

یادگیری زبان دوم و نظریه طرحواره‌های ذهنی

نویسنده: آریتا شمشادی*

* مربی دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد

چکیده

نقش مهم درک مطلب شنیداری (listening comprehension) در فراگیری زبان دوم یا زبان خارجی، محقق را برآن داشته تا به بررسی تأثیر نظریه طرحواره‌های ذهنی (schema theory) بر درک مطلب شنیداری فراگیران ایرانی زبان انگلیسی بپردازد. از این رو، چارچوب تدوین مقاله در راستای پاسخگویی به سؤالات زیر خواهد بود:

۱- آیا فراگیران زبان خارجی یا زبان دوم، متونی را که طرحواره‌های ذهنی مربوط به آن‌ها را دارند بهتر درک می‌کنند؟ به عبارت دیگر، نقش دسترسی به طرحواره‌های ذهنی یا پیش‌ذهنیت (background knowledge) فراگیران در درک مطلب شنیداری چیست؟

۲- مهارت و تبحر فراگیران (language proficiency) در زبان دوم یا خارجی چه تأثیری در درک مطلب شنیداری‌ای دارد که فراگیر فاقد طرحواره‌های ذهنی مناسب آن است؟

تحقیقات انجام شده نشانگر تأثیر بسزای طرحواره‌های ذهنی در درک مطالب نوشتاری و شنیداری است. طبق بررسی‌های موجود، فراگیرانی که دارای طرحواره‌های مناسب ذهنی‌اند به دلیل داشتن همزمان توانش زبانی (linguistic competence) و توانش طرحواره‌ای (schematic competence) دارای مهارت بالاتری در یادگیری زبان دوم یا خارجی خواهند بود. برای بررسی پرسش‌های تحقیق ابتدا آزمون استاندارد تافل که معیار سنجش مهارت زبان است به ۱۸۰ نفر از دانشجویان سال اول رشته زبان انگلیسی دانشگاه الزهراء ارائه شد و براساس آن ۸۲ نفر به صورت تصادفی برای چهار گروه برگزیده شدند. این دانشجویان براساس داشتن مهارت در زبان انگلیسی به دو گروه قوی (HP) و ضعیف (LP) تقسیم و سپس برای شرکت در گروه‌های کنترل و آزمایشی تعیین شدند.

با ارائه پرسشنامه‌ای حاوی موضوعاتی که به لحاظ اجتماعی، فرهنگی و مذهبی و... برای شرکت‌کنندگان در تحقیق ناآشنا بود اطمینان به عمل آمد که نمونه‌ها فاقد طرحواره‌های ذهنی لازم است. سپس پیش‌آزمونی شامل دو بخش متون آشنا (T1) و متون ناآشنا (T2) به آن‌ها ارائه گردید و با برگزاری جلسات آموزش موضوعات ناآشنا به گروه‌های آزمایشی تلاش شد تا نمونه‌ها طرحواره‌های لازم را کسب کنند. مجدداً به فاصله یک ماه، پس از آزمون مشابهی (Parallel) از شرکت‌کنندگان گرفته شد که آن نیز دارای دو بخش متون آشنا (T3) و متون ناآشنا (T4) بود. نتایج به دست آمده به روش آماری آنالیز واریانس دو طرفه و یک طرفه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به این ترتیب مشخص شد که تفاوت معناداری میان میانگین نمرات T4 گروه آزمایشی ضعیف (LPEG) و میانگین نمرات سایر آزمون‌ها (T1 و T2 و T3) وجود دارد (F[۱ و ۷۸]=۱۹۳/۴۱۷) که بیانگر تأثیر جلسات آموزشی و اکتساب طرحواره‌های ذهنی توسط نمونه‌های ضعیف و افزایش توانایی آن‌ها در درک مطلب شنیداری است. از سوی دیگر، تفاوت چشمگیری میان میانگین نمرات گروه‌های کنترل و آزمایشی دارای مهارت بیشتر در زبان (HPEG و HPCG) با یکدیگر وجود ندارد و تفاوت معناداری در میانگین نمرات T4 آن‌ها با سایر آزمون‌ها مشاهده نمی‌شود که این خود حاکی است دسترسی به طرحواره‌های مناسب ذهنی تأثیر چندانی در درک مطلب شنیداری آن‌ها نداشته و آنان به علت داشتن توانش زبانی در سطح بالا توانسته‌اند با وجود عدم دسترسی به طرحواره‌های ذهنی، به عملکرد بهتری در درک مطلب شنیداری (T4) دست یابند.

