TESOL who share common social, cultural, or demographic identities. Most caucuses produce a bi-annual newsletter that highlights these concerns and offer meeting

times during the annual convention. Membership in each caucus is \$13. The following caucuses are available at present:

- Caucus on Part-time Employment Concerns (COPTTEC)
- Christian Educators in TESOL (CETC)
- International Black Professionals and Friends in TESOL (IBPFT)
- Nonnative English Speakers in TESOL (NNEST)
- TESOLers for Social Responsibility (TSR)

Affiliates

TESOL affiliates provide English language educators worldwide with professional information and support within their geographical regions. Affiliate conferences, newsletters and varied membership services encourage information exchange and provide a valuable source of support.

As of December 2000, TESOL has established affiliation with 93 independent organizations (42 in the U.S. and 51 outside the U.S.) with total membership of over 40,000 professionals worldwide. For example, the affiliates in Middle East and North Africa are as follows:

- English Language Education Association of Turkey (Inged-ELEA)
- TESOL Arabia <http://tesolarabia.uaeu.ac.ae>
- Moroccan Association of Teachers of English (MATE)
- Egypt TESOL <http://www.egyptesol.org/>

Conventions:

Annual Conventions

The annual convention is another ground for networking opportunities with nearly 8,000

What Is TESOL?¹

TESOL

آنچه در پی ملاحظه می فرمایید توسط همکار محترم جناب آقای عباس شیخ الاسلامی مسئول گروه زبان های خارجی و به منظور اطلاع دبیران عزیز تهیه شده است و حاوی اطلاعاتی در زمینه شرایط عضویت در TESOL، تشکیل جلسات، کنفرانس ها و اطلاعات ضروری دیگر و نیز عناوین تعدادی از انتشارات در این زمینه است. همکاران عزیز می توانند در صورت تمایل جهت دریافت فرم با دفتر مجله رشد آموزش زبان تماس حاصل نمایند.

Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL) is an international education association with a membership of about 15,000 persons and institutions in the field of teaching English as a second or foreign language. The association is headquartered in Alexandria, Virginia USA with a staff of 25+ persons.

TESOL's mission is to develop the expertise of its members and others involved in teaching English to speakers of other languages to help them foster effective communication in diverse settings while respecting individuals' language rights. To this end, TESOL articulates and advances standards for professional preparation and employment, continuing education, and student programs. It also links groups worldwide to enhance communication among language specialists and produces high quality programs, services, and products.

Serial Publications

TESOL Matters (TM)

It is a bimonthly published newspaper, full of stimulating articles on ESL/EFL, professional

concerns and issues, calls for papers, and other association-related information. Many articles are written by contributors in the field. Included are columns/departments that provide networking information, lists of interesting websites, updates on projects, and ESOL teachers in world politics, to name a few.

TESOL Journal (TJ)

It is a practical, hands-on magazine for language educators in diverse settings and levels. It explores the hows and whys of languages teaching, featuring practical classroom strategies, emphasizing ESL/EFL methodology, underscoring techniques, highlighting materials, curriculum design and development, and stressing teacher education, program administration, and classroom observation and research.

TESOL Quarterly (TJ)

It is a pre-eminent scholarly journal. Dedicated to cross-disciplinary concern. it covers research, analysis, and application in all aspects of second language learning and teaching; curriculum development, testing, and

university students are unsuccessful in speaking ability. Also their responses to listening exercises are question oriented. Since they don't have opportunities to use the language in meaningful communication with native speakers, it is necessary to provide them opportunities to speak. So the task-oriented responses to listening exercises were applied and compared in an experimental group with the question oriented responses in a control group. A null hypothesis was proposed and the rejection of which would prove the effectiveness of task oriented responses in improving the speaking ability.

The answer to research question of "Will Iranian pre- university students achieve more ability in speaking through task oriented or question oriented of listening exercises?" is that, task oriented responses to listening exercises increase speaking ability and the students are not only able to respond to controlled listening comprehension questions, but also able to increase their speaking ability.

So the results of this research, not only emphasize a useful way of teaching listening comprehension, but also can be an effective method to improve the students speaking ability.

References

- Bahns, J. (1995). *There's More to Listening than Meets The Ear (retrospective review article.)* *System* 23(3): 531-547.
- Celce- Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language.* 2nd ed. California: Heinle and Heinle Co.
- Ellis, R. (1993). *Talking Shop: Second language acquisition research: how does it help teachers?* *ELT Journal.* 47(1): 3-11.
- Farhady, H., Jafarpoor, A., Birjandi, P. (1995). *Testing language skills: from theory to practice.* 2nd ed. Tehran: SAMT.
- Hatch, E., & Farhady, H. (1993). *Research design and statistics for applied linguistics.* Tehran: Rahnama Publishers. (offset)
- Pica, T., (1994). *Research on negotiation: What does it reveal about second- language learning conditions, processes, and outcomes?* *Language Learning* 44(3), 493- 527.
- Richards, C. J. (1990). *The language teaching matrix.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. and Mary S. Temperly. (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English.* Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. (1989). *Knowledge of language and ability for use.* *Applied Linguistic.* 10(2): 128- 37.

Table. 5

The data derived from the pretest and post test of Nelson test for control group

	N	M	SD	T
Pretest	30	10.7	.96	
				2.43
Post test	30	11.43	1.58	
D. F.=29	P=.05	t-critical= 2.045		

Table. 6

The data derived from the pretest and post test of speaking for control group

	N	M	SD	T
Pretest	30	8.88	2.85	
				2.43
Post test	30	11.31	2.81	
D. F.=29	P=.05	t-critical= 2.045		

In analysis 4, the data obtained on **speaking** and Nelson pretest and post test of experimental group is discussed. The data obtained in this comparison through match t-test shows that the t-value is higher than t-critical and this means that there is significant difference between the scores of the experimental group for Nelson and **speaking** on pretest and post test, but this difference for the experimental group is much higher than the control group, as shown below:

Table. 7

The data derived from the pretest and post test of Nelson test for experimental group

	N	M	SD	T
Pretest	30	10.5	.93	
				7.2
Post test	30	13.25	2.06	
D. F.=29	P=.05	t-critical= 2.045		

Table. 8

The data derived from the pretest and post test of speaking test for experimental group

	N	M	SD	T
Pretest	30	8.78	2.58	
				8.8
Post test	30	13.75	1.77	
D. F.=29	P=.05	t-critical= 2.045		

So the null hypothesis was rejected and it was proved that task-oriented responses to listening exercises is more effective than question-oriented responses in developing the pre-university students speaking ability.

Conclusion

The purpose of this research evolved from the common observation that many Iranian pre-

assess the null hypothesis which assumed there is no difference between task-oriented responses and question-oriented responses to listening exercises in developing the speaking ability of Iranian pre-university students. Then the scores obtained from pretest and post test of each of the control and experimental group were compared with each other from match t-test to observe if there has been any significant improvement in speaking ability of the students in the experimental group.

The results of this experiment is shown in the following tables. The first analysis deals with the comparison of the two means of the pretest of the control and experimental group for **speaking** and Nelson tests. As it is shown in the following table the t-critical is higher than t-value and we can conclude that the difference between the two groups is not significant and they are almost at the same level of speaking ability. The result is also the same for the Nelson test.

