

Third Edition
ویراست سوم

اصول و فنون

آموزش زبان

دایان لارسن - فریمن

مارتی اندرسون

دکتر منصور فهیم

مستانه حقانی



سرشناسه:

لارسن- فریمن، دایان، ۱۹۶۶ - م.

Larsen-Freeman, Diane

عنوان و نام پدیدآور: اصول و فنون آموزش زبان/ دایان لارسن- فریمن و مارتی اندرسون: [مترجمان] منصور فهیم، مستانه حقانی

وضعیت ویراست: ویراست ۳

مشخصات نشر: تهران: رهنما، ۱۳۹۰

مشخصات ظاهری: ۳۱۶ ص.

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۳۶۷-۵۱۰-۳

وضعیت فهرست‌رسی: فیا،

یادداشت: عنوان اصلی: Techniques and Principles in Language Teaching, 3rd ed, 2011.

یادداشت: کتاب حاضر نخستین بار در سال ۱۳۷۸ با عنوان فصول و فنون تدریس زبان‌های خارجی، با ترجمه امیرعلی راسترو توسط همین انتشارات منتشر شده است.

عنوان گسترده: اصول و فنون تدریس زبان‌های خارجی.

موضوع: زبان انگلیسی - راهنمای آموزشی - - خارجیان

شناسه افزوده: لارسن، مارتی

شناسه افزوده: Anderson, Marti

شناسه افزوده: فهیم، منصور، ۱۳۲۰ - مترجم

شناسه افزوده: حقانی، مستانه، ۱۳۵۱ - مترجم

رده‌بندی کنگره: PE ۱۶۸۸/۲۲ ۱۳۹۰

رده‌بندی دیویی: ۴۲۸/۰۰۷۱

شماره کتابشناسی ملی: ۲۶۶۹۳۱۸

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any means without the permission, in writing, from the Publisher.

RAHNAMA PRESS

Copyright © 2012

No. 112, Shohadaye Zhandarmerie St. (Moshtagh St.), Between Farvardin & Fakhre Razi, Enghelab Ave., Oppo. Tehran University, Tehran, Iran.

P.O. Box: 13145/1845 - Tel: (021) 66416604 & 66400927

E-mail: info@rahnamapress.com

http://www.rahnamapress.com

رهنما

اصول و فنون آموزش زبان (ویراست سوم)، مترجمین: منصور فهیم و مستانه حقانی، لیتوگرافی: رهنما، چاپ: چاپخانه نقره‌فام، چاپ اول: زمستان ۱۳۹۰، تیراز: ۵۰۰۰ نسخه، ناشر: انتشارات رهنما، آدرس: مقابل دانشگاه تهران، خیابان فروردین، نبش خیابان شهدای ژاندارمری، پلاک ۱۱۲، تلفن: ۶۶۴۰۰۹۲۷، ۶۶۴۱۶۶۰۴، ۶۶۴۸۱۶۶۲، فاکس: ۶۶۴۶۷۴۲۴، فروشگاه رهنما، سعادت‌آباد، خیابان علامه طباطبائی جنوبی، بین ۳۰ و ۴۲ شرقی، پلاک ۲۹، تلفن: ۸۸۶۹۴۱۰۲، آدرس فروشگاه شماره ۴: خیابان ییروزی نبش خیابان سوم نیروی هوایی، تلفن: ۷۷۴۸۲۵۰۵، نمایشگاه کتاب رهنما، مقابل دانشگاه تهران پاساژ فروزنده، تلفن: ۶۶۹۵۰۹۵۷، شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۳۶۷-۵۱۰-۳

حق چاپ برای ناشر محفوظ است

قیمت: ۶۵۰۰۰ ریال

فهرست

الف	مقدمه مترجمان
ج	تشکر و قدردانی
۵۰	سخنی با مدرسين تربيت معلم
۱	۱- مقدمه
۱۵	۲- روش دستور - ترجمه
۳۱	۳- روش تدريس مستقيم
۴۵	۴- روش شنيداري - گفتاري
۶۷	۵- روش تدريس صامت
۹۳	۶- روش تلقين زدائي
۱۱۱	۷- يادگيري جمعي زبان
۱۳۵	۸- روش پاسخ فيزيكي كامل
۱۵۱	۹- آموزش زبان ارتباطي
۱۷۳	۱۰- آموزش محتوا - محور
۱۹۳	۱۱- آموزش زبان كار - محور
۲۱۳	۱۲- ابعاد سياسي آموزش زبان و رويکرد مشاركتي
۲۳۵	۱۳- آموزش راهبردهاي يادگيري، يادگيري گروهی، و هوش‌های چندگانه
۲۵۷	۱۴- استفاده‌هایی نوظهور از تکنولوژی در آموزش و يادگيري زبان
۲۸۵	۱۵- نتيجه‌گيري
۳۰۶	فهرست معاني

گسترش سریع ارتباطات در چند دهه اخیر موجب شده است که نیاز به فراگیری زبان بیگانه (دوم) در بین جوامع مختلف ملموس‌تر گردد و در این بین، زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از پرکاربردترین زبان‌های زنده دنیا از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در پی پاسخگویی به این نیاز، روش‌های آموزش زبان متعددی در دهه‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۹۰ معرفی گردیدند و هر یک مورد تحقیق و تفحص قرار گرفتند. نتایج حاصل از این تجزیه و تحلیل، بیانگر این حقیقت بود که هیچ روش تدریسی قبل از درک و شناخت کامل نیازهای واقعی یادگیرندگان نمی‌تواند به عنوان بهترین روش تدریس معرفی شود. به عبارتی دیگر، تنها یک روش تدریس به عنوان بهترین شیوه آموزش زبان وجود ندارد بلکه آنچه که در کنار کارآمدی روش آموزش، حائز اهمیت است مجموعه‌ای از عوامل متعددی است که از آن جمله می‌توان به محیط یادگیری، نیاز زبان‌آموز، نحوه یادگیری و غیره اشاره کرد. شاید به همین سبب است که در شرایط پسا روشی آموزش زبان (Post Method Condition)، به کارگیری اصول و فنون کلیشه‌ای و تجویزی بدون در نظر گرفتن عوامل مذکور توصیه نمی‌شود بلکه استفاده از راهکارهای کلان (Macrostrategies) و راهکارهای خرد (Microstrategies) با توجه به مسائل شناختی و فراشناختی پیشنهاد می‌شود. مدرسین با استفاده از این راهکارها یادگیرندگان زبان را در حل مشکلات خود عملاً درگیر می‌کنند. به بیانی دیگر، مدرسین می‌آموزند که به جای تدریس زبان انگلیسی به زبان‌آموزان، راهکارهای یادگیری را به آنها بیاموزند، به آنها یاد می‌دهند که چگونه توانمندی‌های خود را در امر یادگیری به کار گیرند. نکته‌ای دیگر که در نگرش نوین آموزش زبان، مورد تأکید قرار می‌گیرد، پرورش معلم متفکر (reflective teacher) است. بدان معنا که به منظور ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری، معلم می‌بایست قبل از هر چیز، به تجزیه و تحلیل محیط یادگیری و نیاز زبان‌آموزان بپردازد و در حین آموزش نیز در پی کشف 'معمای یادگیری' باشد. به بیانی دیگر، او می‌بایست در پی یافتن دلایل واکنش‌های شاگردان به هنگام تدریس خود بوده، سپس به تفکر و ارزیابی وقایع کلاس درس بپردازد و براساس آنها در مورد گام‌های بعدی تصمیم‌گیری کند. به همین دلیل است که گرچه دانش و مطالعه روش‌های تدریس مهم به نظر می‌رسد، اما در بسیاری از شرایط، انتخاب تنها یک روش، بدون تفکر و تعمق درباره کارایی آن، صحیح