در مجموع، تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشانگر آن است که وجود همزمان توانش زبانی و جهانی (طرحواره‌ای) برای درک کامل مطلب شنیداری ضروری است.

واژه‌های کلیدی: طرحواره ذهنی، درک مطلب شنیداری، زبان دوم

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال نهم - شماره ۳۶

دی ۱۳۸۰

مقدمه

به طبق نظر لانگ (۱۹۸۹) [۱] در فرایند یادگیری زبان دوم «درک مطلب» نقش اساسی را ایفا می‌کند. با آن که نظریه‌های جدید یادگیری زبان دوم در جزئیات متفاوتند، همگی بر اهمیت «درک مطلب»، پردازش، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات و داده‌های زبانی و تأثیر آن در فراگیری زبان دوم تأکید دارند.

فهم و برداشت ما از فرایند «درک مطلب» مرهون رشته‌های روان‌شناسی شناختی و هوش مصنوعی است [۲]. در دهه ۷۰، روان‌شناسان شناختی، فرد را پردازشگر داده‌ها می‌دانستند و معتقد بودند که فراگیران طی فرایند «درک مطلب» با تقسیم و مجزا کردن داده‌ها به واحدهای معنادار، فعالانه به تطبیق داده‌ها با دانش موجود یا جهانی خود می‌پردازند و از این طریق با حدس‌های منطقی خود خلأهای موجود در پیام را پر می‌کنند. سپس این داده‌ها ثبت شده، در حافظه دراز مدت به شکل قضایای معنادار حفظ می‌شوند.

از سوی دیگر، دست اندرکاران علوم کامپیوتر (یا هوش مصنوعی) درصدد برآمدند تا با شبیه‌سازی راهبردهای شناختی و پردازش اطلاعات انسان، به چگونگی یادگیری و تعامل دانش طرحواره‌ای در فرایند «درک مطلب» پی ببرند [۳]. سرانجام در نتیجه تشریح مساعی سه رشته روان‌شناسی شناختی، هوش مصنوعی و زبان‌شناسی، نظریه‌های مختلفی در زمینه «درک مطلب»، براساس توانایی فراگیر در استنباط از دانش جهانی خود، ارائه شد که ماحصل آن‌ها، نظریه «طرحواره‌های ذهنی» بود که چارچوب اصلی «درک مطلب» به‌شمار می‌رفت.

مبنای تئوریک نظریه طرحواره‌ها

بنابر تعریف استیفنسن و جوگ دو (۱۹۸۴) [۴] طرحواره‌ها «ساختارهای شناختی مجرد و انتزاعی هستند که حامل دانش تعمیم یافته ما از وقایعند» (ص ۵۳). به نظر لانگ [۱] طرحواره‌ها در واقع عملکردهای کلیشه‌ای و از پیش تعیین شده‌ای در موقعیت‌های شناخته شده‌اند. این طرحواره‌ها از آن نظر انتزاعی‌اند که در عناصر موجود در ساختار ذهنی ما جای دارند و از آن رو کلیشه‌ای و قالبی هستند که بر روابط معمول میان عناصر یاد شده دلالت می‌کنند. در نظریه طرحواره‌ها، نقش سابقه ذهنی یا دانش پیشین

در درک زبان بدین صورت بیان شده است: هر متن نوشتاری یا گفتاری به تنهایی معنا ندارد، بلکه به شنونده یا خواننده کمک می‌کند تا به دانش اکتسابی پیشین خود معنا ببخشد. این دانش، «دانش پیشین» نام دارد، حال آن‌که ساختارهای ذهنی اکتسابی «طرحواره» (schema or schemata) نامیده می‌شود. به این ترتیب، می‌توان گفت که «درک مطلب» به تعامل ساختار و محتوای مطالب شنیداری با آنچه فرد در مورد این مطالب می‌داند، بستگی دارد.