Table. 1

The data derived from the Nelson pretest

	N	M	SD	T
Control group	30	10.7	.96	
Experimental group	30	10.5	.93	1
D. F.=58	P=.05	t-critical= 2.000		

Table. 2

The data derived from the speaking pretest

	N	M	SD	T
Control group	30	8.91	2.85	
Experimental group	30	8.78	2.58	0.14
D. F.=58	P=.05	t-critical= 2.000		

The second analysis contains the data obtained from the **speaking** and Nelson post test scores of the two groups. In this analysis the two means of the two groups after the instruction were compared through t-test. As it is illustrated in the following tables, the t-value for both speaking and Nelson is higher than the t-critical and we are quite safe in rejecting the null hypothesis that assumes "*There is no difference between task-oriented responses and question-oriented responses to listening exercises in developing the speaking ability of Iranian pre-university students.*"

Table. 3

The data derived from the Nelson post test

	N	M	SD	T
Control group	30	11.43	1.58	
Experimental group	30	13.25	2.06	4.04
D. F.=58	P=.05	t-critical= 2.000		

Table. 4

The data derived from the speaking post test

	N	M	SD	T
Control group	30	11.22	2.81	
Experimental group	30	13.75	1.77	4.21
D. F.=58	P=.05	t-critical= 2.000		

The aim of the third analysis is to compare the two means of control group on pretest and post test for Nelson and **speaking** separately. The obtained t-value from match t-test is higher than t-critical and this means that there is significant difference between the scores of the control group for Nelson and **speaking** on pretest and post test.

Iranian pre- university students achieve more ability in speaking through the task- oriented responses or through the question- oriented responses of listening exercises?"

In order to take the safe side in the research and to find proper response to the question, the following null hypothesis was formulated:

"There is no difference between task-oriented responses and question- oriented responses to listening exercises in developing the speaking ability of Iranian pre- university students."

Method

The design of this study follows an experimental design which contains three characteristics: 1) experimental and control groups, 2) random selection of the groups, and 3) a pretest- post test administration.

Subjects

To accomplish the task, more than 90 students participated in the pretest of the study. The students were selected from among the students of a female pre- university school. Finally 60 subjects were selected on the basis of the pretest and randomly divided into two groups: 30 in experimental group and 30 in control group.

Instrumentation

As it was mentioned before, in order to estimate the general knowledge of the subjects prior to the study, a validated Nelson test was administered to the whole number of the subjects and; then a speaking test (talking about pictures) which was developed by the researchers was managed. The researchers provided 12 pictures and each subject in speaking test selected randomly two pictures out of twelve ones and talked about them. In

order to prove the validity of speaking test, correlation between speaking pre-test, final scores and Nelson test scores was estimated.

Both groups had 12 twenty- minute sessions of instruction in a period of four weeks. The control group responded to listening exercises through multiple choice, fill in the blank and true/false questions while the experimental- group class responded to listening exercises based on tasks. (for example questions to get repetition of information, questions to get verification, questions to get clarification and elaboration.)

Then both groups took speaking and Nelson post test. The aim of speaking test was to estimate the speaking skill categories of grammar, vocabulary, fluency and pronunciation, and the aim of Nelson test was to estimate the validity of speaking test. In order to prove the validity of speaking test, correlation between speaking post test final scores and Nelson test scores was estimated.

Instructional materials

The materials used for both groups in the 12 sessions were 12 listening passages selected out of the pre- university English course book. The selected short listening passages were about issues such as, how a mouse helps a lion, how we can keep a glass from cracking, how penguins live, how a frog eats, etc.

In addition to the above mentioned materials, there were also some cards and pictures designed by the researchers to help the subjects, both in experimental and control groups, understand the passages better.

Data Analysis

After the data were gathered, the means of control group and the experimental group were compared with each other through t-test to

Abstract

Speaking skill is an obstacle for many pre- university students. Many of them have long dreamt of it in their language learning. Some methodologists such as Celce- Murcia, (1991) and, Rivers and Temperly (1978) have suggested the task-oriented response to listening exercises in order to involve the learners in language learning more communicatively. According to Celce- Murcia, one of the tasks is interactive listening and negotiation of meaning through questioning/ answering routines.

The present study is an attempt to compare two models (task-oriented response and question- oriented response models). To achieve the purpose of the study, twelve different listening passages were used to give opportunities for questioning/answering. The results indicated that there were statistically significant difference between the students whose responses to listening exercises were task- oriented and those whose responses were question-oriented.

Key Words: task-oriented response, question-oriented response, communication language

Introduction

Since 1970, which was a period of research into the nature of inter-language and of the errors committed by learners, a wave of interest along with focus on communicative language teaching arose which led to some recent developments in language teaching called "proficiency movement". It also caused the promotion in "functional or communicative ability." The language teachers thus focused on the communicative effectiveness and the ways of helping students attain fluency in communication. Here, we should not *ignore* the importance of listening as an essential skill for successful conversation. For a language learner to be a proficient partner in any conversation, she/ he needs to be skillful at both speaking and listening, so in order to make the students be more competent in communicative skills of language, course designers have devoted most of their time to generating exercises on teaching listening and speaking in tandem.

As Celce- Murcia (1991) points out: "There are two basic types of students reponses in listening exercises: 1) The question-oriented response model. 2) The task- oriented response model. In *question- oriented response model* students are *asked* to listen to an oral text, then answer a series of factual comprehension questions on the content. In *task- oriented response model* students make use of the information provided in the spoken text, not as an end in itself but as a resource to use." (p. 83)

Purpose of the Study

In this study the researchers decided to apply the two types of responses in order to discover whether or not the task- oriented response type would create a different result in the student's speaking ability. The researchers' belief was that if the effectiveness of the task- oriented response model can be proved, this kind of activity can serve as a useful supplementary material to course books in order to create a situation in the language classroom which closely simulate authentic communication. To achieve the purpose of this study, the following research question was proposed: "Do the

Journal of Applied Linguistics

Impact of Task-based vs. Grammar-oriented Responses to Listening Exercises on Speaking

University of Iranian Language Univer

Mohsein Mousoufi, Professor
University of Teacher Education
Mahan Attar, M. A.

Ministry of Education, Tuyserkan District

چکیده فارسی

در زبان خارجی، مهارت صحبت کردن برای اکثر دانشجویان پیش دانشگاهی کاری مشکل و تقریباً دست نیافتنی است. با این وجود، بسیاری از زبان آموزان آرزوی دستیابی به آن را دارند. برخی از متخصصان روش تدریس، مثل: سلسه مورسیا (۱۹۹۱)، ریورز و تمبرلی (۱۹۷۸) پیشنهاد کرده اند که پاسخ های مبتنی بر task برای تمرینات شنیداری خیلی مؤثر است؛ زیرا زبان آموز را بیش تر به طور تکلمی درگیر یادگیری زبان می کند. بنابر نظر خانم سلسه مورسیا، یکی از انواع تمرینات عملی (tasks) عبارت است از: شنیدن تعاملی (interactive listening) و تبادل معنا از طریق روندهای سؤال و جواب.

بررسی حاضر، تلاشی برای مقایسه دو مدل مذکور است: یکی پاسخ مبتنی بر تمرین عملی (task) و دیگری مدل سؤال و جواب. برای اجرای این منظور، دوازده قطعه شنیداری متفاوت به کار برده شده است تا برای تمرینات دانشجویان فرصتی فراهم آورد. نتایج حاصله نشان داده اند: بین دانشجویانی که به مدل مبتنی بر تمرین های عملی (tasks) پاسخ داده اند، با دانشجویانی که با مدل پرسش / پاسخ کار کرده اند، تفاوت معنی داری وجود دارد و دانشجویان نوع نخست، در یادگیری شنیداری موفقیت بیش تری حاصل کرده اند.