نیست و اگر انتخابی صورت می‌گیرد، می‌بایست مبتنی بر آگاهی و در نظر گرفتن سلسله عوامل مرتبط باشد.

علیرغم مسائلی که مطرح گردید، مطالعه روش‌های تدریس می‌تواند منافع فراوانی را برای معلمان به همراه داشته باشد. آشنایی با روش‌های تدریس، دانش حرفه‌ای آنها را پایه‌ریزی می‌کند. به آنها کمک می‌کند که با تعمق درباره روش‌های معمولی که در کلاس‌های درس به کار گرفته می‌شوند، به شیوه تدریس خود، شکلی شفاف‌تر ببخشند و همین‌طور دانش فنی را که می‌توانند در کلاس درس به کار بگیرند، افزایش دهند. در آخر می‌بایست به این نکته اشاره کرد که برای یک معلم هیچ چیز کشنده‌تر از تکرار همان شیوه تدریس همیشگی نیست. ما هر قدر شیفته دیدن چهره‌های زبان‌آموزان جدید در آغاز هر دوره باشیم، اما اگر قرار باشد همان روش قدیمی را دوباره و دوباره تکرار کنیم، حفظ انگیزه و اشتیاق به تدریس دشوار می‌گردد. معلمی می‌بایست فرایند دائمی دگرگونی و رشد باشد. اغلب ما در آغاز اشتغال به حرفه تدریس، در دوره‌های تربیت معلم شرکت می‌کنیم، اما در کار تعلیم گرفتن، خود نیز می‌بایست در پی رشد و تعالی نحوه تدریسمان باشیم. کتاب حاضر علاوه بر معرفی روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان، به ما کمک می‌کند که آینه‌ای را به دست گرفته و نحوه تدریس خود را در آن نظاره کنیم و نگاه هوشمندانه‌تری نسبت به آنچه که در کلاس‌هایمان می‌گذرد داشته باشیم. مطالعه این کتاب به ما کمک می‌کند تا از طرح و تشریح و به کارگیری اصول و فنی که با نیازهای واقعی یادگیرندگان همسویی ندارد، دوری جویم.

نویسندگان در مقدمه کتاب به نکته مهمی اشاره می‌کنند. آنها معتقدند که مدرسان زبان انگلیسی بایستی همواره در صدد تنویر افکار خود باشند. و با بررسی یافته‌های جدید، ارتباطی منطقی بین اعمال و افکار خود برقرار نمایند. برگزیدن عنوان «اصول و فنون آموزش زبان» برای کتاب مؤید همین نکته است. منظور از «اصول» در واقع همان افکار و طرز تلقی ما از تدریس زبان است و مراد از «فنون» همان اعمال و عملکردهایی است که ما را به اهدافمان نزدیک می‌کند. ایجاد انسجامی منطقی بین اصول و فنون یادگیری زبان، رهنمودی آشکار به سوی پیشبرد اهداف زبان‌آموزی است.

دکتر منصور فهیم

مستانه حقانی

تشکر و قدردانی

از خوانندگان چاپ اول و دوم این کتاب تشکر می‌کنیم. بازخوردها و نظرات ارزشمند شما سبب شکل‌گیری چاپ سوم گردید.

روشی که در این کتاب به کار گرفته‌ایم، همانند چاپ‌های پیشین، مبتنی بر تجاربمان در تدریس دوره‌های روش‌ها/ رویکردها در برنامه آموزشی کارشناسی ارشد مدرسه آموزش بین‌المللی است. در وهله اول تأثیرگذاری همکاران و دانشجویان آنجا بود که این کتاب را پدید آورد. به راستی به خاطر زمانی که در این مجتمع فوق‌العاده سپری کردیم از همه آنها متشکریم.

مارتی از دایان به خاطر آنکه معلم و راهنمایی الهام‌بخش و هم‌منطور همکار و دوستی گرامی است، سپاسگزاری خود را ابراز می‌دارد.

دایان نیز از مارتی به خاطر علاقه‌اش در انجام این پروژه و نوع نگرش «می‌توانیم و انجام می‌دهیم» او تشکر می‌کند. دایان از مارتی انتظار دارد که در این پروژه مهارت کسب کرده و در آینده آن را ادامه دهد.

همچنین ما از یاران همیشگی خود، به خاطر تشویق و حمایتشان سپاسگزاریم. دایان از ویراستارهای این سری، راسل کمبل^۱ و ویلیام راثرنورد^۲، به خاطر اعتماد اولیه، دلگرمی‌های مستمر و پیشنهادات مفیدشان ابراز قدردانی می‌کند.

همچنین همکاری با کارکنان انتشارات دانشگاه آکسفورد لذت‌بخش بوده است. برای این چاپ، از جولیا بل^۳ خصوصاً به خاطر مفید بودنش و آن هانتز^۴ و کیث لیفیلد^۵ به خاطر ویراست ماهرانه نسخه، قدردانی می‌کنیم.

علاوه بر این، کتاب حاضر از نظرات صاحب‌نظران روش‌شناسی و همکاران، به‌رمند بوده است چرا که به تقاضای ما برای ارائه بازخورد درباره بخش‌های این نسخه، در چاپ قبلی و یا فعلی، سخاوتمندانه اعلام نظر کرده‌اند.