چیانگ و دانکل (۱۹۹۰) [۵] معتقدند که هنگامی که زمینه‌های فرهنگی گوینده و شنونده متفاوت باشد ممکن است شنونده طرحواره نامناسبی را به کار ببرد و در نتیجه انتقال پیام صورت نگیرد و به همین ترتیب، فراگیر زبان دوم به علت ناآشنایی با موضوعات یا عناصر فرهنگی موجود در متن قادر به درک و فراخواندن اطلاعات نباشد. بنابراین دو نوع طرحواره برای «درک مطلب» ضروری است:

۱- طرحواره‌های صوری یا ساختاری (formal schemata) یا «ساختارهای سازمان‌دهنده» که مربوط به شاکله کلی یا طرح خاص انواع متون است.

۲- طرحواره‌های محتوایی (content schemata) یا «دانش موجود جهانی» که از تجارب زندگی افراد ناشی می‌شود. به نظر کارل و استرهلد (۱۹۸۳) [۶] در افراد مختلف «دانش پیشین» (background knowledge) متفاوت است. به‌عنوان مثال، افراد از ساختارهای مختلف از جمله داستان کوتاه، حکایت، انواع ادبی، متون علمی، مقالات، شعر و غیره طرحواره‌های صوری متفاوتی دارند. دانش طرحواره‌ای فرد از یک شکل روایی خاص برای پیش‌بینی وقایع و نظم بخشیدن به اطلاعات وارد شده، همچنین پرکردن خلأهایی که در اطلاعات موجود است به کار می‌رود. از سوی دیگر، نقطه نظرها و عقاید فرد یا طرحواره‌های محتوایی او در مورد موضوع، آشکارا بر تفسیرش از موضوع تأثیر می‌گذارد که این امر به نوبه خود سبب می‌شود بخش‌هایی از اطلاعات که در چارچوب انتسابی شنونده یا خواننده مهم تلقی می‌شوند، بهتر به خاطر سپرده شوند. حال چنانچه چارچوب انتسابی افراد متفاوت باشد اطلاعات فراخوانده شده متفاوت خواهد بود. به این ترتیب هر دو طرحواره صوری و محتوایی در فرایند «درک مطلب» از اهمیت بسزایی برخوردارند.

چیانگ و دانگل [۵] نقش طرحواره را چنین بیان می‌کند:

تام اس. بلُم (۱۹۹۹) [۱۱] برای آموزش تاریخچه و ریشه لغات لاتین (etymology) به دانشجویان زبان‌های لاتین (romance languages)، به آموزش طرحواره‌های لغات (vocabulary schemata) یا کلمات هم ریشه (cognates) پرداخته است.