واژگان کلیدی: تمرینات عملی، پاسخ مبتنی بر سؤال و جواب، زبان ارتباطی

Notes

1. En général l'expression "français de spécialité" s'emploie pour le français enseigné aux apprenants qui souhaitent acquérir la compétence professionnelle en langue française dans tel ou tel domaine. Ici dans "français spécialité" il est question du domaine littéraire et traduction - plutôt traduction des textes littéraires.
2. Pour qu'un discours ou un texte soit "cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence". Anne REBOUL et Jacques MOESCHLER, *Pragmatique du discours*, Paris, 1998, éd. Armand Colin, p.16.
3. R. GALISSON, *Lire: du texte au sens*, Paris, 1979, Clé internationale, p. 97
4. cf. D. SPERBER et D. WILSON, *La pertinence. communication et cognition*, Paris, 1989, éd. Minuit, p. 18.
5. A. REBOUL et J. MOSCHLER, op. cit., p. 54.
6. Th. LEBAUTIN "français, langue étrangère et discours scientifique" in *Dialogues et cultures (FIPE) N° 31*, Paris, 1988, P. 53.
7. cf. D. SPERBER ET D. WILSON op. cit., p. 24.
8. A. REBOUL et J. MOSCHLER, op. cit., p. 54.

BIBLIOGRAPHIE

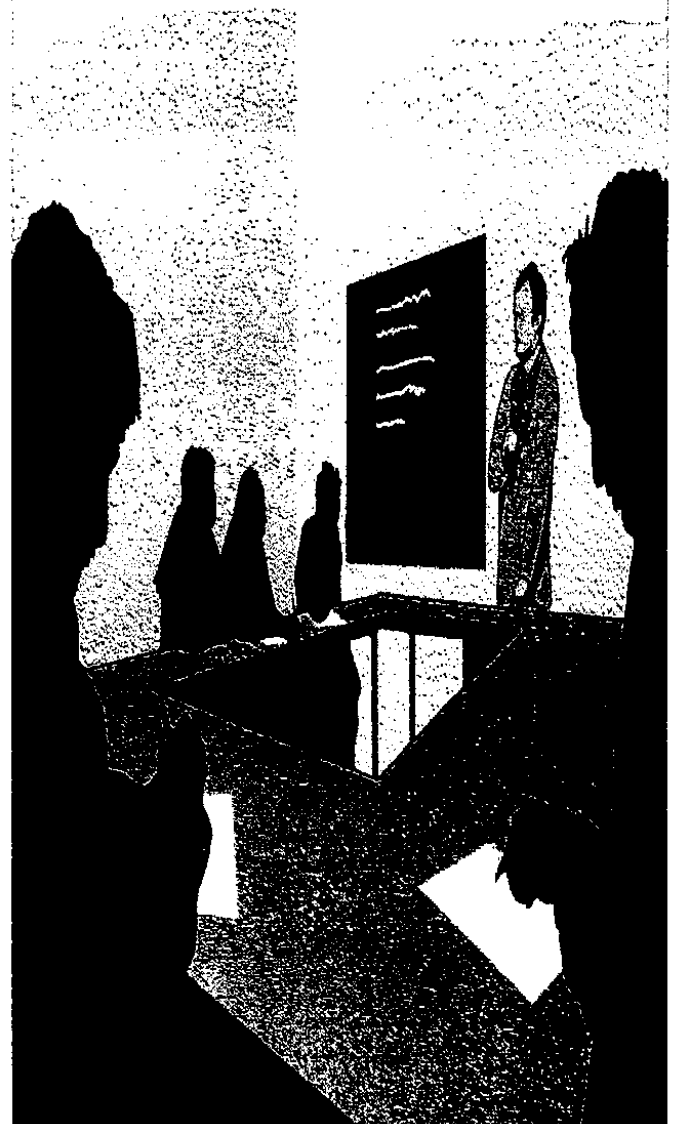
R. GALISSON, *Lire: du texte au sens*, Paris, 1989, éd. Clé internationale.

Th. LEBAUTIN, "français langue

étrangère et discours scientifique" in *Dialogues et Cultures (FIPE) N° 31*, Paris, 1988.

A. REBOUL ET J. MOSCHLER, *Pragmatique du discours*, Paris, 1988, éd Armand Colin.

D. SPERBER et D. WILSON, *La pertinence, communication et cognition*, Paris, 1989, éd. Minuit.



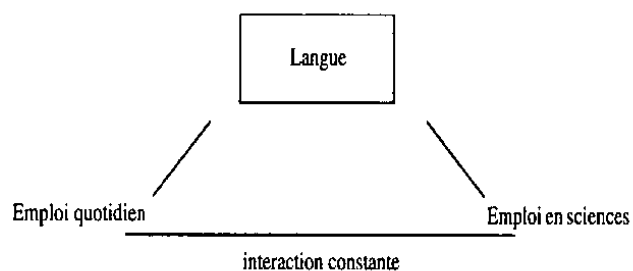
de celui d'un exposé en langage formel, il est normal qu'en langue étrangère il appartienne à un type de construction et du champ lexical particuliers parmi d'autres. J'insiste sur le "type de construction" pour dire que par exemple un texte ou un discours scientifique "bénéficie d'un statut sémiotique particulier qui le distingue de toutes les autres formes de discours. Il importe donc d'en reconnaître les traits pertinents, afin d'adopter à son égard une conduite pédagogique cohérente."³

Donc dans l'enseignement du français fonctionnel, l'interaction communicative implique la construction d'un langage de reconnaissance. "L'accès à la compréhension réciproque requiert en quelque sorte des partenaires une précompréhension, c'est-à-dire une évaluation préalable des conditions de possibilités d'entente sur ce dont on va parler. Il s'agit plutôt d'une évaluation du communicable et du choix d'un mode de communication effectué à l'aide de repères mémorisés (connaissance personnelle de l'interlocuteur et du contexte) et institués (représentation du dicible et de l'indicible). C'est par ce travail d'évaluation et d'interprétation préalables que le caractère aléatoire de toute communication est en grande partie réduit. Il en est de même pour la prétention à la vérité."⁴

C'est une triple compétences qu'il s'agit donc de développer dans une pédagogie avancée de français fonctionnel: une compétence de compréhension lexicale et grammaticale et une compétence d'évaluation des rapports entre le savoir et la société, doublée d'une compétence de représentation en fonction de cette évaluation. La langue ainsi comprise n'est pas confondue "avec un système formel présentant "le vrai" mais vue comme le lien d'une interaction entre des humains et les concepts qu'ils manipulent au sein d'un cadre social."⁵

Alors en dehors du savoir langagier acquis au stade du français général par l'apprenant, il lui faut des "savoirs partagés"⁶ dans le domaine de son français professionnel car "un fait est manifeste pour un individu à un moment donné si cet individu est capable à ce moment de se représenter mentalement ce fait et d'accepter cette représentation comme vraie ou probablement vraie."⁷

En général pour qu'un apprenant soit initié au domaine du français fonctionnel auquel il se prépare, après avoir passé par le stade du français général, il lui faut un glissement progressif vers le français de spécialité et une interaction constante du français général au français fonctionnel, tel que le schéma suivant nous présente⁹



En guise de conclusion

Pour conclure sur nos préoccupations pédagogiques, je tiens à préciser que si les langues étrangères sont considérées comme un élément de développement personnel, il ne faut pas ignorer qu'elles sont devenues de nos jours un élément indispensable pour exercer un grand nombre de métiers. En outre l'entreprise avec un grand E est placée au cœur d'un ensemble de relations internationales particulièrement importantes. La vie des affaires participe aujourd'hui au dialogue des cultures. Pourquoi ne pas préparer les apprenants à cette langue des affaires?