1. Russell Campbell

2. William Rutherford

3. Julia Bell

4. Ann Hunter

5. Keith Layfield

همچنین به اِرنِستِ سِویک^۱ (سخنی با مدرّسان تربیت معلّم)، شکتی گاتنیو^۲ (روش صامت)، گیورگی لازانو^۳، آلیسون میلر^۴ و تتسو نیشیزاوا^۵ (روش تلقین زدایی)، جنیبل راردین^۶ و پت تیرون^۷ (یادگیری جمعی زبان)، جیمز آشر^۸ (روش پاسخ فیزیکی کامل) مارجرى وشه^۹ و آن سنو^{۱۰} (آموزش محتوا محور)، اِلسا اُورباخ^{۱۱} (رویکرد مشارکتی) و لیو وَن لیر^{۱۲} و مَت شولتز^{۱۳} (فناوری) احساس دین می‌کنیم. نظرات آنها سبب گردید که از تعبیر خود و نحوهٔ ارائهٔ روش‌ها اطمینان بیشتری داشته باشیم. البته مسئولیت هرگونه خطا در تعبیر، کاملاً به عهدهٔ ما می‌باشد.

1. Earl Stevick

3. Georgi Lozanov

5. Tetsuo Nishizawa

7. Pat Tirone

9. Marjorie Wesche

11. Elsa auerbach

13. Mat Schulze

2. Shakti Gattegno

4. Allison Miller

6. Jenny belle Rardin

8. James Asher

10. Ann Snow

12. Leo Van Lier

فعالیت آموزش زبان

فعالیت آموزش زبان بطور همزمان ذهنی و اجتماعی بوده و نیز می‌توان آن را فیزیکی، احساسی، عملی، رفتاری، تجربه‌ای، تاریخی، فرهنگی، روحی و شخصیتی خواند. به اختصار تدریس بسیار پیچیده است و نه تنها تحت تأثیر این دوازده مورد و یا شاید موارد دیگر می‌باشد بلکه نیازمند آن است که بسته به موقعیت، با یادگیری زبان‌آموزان هماهنگ گردد. هنگامیکه به طور اختصاصی، آموزش زبان مد نظر است، پیچیدگی بزرگتر جلوه می‌کند. دیدگاه‌های معلمان درباره ماهیت زبان، بطور کل آموزش و یادگیری زبان و هم‌ین‌طور آگاهی آنها درباره فضای اجتماعی - فرهنگی که در آن آموزش و یادگیری اتفاق می‌افتد، این پیچیدگی را پدید می‌آورند. (آدامسون^۱ ۲۰۰۴). در واقع، تحقیقات نشان داده است که درجه‌ای از دانش آموزشی در بین معلمان زبان وجود دارد که با آنچه در بین معلمان سایر دروس چشم می‌خورد متفاوت است (گت‌بانتون^۲ ۲۰۰۰، مولاک^۳ ۲۰۰۶). با این وجود، سابقه یادگیری زبان نیز برای هر معلم، منحصر به فرد است. آموزش معلمان از طریق مشاهداتی که در دوره کارآموزی داشته‌اند نیز بی‌شک تأثیرگذار بوده است. همچنین به دلیل نیازهای معین و خاص زبان‌آموزان کلاسی مشخص در زمانی مشخص، و با در نظر گرفتن این حقیقت که این نیازها لحظه به لحظه در حال دگرگونی هستند، مستقیماً در موقعیت محلی معلمان نیز تا اندازه‌ای پیچیدگی به چشم می‌خورد. در آخر اینکه، واقعیت فضاهای آموزشی هر چه که هست، معلمان نه تنها باید سعی در برآورده کردن نیازهای یادگیری زبان‌آموزانشان داشته باشند بلکه می‌بایست با تقاضاهای متفاوت زمانی و آنچه که توجهشان را جلب می‌کند، دست‌رنج نرم کنند. به دلیل این پیچیدگی، اگرچه کتاب حاضر درباره روش‌ها و ابتداات روش‌های تدریس در سال‌های اخیر است، ما در پی متقاعد کردن خوانندگان نیستیم که بگوییم یک روش برتر از روشی دیگر است یا اینکه روشی بی‌نقص وجود داشته یا خواهد داشت

(پربو^۱ ۱۹۹۰) چرا که حرفه تدریس، غیر از این را القا می‌کند. همانطور که برومفیت^۲ مشاهده کرده است:

«این ادعا که می‌توان در فضایی پیچیده (مثل کلاس درس)، می‌توان به طور دقیق اتفاقات را پیش‌بینی کرد، تنها می‌تواند بر اساس این دیدگاه باشد که انسان‌ها بیش از حدی که مباحثات اخیر اجازه می‌دهد، در پاسخ‌های یادگیریشان مکانیکی عمل می‌کنند، و یا بر اساس این عقیده باشد که می‌توان کیفیت و کمیت کلیه فاکتورها را اندازه‌گیری کرد. به هلیل غیرمنطقی بودن، هیچیک از این دو دیدگاه پذیرفتنی نیست. (برومفیت ۱۹۸۴: ۱۸-۱۹)

آخر «اگر می‌شد فرض کرد که زبان‌آموزان فقط زبان‌آموزند و معلمان فقط معلمند و اساساً هر کلاسی شبیه کلاس دیگر است، احتمالاً به چیزی بیش از یک رویکرد فنی نسبت به آموزش زبان نیاز نداشتیم» (تیودر^۳ ۲۰۰۳: ۲) و فقط می‌بایست بر اساس سن زبان‌آموزان، اهداف خاص یا تعداد کلاس‌ها و غیره، تطابق صورت می‌گرفت. ولی واقعیت این است که:

زبان‌آموزان «تنها» زبان‌آموز نیستند، همانطور که معلمان تنها معلم نیستند؛ فضاهای آموزشی نیز به طرق چشم‌گیری با یکدیگر متفاوتند. به بیان دیگر، آموزش زبان با تولید اتوموبیل بسیار پیچیده‌تر است؛ بنابراین نمی‌توانیم فرض کنیم که فن آموزش زبان به طور دقیق و مشخص به یک سری نتایج یادگیری منجر می‌گردد (برومفیت ۲۰۰۳: ۲)

تیودر در ادامه چنین می‌گوید که این موضوع حتی در مورد هر فرهنگی که مد نظر است، صدق می‌کند. نمی‌توان فرض گرفت که تمامی معلمان درباره زبان، یادگیری و آموزش افکار مشترکی دارند. ممکن است آموزش زبان با مواجهه و تعامل منطق‌های گوناگونی سر و کار داشته باشد تا اینکه تحقق با شکوه تنها یک منطق باشد. بنابراین موری^۴ (۱۹۹۶) حق دارد که توجه را به این نکته جلب می‌کند که «منقوسی از تفاوت‌ها» سبب می‌شود کلاس‌های درس ما آنچه که هست باشد. (همانجا ۲۰۰۳: ۷)