- on miser plutôt sur la compréhension logique de la grammaire ou bien sur l'automatisation? Ce sont là des questions pour lesquelles chaque méthode a trouvé une réponse spécifique.

la plupart des enseignants pensent qu'il est nécessaire d'insérer, tout au long de ces cours de base, des exercices de grammaire, car "la page de la grammaire" offre à l'apprenant la possibilité de voir clair dans la construction grammaticale de la langue, c'est le moment où on le laisse réfléchir sur comment former un temps verbal, comment combiner les éléments d'une phrase, etc.

Ce qui est important dans l'intégration des exercices de grammaire dans les thèmes traités au long du cours, c'est de réutiliser l'essentiel du lexique présenté ailleurs, dans les exercices de grammaire; ce qui familiarise davantage l'apprenant avec le vocabulaire qu'il apprend.

Comme le public est un public adulte et qui a appris à suivre une pensée logique dans sa langue maternelle, et pour qui l'explication rapide et précise d'un point grammatical suivie d'exercices d'application, est une approche facile et efficace, on peut avoir recours à un enseignement de grammaire comparée - entre la langue maternelle et la langue cible - et expliquer l'essentiel par une ou deux phrases dans la langue maternelle.

Pour une pédagogie avancée en français fonctionnel

Si nous prenons soin dès la première année d'apprentissage du français au niveau universitaire, d'insister sur une formation solide en français général, tenant compte du schéma ci-dessus indiqué, on arrivera à un stade où la mise en œuvre d'une pluridisciplinarité entraînera nombre de conséquences importantes. Tout d'abord, l'orientation des étudiants et des études: nous savons que dans leur grande

majorité, les étudiants s'inscrivent au Département d'études françaises sans perspective d'insertion sociale et professionnelle. Sans objectif d'avenir, le choix s'effectue au hasard. Ces choix sans motivation induisent les étudiants en erreur, ce qui constitue un des facteurs du malaise qui affecte les Départements d'études françaises.

De toute manière, l'introduction de la pluridisciplinarité dans le cursus des études françaises permet d'abord une meilleure définition des disciplines et de leur interdépendance. D'autre part, cela peut orienter l'étudiant à effectuer un choix en meilleure connaissance de cause. Ainsi les études françaises ne sont plus fines en soi avec une coloration "purement littéraire", mais pourront devenir un outil pour accéder à un professionnalisme sans être détachés des réalités sociales.

Mais comment faut-il passer du français général au français fonctionnel assez avancé? S'agit-il d'enseignement de français? De remise à niveau scientifique? Des deux? L'apprenant sera-t-il évolué sur des connaissances scientifiques, politiques, économiques, etc? Que lui faut-il acquérir en français pour qu'il sache exposer ses connaissances?

Dans un apprentissage avancé en français fonctionnel l'aptitude à comprendre et à structurer un propos en fonction d'une visée déterminée devient une priorité qui devrait concerner l'enseignement de français dès les premières leçons et prendre en compte des compétences d'évaluation de représentation.

L'amélioration de la compétence de communication dans les domaines scientifique, économique, politique en français passe par une prise en compte d'aspects conceptuels. Si le discours par exemple scientifique, en langue maternelle, est d'un tout autre ordre, s'il diffère

une forme adéquate au sens qu'il entend donner à son propos et savoir l'organiser. Savoir s'informer et informer.

Force est de constater que ce qu'on appelle enseignement du français "général" ou "littéraire" ne répond pas à cet objectif.

Les formations des adultes en français général

De façon plus générale, dans les programmes d'apprentissage du FLE, il faut mettre l'accent sur les capacités que les apprenants doivent acquérir en fonction des nécessités de leurs futures tâches professionnelles. En tenant compte du schéma bien connu de

1) "savoir écouter"	2) "savoir lire"
3) "savoir parler"	4) "savoir écrire"

nous arrivons aux objectifs suivants:

1) "Savoir écouter": Apprendre à écouter quelqu'un, en communication directe ou indirecte, est de première importance dans la vie professionnelle et occupe donc une place très importante dans l'enseignement du FLE.

2) "Savoir parler": Cette faculté est de la même importance mais l'apprentissage en doit être différent pour la raison suivante: il suffit de connaître un nombre relativement limité d'expressions pour pouvoir maîtriser bon nombre de situations dans lesquelles il s'agit de parler soi-même. Dans l'utilisation active de la langue l'apprenant fera toujours un effort pour apprendre davantage et pour comprendre tout ce qu'on lui dit ou au moins il essaiera d'en capter l'essentiel.

3 et 4) "Savoir lire" et "savoir écrire": Ce qui vaut pour l'oral est vrai pour l'écrit; il s'agit donc

ici également de montrer à l'apprenant comment il pourra écrire des messages, des lettres, des courriers, etc. avec un outil linguistique minimum. En même temps il faut lui donner une connaissance passive de la langue assez étendue. Comme on vient de le dire pour l'oral, cela ne peut pas signifier qu'il faut tout comprendre, de "a" à "z", mais qu'il faut être capable d'isoler les informations les plus importantes d'un texte écrit qu'on reçoit.

La conséquence pratique de ces réflexions est donc: augmenter le nombre d'exercices d'écoute pour améliorer le niveau de compréhension orale et vérifier, à la suite, ce qu'on vient d'entendre par un texte écrit qui confirme le message oral.

En ce qui concerne les exercices qui entraînent à parler, ils doivent être plutôt axés sur la fixation d'expressions qui peuvent être employées dans une situation bien précise.

Pour la lecture, on doit proposer à l'apprenant la lecture de toutes sortes de textes et finalement pour l'expression écrite il faut essayer d'amener l'apprenant à bien maîtriser son expression écrite dans différents domaines du français fonctionnel et ne dire que l'essentiel. Là aussi il faut mettre l'accent sur les besoins langagiers des apprenants dans le français professionnel.

La plupart des méthodes d'enseignement du FLE, élaborées durant ces dernières années, peuvent répondre à ces objectifs de cours de base.

Cependant un problème se pose: faut-il enseigner la grammaire, cette bête noire des apprenants du FLE?

Un point qui semble être d'une importance particulière et qui crée souvent un certain malaise parmi les auteurs et les utilisateurs des méthodes d'apprentissage du FLE sont les exercices de grammaire. Sont-ils vraiment indispensables? Faut-il les intégrer dans les thèmes traités? Doit

universités iraniennes. Mais pour enseigner quoi? Toujours la littérature française? Et continuer toujours à approfondir ce fossé creusé entre “langue fonctionnelle” et “langue littéraire”? Cette partition d’une évidence apparemment incontournable crée un malaise aussi bien du côté de l’enseignant que de l’apprenant. Chacun tire sur sa spécificité comme sur une couverture et tout le monde a froid. Cela ne semble pas être le problème de l’enseignement du FLE uniquement en Iran. Souvent les enseignants du FLE, dans le monde entier, s’interrogent sur l’utilité de ce qu’ils enseignent et souvent ils sont de cet avis que les apprenants veulent acquérir dans un minimum de temps des connaissances suffisantes pour pouvoir se servir du français dans leur activité professionnelle. Mais souvent on s’aperçoit que les programmes aussi bien que les manuels enseignés ne répondent pas à ce besoin d’une approche du français fonctionnel et professionnel. Alors que faire? Comment passer de la langue de tous les jours à celle d’une profession?

En fait l’enseignant du FLE connaît toujours aussi mal son domaine d’intervention tant les demandes institutionnelles, les demandes des apprenants et les besoins recensés sont contradictoires. L’apprenant, pour sa part, se trouve ballotté entre des cours de français dit “général” ou “littéraire” durant lesquels il a du mal à saisir le lien avec ses besoins immédiats dans l’apprentissage du FLE et les exigences du

monde de travail.

Dans notre fonction d’enseignant de français général et de spécialité (littérature), nous rencontrons souvent des étudiants qui ayant déjà obtenu une licence de langue et littérature françaises, cherchent à suivre des cours supplémentaires dans des établissements privés pour avoir accès à un français fonctionnel. A juste titre, ces derniers demandent un outil efficace pour leur travail. Cela nous montre que dans leur travail ils se trouvent confrontés à des difficultés auxquelles ils n’ont pas toujours été préparés durant leurs études.

Quelles sont en définitive les difficultés de tout apprenant?

* Savoir tenir un discours cohérent² en français au - delà de l’emboîtement plus ou moins aléatoire de phrases plus ou moins correctes.

* Savoir faire le tri entre l’essentiel et le secondaire, être capable de classer, organiser et pouvoir distinguer l’information utile dans une masse de données.

* Pouvoir dépasser une communication instrumentale et accéder au concept.

* Pouvoir différencier un discours interpersonnel fortement marqué (jugement de valeurs) d’un discours visant une exposition de connaissances et donc plus rigoureux tant en ce qui concerne le sens que la forme ou l’objectif recherché.

En bref, pouvoir être l’architecte de sa pensée en fonction d’un interlocuteur défini, savoir offrir

Resumé

Actuellement si l'enseignement du FLE ou n'importe quelle autre langue étrangère a pu conserver sa place dans les institutions d'un bon nombre de pays, ils le doivent certainement moins à leur valeur d'usage dans le domaine littéraire qu'à leur fonction dans les contacts professionnels. Force est cependant de reconnaître que, dans la plupart des pays où on enseigne le FLE au niveau universitaire, l'importance est donnée à un enseignement littéraire sans que cela permette à l'apprenant la possibilité de connaître "le monde des affaires", celui de la "technologie nouvelle" et autres.

Pour pouvoir réaliser un programme concernant la pédagogie du français fonctionnel, au niveau universitaire, il faut insister d'abord sur une formation solide en français général "qui permettra la mise en oeuvre d'une pluridisciplinarité" de sorte que l'étudiant après avoir passé deux années d'apprentissage du français général, puisse s'engager dans une orientation non - littéraire. Circulant désormais dans un territoire non-littéraire, le FLE ou n'importe quelle autre langue étrangère enseignée pourra se développer dans "une pédagogie avancée" de la langue fonctionnelle.

Réfléchir aux apprentissages de la langue étrangère, en général, et du français, en particulier, dans cette perspective, c'est s'efforcer de redonner sens et intérêt à des apprentissages qui participent à la mise en relation des activités économiques, politiques, scientifiques, technologiques, culturelles au niveau international, bref à une mise en oeuvre de l'aspect pratique de la langue étrangère.

Mots clés:

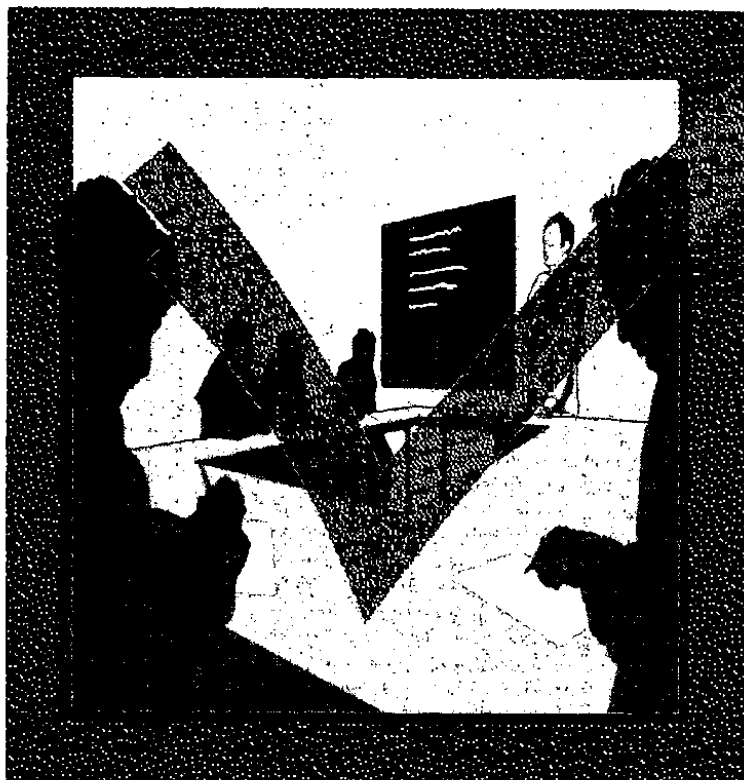
la didactique des langues - français général
- français fonctionnel - français de spécialité
- savoir écrire - savoir parler - savoir lire -
savoir écouter

situations ou son usage s'avère nécessaire et utile.

Introduction

Apprendre est un acte très complexe qui nécessite, tout d'abord, une certaine motivation. Il serait aberrant d'enseigner quantité de matières sans donner à l'apprenant, par des pratiques spécifiques, la possibilité de les découvrir ou de les redécouvrir. L'enseignement d'une langue étrangère revêt des significations différentes selon le besoin de l'apprenant. Le premier travail à mener dans la didactique d'une langue étrangère, est donc d'apprendre à employer cette langue afin de pouvoir communiquer dans des

Dans l'apprentissage du français langue étrangère, les apprenants iraniens, comme la plupart des apprenants du FLE, dans Le monde entier, désirent, tout d'abord, parler et comprendre le français plutôt que de lire ou écrire. La majorité des étudiants souhaitent apprendre le français pour pouvoir communiquer dans un milieu francophone. Comme ils sont relativement nombreux et les débouchés limités c'est le cas de la plupart des pays la majorité des étudiants, après avoir terminé leurs études dans le français de spécialité¹ (littérature ou traduction), cherchent à continuer jusqu' en Doctorat pour pouvoir, plus tard, se faire engager, en tant qu'enseignants dans les



L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU CARREFOUR DES DISCIPLINES