یادگیری معلم زبان

تشخیص ماهیت پیچیده و متفاوت کار تدریس، در پانزده سال گذشته، مباحثات فراوانی را بر سر این سؤال برانگیخته است که چگونه معلمان زبان، تدریس را یاد

1. Prabhu

2. Brumfit

3. Tudor

4. Murray

می‌گیرند. (بیلی و نونان^۱ ۱۹۹۶، بارتلز^۲ ۲۰۰۵؛ برنز و ریچاردز^۳ ۲۰۰۹؛ فریمن و ریچاردز^۴ ۱۹۹۶، هاوکنز^۵ ۲۰۰۴؛ جانسون^۶ ۲۰۰۹؛ تدیک^۷ ۲۰۰۵). به علاوه در طول همین دوره، انتشار ژورنال تحقیقات آموزش زبان^۸، با ویراستاری راد الیس^۹ آغاز گردید. بسیاری از تحقیقاتی که در این منابع گزارش شد، می‌توان در آنچه را که جانسون به عنوان درک فعلی خود از یادگیری معلمان زبان توصیف می‌کند، خلاصه کرد:

یادگیری معلم زبان دوم از منظر اجتماعی مورد بحث قرار گرفته و بستگی به آگاهی شخص از خود، موضوع درس، برنامه آموزشی، و موقعیت دارد. معلمان زبان دوم، کاربران و خالقان اشکال مشروع دانش هستند که در مورد بهترین شیوه آموزش به زبان‌آموزان در موقعیت‌های پیچیده اجتماعی و فرهنگی تصمیم‌گیری می‌کنند. (جانسون ۲۰۰۶:۲۳۹)

چنین دیدگاه از بنیاد تفکرات مربوط به یادگیری معلم را دگرگون کرده است. همانطور که ریچاردز (۲۰۰۷:۱۶۴) متذکر می‌شود: «در حالیکه دیدگاه‌های سنتی یادگیری معلم، اغلب کار وی را کاربرد تئوری در عمل تدریس انگاشته است، دیدگاه‌های جدید، یادگیری معلم را ارائه نظریه بر اساس اجرای تدریس می‌داند» به جای آنکه معلمان را مصرف‌کنندگان تئوری بدانند، آنها را اجرای و نظریه‌پرداز می‌انگارند. (پربو ۱۹۹۲؛ سوینیان^{۱۰} ۲۰۰۷). با توجه به دیدگاهی که معلم را نظریه‌پرداز می‌داند، تعلیم و تربیت معلم می‌بایست دارای دو عملکرد باشد: «می‌بایست مهارت‌های تدریس متفکرانه را ارائه داده، هم‌منظور کلام و واژگانی را که شرکت‌کنندگان به منظور بیان تجاربشان نیاز دارند، در اختیارشان قرار دهد. (فریمن ۲۰۰۲:۱۱)

ما اعتقاد داریم که مطالعه ما از روش‌های تدریس در جایگاهی قرار گرفته است که این دو عملکرد را مورد توجه قرار می‌دهد. اول از همه، با مشاهده کلاسی که در حال فعالیت است و سپس تجزیه و تحلیل مشاهدات، قصد داریم به خوانندگان در پرورش تفکر نقادانه که برای حسن مفید بودنشان لازم است، یاری دهیم. (اکبری ۲۰۰۷). منظور آن است که زیربنای فکری رفتاری که در کلاس به اجرا درمی‌آید نشان داده شود تا

1. Baily and Nunan

2. Bartels

3. Burns and Richards

4. Freeman and Richards

5. Hawkins

6. Johnson

7. Tedick

8. Language Teaching Research

9. Rod Ellis

10. Savignon

اصول فکری در پس بعضی از تصمیم‌گیری‌های معلم درک گردد. (وودز^۱ ۱۹۹۶؛ بورگ^۲ ۲۰۰۶). همچنین مطالعه روش‌ها وسیله‌ای است برای آنکه تفکر حرفه‌ای و کلامی را که معلمان زبان برای بیان تجاربشان، حضور حرفه‌ایشان و یادگیری را که در طول زندگی حرفه‌ایشان بدان نیاز دارند، در جامعه ارائه دهد.

مطالعه روش‌های تدریس

بدین ترتیب، مطالعه روش‌ها در امر تربیت معلم حداقل از پنج جنبه، بی‌نهایت ارزشمند می‌باشد.

۱- روش‌های تدریس سبب تعمق در مسائل آموزشی می‌شود و این امر به معلمان کمک خواهد کرد تا زیربنای فکری اعمالشان را به سطح آگاهی هوشیارانه برسانند. می‌دانیم که معلمان درباره مراحل تدریس و فراگیری، با عقایدی برگرفته از سال‌های تحصیل خود در کلاس‌های تربیت معلم شرکت می‌کنند. (لرتی^۳ ۱۹۷۵). از اهداف اصلی تربیت معلم، کمک به معلمان در تبدیل عقاید نهفته به بارز است. (شالمان^۴ ۱۹۸۷). هنگامیکه معلمان با روش‌ها آشنا می‌شوند و از آنها خواسته می‌شود که درباره اصول آنها اندیشیده و فعالانه فنون مربوطه را به کار گیرند، مدرسین تربیت معلم به آنها کمک خواهند کرد که آنها دلیل کاری را که انجام می‌دهند بهتر درک کرده و از فرضیات بنیادی، ارزش‌ها و عقاید خود آگاهی خواهند یافت.

همینطور، معلمان تفکرگرا نیز می‌توانند در مورد موضوعاتی که سبب بهبود جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند نظراتی داشته باشند (کلارک^۵ ۲۰۰۷؛ اکبری ۲۰۰۷).

۲- معلمان با آگاهی یافتن درباره موقعیتشان، می‌توانند روشی متفاوت با شیوه‌ای که به آنها تدریس می‌شد را اتخاذ کنند. آنها متوجه می‌شوند چرا به بعضی روش‌ها تعلق خاطر داشته و از بعضی دیگر بیزارند و نیز انتخاب آنها نه به صورت شرطی بلکه انتخابی مبتنی بر آگاهی می‌گردد. آنها می‌توانند در مقابل تحمیل روشی به خصوص از طرف مسئولین، مقاومت کرده و یا حداقل مخالفت کنند. در موقعیت‌هایی که تحمیلی صورت نمی‌گیرد، روش‌ها به معلمان راه‌های دیگری برای آنچه که در زمان حال اندیشیده و انجام می‌دهند، ارائه می‌کنند.