دکتر ژاله کهنمویی پور
دانشیار دانشگاه تهران

57

چکیده فارسی

امروزه، کاربرد زبان فرانسه منحصر به رشته‌های ادبی یا ترجمه نیست و بسیاری از دانشجویان فارغ‌التحصیل کارشناسی، حتی کارشناسی ارشد به هنگام استخدام در اداره‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات دولتی یا خصوصی بدرستی نمی‌توانند از آنچه که آموخته‌اند، بهره ببرند؛ زیرا آموخته‌های آنان در مورد مکتب‌های ادبی، نویسندگان قرون مختلف، انواع ادبی و... عملاً برایشان کاربردی ندارد؛ مگر این که تدریس کنند و یا تا مقطع دکترا ادامه تحصیل دهند. بنابراین، چرا در برنامه‌های آموزش زبان فرانسه باید به ادبیات اهمیت ویژه‌ای داده شود؟

البته، حضور ادبیات یک زبان و رشته ادبیات مربوط به آن زبان در یک یا چند دانشگاه و در همه کشورهای ضروری است؛ اما چرا نباید به موازات آموزش ادبی یک زبان خارجی و ارائه مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد ادبیات خارجی در بعضی از دانشگاه‌ها، در برخی دیگر نیز زبان خارجی با اهداف کاربردی آموخته شود؟

مسئله دانشجویان فارغ‌التحصیل زبان و ادبیات خارجی که با معضل بیکاری مواجه می‌شوند، فقط خاص مملکت ما نیست؛ بلکه در اکثر کشورها این مسئله مشکل ساز است. به همین دلیل در برنامه‌های دانشگاهی برخی از این کشورها، آموزش زبان با اهداف کاربردی نیز گنجانده شده است و دانشجویانی که پس از مقطع کارشناسی یا کارشناسی ارشد تمایل به ورود به بازار کار دارند، ترجیحاً این گرایش‌ها را در زبان خارجی می‌گذرانند. از جمله: آموزش زبان با اهداف تجاری-بازرگانی، علوم تجربی و... به منظور نیل به این هدف، برنامه‌های درسی را می‌توان طوری تنظیم کرد که در چهار نیمسال اول، دانشجویان رشته‌های ادبی و غیر ادبی زبان فرانسه، کلاس‌های مشترک زبان عمومی داشته باشند. از نیمسال پنجم به بعد، هم‌چنان که در حال حاضر دو گرایش ادبیات و ترجمه وجود دارد، گرایش سوم یا چهارمی به نام آموزش زبان با اهداف کاربردی (تجاری-بازرگانی، گردشگری و...) نیز به آن اضافه شود. در دنیای ما، گرچه آموزش زبان خارجی یک عامل تحول شخصی در انسان‌هاست، ولی نباید فراموش کرد که عامل غیر قابل اجتنابی نیز جهت کاربرد در زمینه‌های مختلف بسیاری از مشاغل در عرصه بین‌المللی نیز هست.

کلید واژگان: آموزش زبان، فرانسه عمومی، فرانسه اختصاصی، فرانسه کاربردی، زبان محاوره‌ای، زبان نوشتاری.

Was beim wörtlichen Zitat besonders zu berücksichtigen ist, ist die wörtliche Wiedergabe einer schon gelesenen und gehörten Aussage. Das Zitat muß ohne Änderungen wiedergegeben werden. Es muß mit Anführungszeichen versehen werden. Man darf nichts von dem ändern, sowohl von Interpunktionen als auch den Schriftarten, wie z. B. dick, kursiv. usw. Natürlich muß man beim Zitat in einer wissenschaftlichen Arbeit die Quellen angeben.

II. Indirekte Rede mit Konjunktiv I

Von den etwa zehntausend Sprachen und Hauptdialekten, die es *gebe, habe* er (Aman) bisher zweihundert *untersucht*. Dabei *sei* er auf eine weltumfassende Grobeinteilung *gekommen*. In katholischen Ländern *würden* die blasphemischen Beschimpfungen ("Du Kurzifixker!"), in protestantischen die sexuellen und exkrementalen ("Scheißkerl") überwiegen, im "Rest der Welt"-damit *meine* er Asien, Afrika und Südsee- *würden* die Beschimpfungen der Familie *dominieren*. Das *bedeute*: es *werde* immer das am meisten Tabuisierte zum Fluchen und Verfluchen *benutzt*. Es *sei* Aman *aufgefallen*, daß die nordamerikanischen Indianer früher die Sippenbeschimpfungen *vorgezogen hätten*. Darin *sehe* er einen sprachlichen Beweis für die Ureinwanderung aus Asien über die polare Landbrücke. Die heutigen Indianer *seien* so *amerikanisiert*, daß sie wie die immer noch als präde geltenden "WASPs" *schimpfen würden*, die White Anglo- Saxon Protestants.

Konjunktiv I benutzt man, wenn man eine Aussage ohne Stellungnahme wiedergeben will. Da Konjunktiv immer erkennbar sein muß, benutzt man Konjunktiv II statt I, wenn die Form des Konjunktivs I mit der Form des Indikativs gleich ist, z. B. in der 1. Person Singular sowie in der 1. und 3. Person Plural.

Im Gegensatz zur direkten Rede gibt es in der indirekten Rede nur drei Zeitformen. Die Vergangenheitstempora (Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt) gibt man in der indirekten Rede durch Konjunktiv I von haben/ sein + Partizip II wieder.

III. Seine eigene Rede wiedergeben

1. "Ich wollte wissen, warum der Hund, des Menschen bester Freund so verachtet werde."
2. "Soll man also oder soll man nicht?"
3. "Könnte man an den Schimpfwörtern das Wertsystem einer Kultur erschließen?"
4. "Was tun gegen des Mangel? Übernahme aus fremden Sprachen bringen nicht viel, weil das Fremde nicht emotional geladen ist."
5. "Beschimpft werde alles, was nicht "normal" ist."
6. "Da es kaum noch Tabu gebe, können neue Schimpfwörter kaum noch auftauchen."

Die eigene Rede kann man auch durch konjunktiv I wiedergeben. Man benutzt also Konjunktiv nicht nur, wenn man die Reden von anderen wiedergeben will, sondern für eine neutrale Redewiedergabe.

Literatur

1. Neuner, G. et al (1986). Deutsch aktiv A1 Lehrhandbuch Langenscheidet S. 20-30
2. Zimmermann/ Weißer-Kurzawa: Grammatik: Lehren- Lernen- Selbstlernen, München 1985, S. 10-33
3. Tetzeli, H. J. et al(1986). Wege, Deutsch als Fremdsprache, Mittelstufe und Studien-vorbereitung, Hrsg. Eggers, D. Hueber, Lehrbuch, S. 204, Arbeitsbuch, S. 212- 214, München
4. Heyd, G.(1991). Deutsch Lehren, Grundwissen für den Unterricht im Deutsch als Fremdsprache, zweite überarbeitete und erweiterte Auflage

1. Die Aufgabe der ersten Gruppe

"Alle Zähne sollen dir ausfallen, bis auf einen, damit du Zahnschmerzen haben kannst!"

Das ist ein Beispiel für das wörtliche Zitat in dem Text "Die Wissenschaft von Schimpfen".

- Lest diesen Text durch und sammelt weitere Beispiele für wörtliche Zitate!

- Versucht herauszufinden, welche Regeln beim wörtlichen Zitat angewendet worden sind!

- Schreibt bitte die Antworten auf die Folie, damit wir sie projizieren können.

Ihr sollt danach die gesammelten Beispielen und die Regeln, die eurer Meinung nach bei wörtlichen Zitaten angewendet worden sind, der Klasse erklären.

2. Die Aufgabe der zweiten Gruppe

- Setzt bitte den folgenden Abschnitt von dem Text "Die Wissenschaft vom Schimpfen" in indirekte Rede! (Wenn es möglich ist mit Konjunktive I)

- Versucht die Lösungen auf die Folie zu schreiben. Ihr sollt hier auf die Änderung der Verbform achten und die Regeln zu diesen Änderungen herausfinden!

- Nachdem ihr fertig seid, soll einer von der Gruppe die Regeln und die Lösungen der Klasse projizieren und erklären.

"Von den etwa zehntausend Sprachen und Hauptdialekten, die es gibt, hat er (Aman) bisher zweihundert untersucht. Dabei ist er auf eine weltumfassende Grobeneinteilung gekommen. In katholischen Ländern überwiegen die blasphemischen Beschimpfungen ("Du Krurzifixkerl!"), in protestantischen die sexuellen und exkrementalen ("Scheißkerl"), im "Rest der Welt"-damit meint er Asien Afrika und Südsee- dominieren die Beschimpfungen der Familie. Das bedeutet: es wird immer das am meisten Tabuisierte zum Fluchen und Verfluchen benutzt. Es fiel Aman auf, daß die nordamerikanischen Indianer früher die

Sippenbeschimpfungen vorzogen. Darin sieht er einen sprachlichen Beweis für die Ureinwanderung aus Asien über die polare Landbrücke. Die heutigen Indianer sind so amerikanisiert, daß sie wie die immer noch als prüde geltenden "WASPs" schimpfen, die White Anglo- Saxon Protestants.

3. Die Aufgabe der dritten Gruppe

Der Text "Die Wissenschaft vom Schimpfen" basiert auf einem Interview, das der Autor (Hans Daiber) mit Aman gemacht hat.

- Findet bitte die Stellen, die auf dieses Interview hinweisen, heraus!

- Wie hat der Autor seine eigene Rede wiedergegeben, d. h. die Fragen, die er Dr. Amen gestellt hat, und welche Mittel benutzt er dabei?

- Schreibt bitte eure Antwort auf eine Folie, damit wir sie projizieren können!

Die Lösungen der Aufgaben

I. Zum wörtlichen Zitat.

Folgende Beispiele sind als wörtliches Zitat im Text "Die Wissenschaft vom Schimpfen" vorhanden:

1. "Du sollst berühmt werden..." "... weil sie eine Krankheit nach dir nennen."




2. "Drei Schiffsladungen voll Gold sollst du haben- aber das soll nicht reichen, um deine Arztrechnungen zu bezahlen."


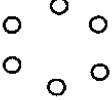

3. "Man und Frau, das sind Normabweichungen, die zusammenleben müssen. Deshalb gibt's ja dauernd Krach in der Ehe. Man lebt mit seiner anomalen Person zusammen."


4. "Du stinkst wie ein Weißer aus der Achselhöhle."

5. "Es werden immer die autoritären Berufe angegriffen: Pfarrer, Polizisten, Lehrer."

6. "Von der Physischen Aggression über die verbale Aggression zurück zur Keule."

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
15	4 5 7	<p>4. Erarbeiten und Formulierung der Regel durch die Lerner</p> <p>Nachdem die Lerner mit der Lösung der Aufgaben fertig sind, sollen sie die Lösungen vor der Klasse projizieren und dadurch die Regeln für die anderen erklären.</p> <p>L: "Seid ihr fertig? Nun sollt ihr die Lösungen und die herausgefundenen Regeln vor der Klasse projizieren und erklären. Von jeder Gruppe soll ein Gruppensprecher diese Aufgabe übernehmen."</p> <p>Die drei Gruppen werden die Lösungen vor der Klasse vortragen. Das wörtliche Zitat als erste danach die indirekte Rede, also Konjunktiv I, und schließlich die direkte Rede mit Quellenangabe werden durch die Lerner und anhand der Aufgaben vor der Klasse vorgeführt.</p> <p>Nachdem jede Gruppe ihre Aufgabe vor der Klasse gemacht hat, sollen die anderen Gruppen Gelegenheit bekommen, sich zu den Aufgaben dieser Gruppe zu äußern.</p> <p>Nachdem die Lerner mit der Erklärung der Lösungen vor der Klasse fertig sind, kann die Stunde mit dem Hinweis, daß man zu Hause solche Übungen weiter machen kann, abgeschlossen werden.</p>	  <p>Folie</p> 	<p>Die Lerner sollen motiviert werden, sich selbständig an dem Lernprozeß zu beteiligen. Sie sollen selbst die Regeln herausfinden. Außerdem sollen sie die Grammatik im Gebrauch lernen, was den Lernprozeß fördern kann. Da hier die Regularitäten im Gebrauch, also durch den Text gelernt werden, zeigen den Lernern den praktischen Gebrauch der Grammatik und dadurch werden die Lerner motiviert, diese Regularitäten zu verstehen, zu behalten und anzuwenden. Durch das Erklären der Regeln durch die Lerner wird das Verstehen der Regeln für die Mitlerner erleichtert, da sie normalerweise über gleiche Sprachvermögen wie ihre Mitlerner verfügen und einander besser verständigen können. Das Erklären der Regeln gibt den Lernern auch die Möglichkeit des Aufbaus einer kommunikativen Situation.</p>

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
15	2 3 6 7	<p>3. Gruppenbildung und Bearbeitung der Regeln in der Gruppe</p> <p>Die drei Formen, mit deren Hilfe man das Gelesene und Gehörte wiedergeben kann, sind nun klar. Die Lerner sollen nun drei Gruppen bilden, um die Aufgaben zu diesem Thema in der Gruppe zu bearbeiten und zu lösen.</p> <p>L: "Wir haben schon die Formen der Redewiedergabe hervorgehoben und uns anschaulich gemacht, nun habt ihr einige Aufgaben zu lösen, bildet bitte drei Gruppen. Jede Gruppe hat eine andere Aufgabe zu lösen."</p> <p>Der Lehrer verteilt die Aufgabenblätter.</p> <p>L: "Lest bitte die Aufgaben ganz genau! Ihr sollt die Lösungen auf die Folien schreiben, nachdem ihr mit der Lösung der Aufgaben fertig seid, sollt ihr die Lösungen und vor allem die Regeln, die man bei der Redewiedergabe beachten soll, der Klasse erklären."</p> <p>Während der Gruppenarbeit stellt sich der Lehrer bereit, den Lernern bei der Überwindung der Schwierigkeiten, die bei der Lösung der Aufgaben auftauchen können, helfen.</p>	 <p>Aufgabenblatt</p>  	<p>In dieser Phase soll die Situation für eine Gruppenarbeit vorbereitet werden. Man arbeitet in der Gruppe normalerweise leichter, da die Angst, die man als Einzelne haben kann, abgebaut wird. Außerdem gibt die Gruppe den Lernern die Möglichkeit eines Meinungsaustausches. Vor allem wird der kommunikativ produktive Sprachprozeß durch Gruppenarbeit zustande kommen. Die Gruppenarbeit erfordert Mitarbeit von jedem Einzelnen in der Gruppe. Diese Forderung führt dazu, daß jeder Lerner seine Gedanken vor der Gruppe ausdrücken wird., was den Aufbau einer Kommunikation unterstützt und die Möglichkeit eines produktiven Lernprozesses gewährleistet. Das Selbstfinden der Regeln kann den Lernern die Möglichkeit eine unabhängigen Lernens geben. Außerdem wird durch diese Methode die Grammatik im Gebrauch gelernt. Man weiß Bescheid, warum man diese grammatischen Regeln lernen soll und wozu diese Regeln dienen, deshalb wird die Trockenheit eines Garmmatikunterrichts abgebaut.</p>