1. Woods

2. Borg

3. Lortie

4. Shulman

5. Clarke

پیامد این امر الزاماً تعدیل‌سازی شیوهٔ تدریس مورد نظر معلمان نخواهد بود. نکته مهم اینست که اگر آنها بتوانند و بخواهند، برای انجام این کار آگاهی لازمه و ابزار آن را کسب خواهند کرد.

۳- آگاهی در مورد روش‌ها، قسمتی از دانش بنیادی تدریس است. با چنین دانشی معلمان به جامعهٔ حرفه‌ای ملحق می‌شوند (لیو و ونگر^۱ ۱۹۹۱). عضو این جامعه بودن مستلزم یادگرفتن کلام حرفه‌ای است که اعضای آن برای آنکه بتوانند با یکدیگر گفتگو کنند، بدان متوسل می‌گردند. عضو جامعه‌ای با یک کلام به‌خصوص، هویت حرفه‌ای به معلمان اعطا می‌کند و آنها را به یکدیگر مرتبط می‌سازد و در نتیجه در زمینهٔ کاری خود خیلی منزوی نمی‌شوند.

۴- در عین حال، هنگامی که معلمان عضو جامعهٔ هم کلام حرفه‌ای باشند، ممکن است متوجه شوند باورهایشان که در مورد نحوهٔ منجر شدن آموزش به یادگیری است به چالش کشیده شده است. تعامل با اندیشه‌های شغلی دیگران، تدریس معلمان را زنده نگهداشته - از کهنگی و روزمره شدن آنها جلوگیری می‌کند (پربو ۱۹۹۰).

۵- آگاهی در مورد روش‌ها، مجموعه تکنیک‌های معلمان را افزایش می‌دهد، که این امر صرفاً راهی جدید برای رشد حرفه‌ای است، چرا که بعضی از معلمان، نه با در سر پروراندن اصولی جدید بلکه با آوردن تکنیک‌های نوین راه را به‌سوی موقعیت‌های فلسفی جدید باز می‌کنند - بعلاوه، معلمان از مجموعه‌های مختلف و متنوعی از بهترین تمرین‌های تدریس بهره‌مند می‌شوند (آرند^۲ ۱۹۹۸) که می‌تواند به آنها کمک کرده تا به نحو مؤثرتری به خصوصیات ویژه و منحصر به فرد دانش‌آموزان خود بپردازند.

نقدهایی بر روش‌ها

علی‌رغم منافع بالقوهٔ مطالعهٔ روش‌ها، می‌بایست اذعان داشت که جمعی از نویسندگان رشتهٔ ما نسبت به مفهوم روش‌های تدریس زبان معترض بوده‌اند. بعضی‌ها بر این باورند که روش‌ها نسخه‌های تجویزی برای کلاس درس می‌باشند و صرف‌نظر از اینکه می‌توانند برای موقعیتی خاص مناسب یا نامناسب باشند، ناشرین و افراد دانشگاهی معلمان را به استفاده از آنها ترغیب می‌کنند (پنی‌کوک^۳ ۱۹۸۹). سایرین متذکر شده‌اند که

جستجو برای بهترین روش به شیوه درستی توصیه نشده است (پریو ۱۹۹۰؛ بارتولوم^۱ ۱۹۹۴)، معلمان به هنگام طرح درس به روش‌ها نمی‌اندیشند (لانگ^۲ ۱۹۹۱) و نیز برچسب‌های روشی چیز زیادی درباره آنچه که فی‌الواقع در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد به ما نمی‌گویند (کاتز^۳ ۱۹۹۶).

همچنین به دلیل ظهور و سقوط مداوم روش‌ها، معلمان خستگی خاصی را تجربه می‌کنند (راجاگوپالان^۴ ۲۰۰۷). هینکل^۵ (۲۰۰۶) نیز چنین اظهار می‌دارد که نیاز به آموزش زبانی که مبتنی بر موقعیت است، سبب سقوط روش‌ها گردیده است. این انتقادات شایسته بررسی هستند. ممکن است سایرین روشی خاص را بر معلمان تحمیل کنند. اما این افراد اگر فکر کنند که اجبار کردن روشی خاص منجر به معیارسازی آن می‌گردد، احتمالاً مأیوس می‌گردند چرا که می‌دانیم تدریس چیزی فراتر از پیروی از یک دستورالعمل خاص است. هر روشی بر اساس درک، اعتقادات، سبک و میزان تجربه معلم شکل می‌گیرد. معلم‌ها تسمه‌های نقاله نیستند که زبان را به صورت رفتارهای خشکی که تجویز و یا منع شده انتقال دهند (لارسن-فریمن ۱۹۹۱). آنها افرادی حرفه‌ای هستند که می‌توانند از بهترین شرایط سود جست و تصمیمات خودشان را بگیرند. آنها از طریق تجارب خود، یافته‌های تحقیقات، درایت در تدریس که به توسط حرفه‌شان جمع گردیده است، آگاهی کسب کرده‌اند (برای مثال مراجعه شود به کماراوادیو^۶ ۱۹۹۴).

به علاوه در اینجا روش تدریس، خارج از موقعیت آورده شده است. نحوه به اجرا درآوردن روش تدریس نه تنها متأثر از معلم بلکه شاگردان، انتظارات آنها و معلمشان از نقش صحیح اجتماعی، محدودیت‌های مؤسساتی، تقاضاها و همین‌طور عوامل مرتبط با شرایط اجتماعی-فرهنگی که آموزش در آنها صورت می‌گیرد، می‌باشد. حتی روش 'مناسب' شرایط نامناسب فراگیری را جبران نخواهد کرد و یا بر نابرابری‌های اجتماعی-سیاسی غلبه نمی‌کند. به علاوه، تصمیمات معلمان اغلب متأثر از شرایط اضطراری در کلاس درس و نه محاسبات روش‌شناسی می‌باشد. اعلام اینکه روشی خاص به کار گرفته می‌شود، مسلماً تصویر کاملی از آنچه که در کلاس روی می‌دهد را به ما ارائه نمی‌دهد. پس از آنجایی که روش، انتزاعی‌تر از فعالیت تدریس است، تعجب‌آور نیست که معلمان به هنگام طرح درس، به حسب فعالیت‌ها و نه انتخاب‌های روش‌شناسی به فکر بپردازند.

1. Bartolome
3. Katz
5. Hinkel

2. Long
4. Rajagopalan
6. Kumaravadivelu

آنچه که منتقدین روش‌های آموزش زبان به ما ارائه می‌دهند، مهم است. می‌بایست اذعان داشت که در این مقطع از روند تکامل رشته ما تأیید تجربی چندانی برای روش خاص به‌چشم نمی‌خورد، هرچند که ممکن است تا حدودی چنین تأییدی در حوزه تحقیقات فراگیری زبان دوم برای اصول روشها وجود داشته باشد (لانگ ۲۰۰۹). به علاوه، کاری که منتقدان روش‌های تدریس انجام داده‌اند آگاهی ما را نسبت به اهمیت آموزش نقادانه افزایش داده‌اند. همانطوری که اکبری بیان می‌کند:

با در نظر گرفتن تعلیم و تربیت به عنوان فعالیتی فی نفسه سیاسی و مرتبط با قدرت، طرفداران آموزش نقادانه در پی آن هستند که بنیاد تبعیض‌گرایانه آن را آشکار سازند و در جهت بازسازی آن قدم‌هایی بردارند تا گروه‌هایی که به خاطر جنس، نژاد یا طبقه اجتماعی حذف گردیده‌اند، در بر گرفته شده و نمایانده شوند. آموزش نقادانه، با این باور که «آنچه در کلاس درس روی می‌دهد می‌بایست تفاوتی را در خارج از کلاس ایجاد کند، فضای کلاس را در موقعیت اجتماعی گسترده‌تری قرار می‌دهد.» (باینهام ۲۰۰۶) (اکبری ۲۰۰۸: ۶۴۴)

لارسن - فریمن و فریمن بر این باورند که راه‌حل‌های جهانی که بصورتی غیر نقادانه ارائه می‌گردند و اغلب تقاضای معیارسازی گسترده‌تری دارند، همانهایی که موقعیت‌های بومی، تفاوت‌های زبان‌آموزان و دپارتمان معلمان را نادیده می‌گیرند، بخشی لاینفک از مدرنیسم که دیگر کاربردی ندارد حتی اگر زمانی داشته است. (لارسن - فریمن و فریمن ۲۰۰۸: ۱۶۸)

ویدوسون^۱ (۲۰۰۴) چرخه ناتمام مدهای آموزشی در روش‌های تدریس را تشخیص داده و اظهار می‌دارد چیزی که مورد نیاز است نه یک راه حل جهانی بلکه چرخشی به سمت منطقه‌گرایی است که در آن تمرین‌های آموزشی در ارتباط با موقعیت‌های محلی، نیازها و اهداف طرح‌ریزی می‌گردند. (لارسن - فریمن ۲۰۰۰؛ کس ۲۰۰۳؛ کاناگاراچا^۲ ۲۰۰۵). چنین چرخشی پاسخگوی انتقادهای بعضی از نظریه‌پردازان منتقد است (همچون پنی‌کوک ۲۰۰۱) بدین مضمون که تلاش در جهت «صادرات» روش‌های تدریس زبان از کشورهای توسعه یافته به کشورهای در حال توسعه است با این فرض که لباس تک‌سایز به تن همه می‌خورد. با در نظر گرفتن منطقه‌گرایی به عنوان «تغییری بنیادین در نگرش»،

ویدوسون اضافه می‌کند که به موقعیت محلی تمرین واقعی، نه به عنوان محدودیتی که باید فائق آمد بلکه شرایطی که باید برآورده شود، می‌بایست نگرینست (۲۰۰۴:۳۶۹).

در واقع، لارسن - فریمن و کامرون^۱ (۲۰۰۸) به این نکته اشاره دارند که یکی از معیارهای ارزیابی یک روش، می‌بایست انطباق‌پذیری آن باشد - اندازه‌ای که می‌تواند با شرایط مختلف وفق داده شود.

در خاتمه می‌بایست گفت روشی که به اجرا درمی‌آید بستگی به تصمیم محلی دارد و یا حداقل می‌بایست چنین باشد. در این باره، نظرات معلمان می‌بایست مورد توجه قرار گیرد و آنچه که معلمان دربارهٔ ارزش روش‌ها می‌بایست بگویند فاقد ابهام است:

تعدادی محدود از معلمان همچون طرفداران پسا روشی^۲، به دیدهٔ تحقیر به روش‌ها می‌نگرند. تصویری که بسیاری از معلمان از روش‌های تدریس دارند به حسب فئونی است که یک سری اصول یا اهداف را تحقق می‌بخشند و پذیرای هر روشی هستند که راه‌حل‌های عملی برای فضای خاص آموزشی ارائه می‌دهند. (بل^۳ ۲۰۰۷:۱۴۱)

در ادامه بل می‌نویسد:

آگاهی از روش‌ها معادل است با یک سری انتخاب که معلم را قادر می‌سازد پاسخ معناداری به فضاهای کلاسی مشخص بدهد. بدین ترتیب، آگاهی از روش‌ها برای رشد معلم، حیاتی بنظر می‌رسد (همانجا ۲-۱۴۱:۲۰۰۷).

همانطور که معلمی در تحقیقی که به توسط بل انجام شد اظهار داشت: معلمان باید با تمامی روش‌ها آشنا شوند و روش‌های خاص خودشان را بسازند یا اینکه در مورد اصولی که در تدریسشان مورد استفاده قرار می‌دهند، تصمیم‌گیری کنند. ما نمی‌توانیم روش‌ها و تمامی حقایقی را که افرادی که آنها را خلق کرده‌اند و یا در تدریسشان مورد استفاده قرار داده‌اند نادیده بگیریم. ما نیازمند اساسی هستیم که تدریسمان را بر پایهٔ آن قرار دهیم. (همانجا ۱۴۳:۲۰۰۷)

بدین ترتیب، در حالیکه انتقاد از روش‌ها از بعضی جنبه‌ها سودمند است، اعتقادی نداریم که مطالعهٔ روش‌های تدریس زبان می‌بایست از برنامهٔ تربیت معلم حذف گردد. آنچه که موضوع مورد بحث است، روش‌ها نیستند بلکه نحوهٔ به‌کارگیری آنهاست. مطالعهٔ روش‌ها الزاماً به از دست دادن مهارت در معلمان منجر نخواهد شد بلکه می‌تواند کاربردهای مفید متنوعی را در تعلیم و تربیت آنها اگر به‌درستی مورد استفاده قرار گیرد،

1. Larsen – Freeman and Cameron

2. postmethodologists

3. Bell

داشته باشد. مطالعه روشها می‌تواند به معلمان کمک کند که درک خودشان را از فرآیند تدریس/یادگیری ابراز کرده و یا تغییر دهند. همینطور آنها اعتماد به نفس آنها را افزایش داده که در مقابل مسئولینی که سیاست آموزشی غیر قابل قبولی را ارائه می‌دهند بایستند. روشها می‌توانند به عنوان مدل‌هایی برای تلفیق تئوری و تمرین عمل کنند. (مراجعه شود به مقدمه فصل یک، صفحه یک) آنها می‌توانند به کلامی کمک کنند که زبان خاص جامعه‌ای حرفه‌ای است. که از این طریق می‌توانند هم مورد تأیید قرار گیرند و هم به چالش کشیده شوند و در این میان، تعلیم و تربیت مداوم در روند همیشگی یادگیری فن تدریس می‌تواند تقویت گردد. معلمان و مدرسان آنها نباید با انتقادهایی از روش‌ها، گمراه شده و بدین ترتیب نقش ارزشمند آنها در تربیت معلمان را نادیده انگاشته و از پیشرفت مداوم بازمانند. اگرچه کلید چنین کاری با فراتر نهادن از عرصه ایدئولوژی و ورود به تحقیق است، حرکتی که در آن امیدواریم این کتاب سهمی داشته باشد.