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
5	2 3 6 7	<p>2. Einführung und Erklärung der verschiedenen Formen der Redewiedergabe</p> <p>Das Thema der Stunde ist nun bekannt. Jetzt sollen der Lehrer und die Lerner die Formen der Redewiedergabe gemeinsam bearbeiten und hervorheben.</p> <p>L: "Unsere Arbeit ist also das Erkennen und Üben und die Anwendung der verschiedenen Formen der Redewiedergabe. Ihr habt schon den Text" Die Wissenschaft vom Schimpfen" gelesen. Nehmen wir an, daß ihr euren Freunden aus dem Inhalt des Textes berichten wollt. Wie könnt ihr das machen? Mit anderen Worten: Wie kann man etwas, was man schon gehört oder gelesen hat, wiedergeben? Was meint ihr, Welche Formen könnte es geben?"</p> <p>Die Lerner drücken ihre Meinungen aus, der Lehrer versucht durch Fragen und Antworten die drei Formen der Redewiedergabe klar zu machen, er schreibt drei Beispiele an die Tafel und verlangt von den Lernern Erklärungen dazu. Diese Beispiele sind:</p> <p>1. Zum wörtlichen Zitat: "Alle Zähne sollen dir ausfallen, bis auf einen, damit du Zahnschmerzen haben kannst!"</p> <p>2. Indirekte Rede mit Konjunktiv I: Schimpfen sei gesund, sagt Aman.</p> <p>3. Indirekte Rede mit Indikativ und Quellenangabe: Schlimm ist es laut Amen, daß...</p>	 <p>Tafel</p>	<p>In dieser Phase wird das Thema der Stunde durch die Fragen und Antworten, mit anderen Worten, durch das Gespräch zwischen dem Lehrer und den Lernern ausführlich behandelt. Die Lerner setzen sich mit den Möglichkeiten der Redewiedergabe auseinander, was ihnen die Möglichkeit geben kann, sich für die Gruppenarbeit vorzubereiten. Hier geht es vor allem um die Vermittlung der Grammatik. Die Methode, die wir hier durchzuführen versuchen, hat sich zum Ziel gesetzt, die Grammatik unmittelbar zu vermitteln. Die Grammatikregeln werden hier indirekt und durch den Text vermittelt. Die Lerner lernen erst die Anwendungsbereiche der grammatischen Strukturen lernen. Dann werden sie selbst im Text die Regularitäten finden, was die Sachlichkeit und Trockenheit einer Grammatikstunde abbauen kann. Sie kann auch den Lernern einen guten Anlaß für das Grammatiklernen geben. Das Selbstfinden der Regeln kann den Lernern die Möglichkeit eine unabhängigen Lernens geben. Außerdem wird durch diese Methode die Grammatik im Gebrauch gelernt. Man weiß Bescheid, warum man diese grammatischen Regeln lernen soll und wozu diese Regeln dienen können.</p>



Kurzinhalt:

Das deutsche Verb hat in seinem Konjugationsspekterum auch eine eigene Form für die wiedergabe fremder Aussagen, also für Zitate. Da in der persischen Sprache solche entsprechende Eigenform fehlt, muss der iranische Deutschlerner diese kategorie besonders achtsam, und mit genügenden Beispielen erlernen. Der folgende Artikel beschäftigt sich mit dieser Thematik.

Schlüsselwörter:

Rede wiedergabe; Konjunktiv I; Zita; zitierungstechnik

(b) Kenntnisse: Siehe die Lösungsvorschläge der Aufgaben Seite 7!

Lernziele (LZ):

Grobziel: Verschiedene Formen der Redewiedergabe kennen, üben und anwenden können

Feinziele (FZ):

(a) Fertigkeiten

1. Das Vorwissen über das Thema aktivieren, um die Aufgaben besser zu verstehen;
2. Formen der Redewiedergabe im Gebrauch lernen;
3. Die Regularitäten zu diesen Formen selbst herausfinden können;
4. Diese Regularitäten vor der Klasse formulieren und erklären können;
5. Die herausgefundenen Regularitäten praktisch anwenden können;
6. Den Anwendungsbereich des Konjunktivs I praktisch üben und davon Gebrauch machen;
7. Die Regeln zur Zitierungstechnik erkennen und anwenden können.

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
3	1 2	<p>1. Bekanntmachung des Themas der Stunde</p> <p>Der Lehrer begrüßt die Klasse, stellt sich vor und erläutert das Thema der Stunde.</p> <p>L. "Guten Morgen. Ich hei ße X, wir wollen heute uns mit dem Thema "Formen der Redewiedergabe" beschäftigen. Was versteht man unter Formen der Redewiedergabe, wer kann das erklären?</p> <p>Die Lerner werden ihre Kenntnisse über das Thema ausdrücken</p>	<p>0</p> <hr style="width: 20px; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 20px; margin: 0 auto;"/>	<p>Das Bekanntgeben des Themas der Stunde motiviert die Lerner zu einem aktiven Einstieg ins Thema, ruft ihr Vorwissen darüber hervor. Dadurch wird das Verstehen des Themas leichter. Es soll für die Lerner klar sein, über welches Thema sie in der Stunde arbeiten sollen. Diese Aufklärung hat die Konzentration der Lerner auf das Thema der Stunde zur Folge. Die Grammatik wird hier nicht traditionellerweise direkt sondern indirekt vermittelt. Das kann die Trockenheit einer Grammatikstunde abbauen.</p>

Unterrichtsentwurf zum
Thema:

Spracharbeit und Grammatik: Formen der Redewiedergabe



Vorgelegt von: Gh. ali Askarian

Didaktischer Schwerpunkt: Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Aufgaben für die einzelnen Gruppen

چکیده فارسی

فعل آلمانی در انواع موارد صرف خود، از جمله نشانه و شناسه ای هم، ویژه انتقال سخن دیگران، یا نقل قول دارد که در زبان فارسی امکانی منطبق و شناسه ای همخوان برای آن نیست. این عدم انطباق دستوری، درک مبحث نقل قول را برای فارسی زبان با دشواری هایی همراه می سازد که در مقاله آقای عسکریان، مدرس دانشگاه شهید بهشتی بررسی و برای رفع آنها پیشنهادهایی عملی ارائه شده است.

کلید واژگان: نقل قول؛ صرف خاص نقل و قول در آلمانی؛ فن بازگویی سخن دیگران

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 Planing)

Organization of Research & Educational

Planning Ministry of Education, Iran

● **Editorial Board**

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Gilan University

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

University for Teacher Training

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

Allame-e- Tabatabai University

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

Iran University of Science and Technology

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

Tehran University

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

Tarbiat Modarres University

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

Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

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

Tabriz University

- Mohammad Hossein Keshavarz Ph.D. (Linguistics)

University for Teacher Training

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

Shahid Beheshti University

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

● **Contribution of Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

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.

رشده

ROSHD

63

No.63,VOL.16,Winter,2002



FLT

FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Journal