مطالب جدید در ویراست سوم

در سراسر کتاب، تا اندازه‌ای بازنگری جزئی بعمل آمده که شامل بحث جدیدی در فصل سیزده است که به بررسی نظر هارولد گاردنر در رابطه با عادات ذهن می‌پردازد او مدعی است که زبان‌آموزان در محیط‌های فعلی فرهنگی و کاری مشارکتی فعال داشته باشند، نیازمند رشد هستند. سایر فصل‌ها نسبتاً دست‌نخورده مانده‌اند. این بدان خاطر است که این فصل‌ها به توصیف روش‌هایی می‌پردازد که بیش از آنکه معاصر باشند، تاریخی هستند هرچند که امروزه هر یک از آنها در گوشه‌ای از جهان مورد استفاده قرار می‌گیرند. به هر حال، ما معتقدیم که مسئولین تعلیم و تربیت می‌بایست با سابقه این رشته، و نه فقط اجراهای معاصر آن آشنایی داشته باشند. همینطور که قبلاً عنوان کردیم، در این کتاب هدفمان آشنا کردن خوانندگان با «تفاوت‌های مفهومی» است که در آموزش و یادگیری انسان بچشم می‌خورد و نمی‌خواهیم که برتری یک روش نسبت به روش دیگر را القا کنیم. همچنین چندین تغییر عمده در این ویرایش اعمال گردیده است.

اول آنکه، سه نوآوری روشی - رویکردهای محتوا- محور کار- محور و مشارکتی - که در ویرایش قبلی تنها در یک فصل، مورد بررسی قرار گرفته بودند، در این ویرایش به هر یک از آنها بطور مجزا پرداخته شده است. این سه فصل فرصت آن را می‌دهد که بطور عمیق آنچه که این تمرین‌های مستدام تضمین می‌کنند بررسی شود. آموزش

محتوا-محور یا یادگیری یکپارچه محتوا و ساختار^۱ (CLIL) در تعلیم و تربیت یادگیرنده‌های زبان انگلیسی در امریکا و در آموزش زبان سایر کشور بطور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است. این امر خصوصاً در مورد اروپا صدق می‌کند چایی که بصورت روزافزون آموزش همزمان زبان و سایر دروس در مدارس دولتی رایج گردیده است. همچنین مهم بود که بحث آموزش زبان کارمحور بسط داده شود که یک فصل جدید فرصت چنین کاری را برایمان میسر ساخت چرا که این روش، به بیشترین میزان مورد تأیید تحقیقات فراگیری زبان دوم قرار گرفته است. سوّمین فصل جدید، رویکرد مشارکتی ما را قادر ساخته است که جنبه‌های سیاسی آموزش زبان را بدقت شرح دهیم از جمله آنکه چگونه مطالعه زبان می‌تواند هویت اجتماعی - سیاسی فرد را تحت تأثیر قرار دهد. بعلاوه، ما فصل جدیدی را به فن‌آوری، اختصاص داده‌ایم. کمک‌های فن‌آوری در زمینه آموزش زبان چند سالی است که باب شده است، البته از نظر ما فن‌آوری به نقطه‌ای رسیده است که به تنهایی می‌تواند به عنوان مکمل آموزش یا منبعی برای معلمان محسوب شود بلکه می‌شود آن را فرصتی برای یادگیری مستقل نیز شمرد. رویکرد فن‌آوری در آموزش زبان بر پایه یک سری اصول خاص خود، از جمله درک جدیدی از ماهیت زبان، استوار است.

واژه‌شناسی

ذکر دو نکته درباره واژه‌شناسی ضروری به نظر می‌رسد:

- ۱- در ابتدا ما از واژه «روش» نه به عنوان نسخه‌ای فرج شده بلکه به عنوان ارتباطی منسجم بین اصول، فنون و اسلوب‌های معین استفاده می‌کنیم. آنتونی^۲ (۱۹۶۲) طبقه‌بندی سه‌گانه‌ای را ابداع کرده است و چنین اظهار می‌دارد: «فنون روشی را به مرحله عمل می‌رسانند که مبتنی بر یک رویکرد است» (ص ۶۴). به تأسی از آنتونی، ما در فصل‌های معینی از کتاب، روش بخصوصی را معرفی کرده‌ایم و نشان داده‌ایم که چگونه این روش مثالی آشکار از یک رویکرد کلی در تدریس زبان است. با این وجود تمامی روش‌هایی که در این کتاب مورد بحث قرار گرفته‌اند، به‌سهولت از یک رویکرد کلی تبعیت نمی‌کنند. همه آنها تابع یکدیگر می‌باشند اگرچه دارای اجزاء نظری و عملی بوده که در تعریف: «فرهنگنامه تدریس زبان و زبان‌شناسی

1. Content and Language Integrated Learning

2. Anthony

کاربردی" می‌گنجند ("روش" شیوه‌ای از آموزش زبان است که مبتنی بر اصول و مراحل نظام‌مند می‌باشد) و استفاده ما را از این واژه توجیه می‌کند. باید اذعان داشت که در بعضی از مواقع استفاده از کلمه "روش" با نوآوری‌های جدیدی از قبیل «استراتژی‌های یادگیری، یادگیری از طریق همکاری، و «فن‌آوری» برایمان مشکل می‌نمود. در چنین مواردی ما به عبارت «نوآوری‌های روش تدریس» متوسل شده‌ایم.

۲- ما به سه دلیل از عبارت «زبان مقصد» به معنی زبانی که تدریس می‌شود، استفاده کرده‌ایم. اولاً، ما قصد آن را داریم که این کتاب برای معلمان کلیه زبان‌ها و نه فقط معلمان زبان انگلیسی مفید باشد. دوماً باید اذعان داشت که بسیاری از معلمان زبان‌آموزان چندزبانه و یا چندین زبانه (اگر بخواهیم از واژه شورای اروپا استفاده کنیم) هستند بنابراین استفاده از عبارت «زبان دوم» واقعاً در اینجا کاربردی ندارد. سوماً، ما از کاربرد عبارت «زبان بیگانه» اجتناب کرده‌ایم، چرا که تخصیص عبارت مذکور در مورد متکلم زبان نسبی است و نسبت به موقعیت، دستخوش تغییر می‌گردد. برای مثال، در آمریکا زبان اسپانیایی هویتی ناهمگن دارد؛ ممکن است برای کسانی که هیچ آگاهی نسبت به زبان مذکور ندارند، زبان بیگانه، برای آنهایی که مضاف بر زبان مادری از آن استفاده می‌کنند زبان دوم و برای آنهایی که زبان خانه و موروثی آنها است زبان بومی محسوب شود (لارسن - فریمن و فریمن ۲۰۰۸). اگرچه عبارت «زبان مقصد» خالی از ایراد نیست، ولی استفاده از آن جایگزینی منطقی به نظر رسید.

در آخر، هرچند که برای ارائه وفادارانه روش‌ها و نوآوری‌های روش تدریس از هیچ تلاشی فروگذار نکرده‌ایم، بی‌شک کسانی وجود دارند که تعریف ما را کاملاً نپذیرند. این امر قابل درک و شاید اجتناب‌ناپذیر است، توصیف ما، که باید چنین نیز باشد، محصول تجربه شخصیمان است.

آرزوی قلبی ما است که این کتاب خوانندگان خود را مطلع ساخته، در آنها انگیزه ایجاد نماید و آنها را به تفکر، تحقیق و آزمایش ترغیب کند. اگر محتویات کتاب به این اهداف دست یافته باشد، پس می‌تواند اعتقاد به استفاده صحیح از روش‌های تدریس در تربیت معلم را نیز حفظ کند.

دایان لارسن - فریمن

براتل بورو، ورمونت و آن آربر، میشیگان

مارتی اندرسون

بانکوک، تایلند

اهداف این کتاب

یکی از اهداف این کتاب، شما هستید که با روش‌های مختلف تدریس زبان آشنا شوید. در اینجا عبارت «روش تدریس» به معنی یک سری ارتباطات منسجم است که بین اعمال معلم در کلاس درس و افکاری که زیربنای آن را تشکیل می‌دهد بکار می‌رود. در عنوان کتاب: «اصول و فنون آموزش زبان»، اعمال همان فنون و افکار، اصول می‌باشند.

هدف دوم، کمک به شما جهت روشن‌سازی افکاری است که هدایتگر اعمال شما به عنوان معلم می‌باشند. این افکار ممکن است آنهایی نباشند که شما به وجودشان واقفید. تلاش برای تعیین اینکه کدامیک از اصول و روش‌هایی که در اینجا می‌خوانید با افکار شما هماهنگی و یا عدم هماهنگی زیادی دارند، به شما کمک خواهد کرد بعضی از افکار و عقاید نهفته شما درباره تدریس آشکار گردد.

هدف سوم آشناسازی شما با فنون گوناگونی است که بعضی از آنها برای شما تازگی خواهند داشت. اگرچه استفاده از بعضی از فنون ممکن است نیاز به آرامش بیشتری داشته باشد، بعضی از آنها می‌تواند به راحتی به کار گرفته شود. از آزمودن و منطبق ساختن آن فنون با محیط تدریستان بیم نداشته باشید.

پیوستگی تفکر در عمل

این نکته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که دریابیم روشها، افکار و اعمال را به یکدیگر مرتبط می‌سازند چرا که تدریس تماماً افکار و یا اعمال نیست. البته مورد مذکور همانقدر درباره تدریس شما صحت دارد که درباره هر روشی که در این کتاب خواهید خواند. شما به عنوان معلم زبان، درباره موضوع درسی‌تان - اینکه زبان

چیست و فرهنگ چیست و موقعیت زبان آموزانتان دارای تفکراتی^۱ هستید - آنها به عنوان یادگیرنده چه کسانی هستند و نحوه یادگیری آنها چگونه است. درباره خودتان به عنوان معلم و اینکه چگونه می‌توانید به زبان‌آموزانتان در امر یادگیری کمک کنید نیز، ذهنیتی دارید.

بسیاری از افکار شما را تجارب زبان‌آموزیتان شکل داده‌اند. بسیار مهم است از افکاری که هدایتگر اعمالتان در کلاس درس هستند، آگاهی بیابید. با این آگاهی قادر خواهید شد دلیل کاری که انجام می‌دهید را بررسی کنید و شاید تصمیم بگیرید که در این باره فکر کرده و یا به گونه‌ای دیگر آن را انجام دهید.

به عنوان مثال، بنابینا داستانی را راجع به معلمی تعریف کنیم که چند سال پیش دایان لارسن فریمن با او کار می‌کرد. ما در اینجا وی را هیثر^۲ می‌نامیم هر چند که این نام واقعی او نیست. هیثر از طریق مطالعه روشها در کتاب استویک^۳ (۱۹۸۰)، به چگونگی کار با شیوه کنترل معلم و ابتکار یادگیرنده، در تدریس خود علاقه‌مند شد. او مصمم گردید که در طول کارآموزی تدریس به شاگردانش، کنترل کمتری را بر روی درس اعمال کند تا آنها به ابتکار عمل بیشتری ترغیب شوند. خانم هیثر با شناخت این نکته که اغلب معلم سؤال را مطرح می‌سازد نه زبان‌آموزان، تصمیم گرفت که هدف را محدود ساخته تا ابتدا زبان‌آموزان را به طرح پرسش وادار کند.

دایان مسئول عملکرد آموزشی هیثر بود. هنگامیکه دایان برای بازدید کلاسش آمد، هیثر بسیار ناامید بود، احساس می‌کرد زبان‌آموزان در به دست گرفتن ابتکار عملی که او سعی داشت آنها را وادار به انجام آن نماید، موفق نبوده‌اند ولی نمی‌دانست که اشکال کار در کجا بود.

هنگامیکه دایان از کلاس او بازدید کرد، مورد زیر را مشاهده کرد.

هیثر: Juan, ask Anna what she is wearing

۱. ما از کلمه تفکرات صرفاً به خاطر سادگی آن استفاده می‌کنیم. اما منظور اعتقادات، طرز فکر، ارزش‌ها و آگاهی نیز می‌باشد.