تحقیق مهمی نیز توسط کاوالیاسکین (۲۰۰۱) [۱۲] در زمینه آموزش لغات انگلیسی با اهداف ویژه (ESP) انجام شده است. کاربرد پیش سازمان‌دهنده‌ها یا طرحواره‌های تصویری (pictorial schemata) برای فعال‌سازی طرحواره‌های ذهنی مناسب از جمله راهبردهایی بود که او برای آموزش لغات (ESP) برگزید. گرچه تحقیقات وسیعی در مورد نقش نظریه طرحواره‌ها در خواندن و درک مطلب نوشتاری صورت گرفته، بررسی‌های معدودی در خصوص تأثیر طرحواره‌های ذهنی ساختاری و محتوایی (content and formal schemata) در درک مطلب شنیداری یافت می‌شود. طی یک بررسی که توسط اومالی، شاموت و کوپر (۱۹۸۹) [۱۳] در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی صورت گرفت مشخص شد فراگیرانی که متکی بر طرحواره‌های ذهنی شخصی یا اکتسابی (personal or acquired) هستند توانایی بیش‌تری در درک مطلب شنیداری دارند. مولر (۱۹۸۰) [۱۴] به بررسی تأثیر فعال‌کننده‌های تصویری (visual schemata) بر درک مطلب شنیداری فراگیران مبتدی آلمانی الاصل زبان انگلیسی پرداخت. به گفته لانگ [۱]، ویسن ریدر (۱۹۸۷) به هنگام آموزش زبان اسپانیایی به فراگیران انگلیسی الاصل متوجه شد که آموزش طرحواره‌های محتوایی و ساختاری سبب سهولت درک اخبار به زبان اسپانیایی می‌شود. مارکهام و لاثام (۱۹۸۷) [۱۵] نیز در تحقیق خود نشان دادند که طرحواره‌های ذهنی افراد در مورد مذهب و دانش پیشین مذهبی آن‌ها با درک مطلب شنیداری‌شان در مورد اسلام و مسیحیت رابطه مستقیم دارد. علاوه بر این، چیانگ و دانگل [۵] طی بررسی‌های متعدد، شواهدی دال بر این‌که طرحواره‌های محتوایی سبب افزایش درک مطلب شنیداری می‌شوند ارائه دادند.

پرسش‌های تحقیق

ریچاردز (۱۹۸۳) [۱۶] اظهار می‌کند که شنونده از دو نوع اطلاعات برای فهم معنای قضایا استفاده می‌کند: دانش

- ۱- چارچوب نظری را برای درک اطلاعات متن فراهم می‌کند.
 - ۲- تمرکز حواس و توجه انتخابی را تسهیل می‌کند.
 - ۳- امکان تفسیر اطلاعات را به وجود می‌آورد.
 - ۴- جستجوی منظم اطلاعات را در حافظه میسر می‌سازد.
 - ۵- کار تألیف و تلخیص را آسان می‌کند.
 - ۶- بازسازی مطالب را ممکن می‌سازد.
- راست (۱۹۹۰) [۷] چهار مفهوم اساسی را از نظریه طرحواره‌ها برداشت می‌کند:

الف - استنباط مفهوم: طرحواره‌های به لحاظ خاص یا کلی بودن با مفاهیم مرتبط رابطه سلسله مراتبی یا پایگانی دارند.

ب - تشکیل طرحواره: ضمن هر تفسیر، طرحواره‌ای تشکیل می‌شود و با استفاده از داده‌های مختلف، نسخه‌ای از طرحواره کلی ایجاد می‌شود.

پ - پیش‌بینی: طرحواره امکان استدلال و برداشت کامل را از اطلاعات ناقص فراهم می‌آورد. هنگامی که در شرح وقایع، اطلاعات واضح و کافی نباشد، پیش‌بینی یا شرح آن‌ها از طریق ایجاد یک طرح کلی میسر می‌گردد و این نقص بر طرف می‌شود.

ج - استنباط: با ارائه مثال‌های متعدد از تجارب گذشته می‌توان طرحواره خاص هر مفهوم اصلی را استنباط کرد.

نمونه‌هایی از بررسی‌های انجام شده در مورد جایگاه نظریه طرحواره‌های ذهنی در آموزش زبان دوم (L2)

در سال‌های اخیر نظریه طرحواره‌های ذهنی مبنای بسیاری از تحقیقات در زمینه آموزش زبان دوم قرار گرفته است. از جمله کتلین کیاتو (۱۹۸۹) [۸] در تحقیقی که با نمونه‌هایی از آسیای جنوب شرقی انجام داده گزارش می‌کند فراگیرانی که در سطح متوسط یا پیشرفته زبان هستند از دانش طرحواره‌ای یا پیشین خود در خواندن و درک متون انگلیسی استفاده می‌کنند و بدین وسیله ضعف‌های خود را در «درک مطلب» جبران می‌کنند. بررسی‌هایی نیز توسط چن و گریوز (۱۹۹۵) [۹] و همچنین کوآدی و هاکین (۱۹۹۷) [۱۰] در مورد آموزش لغات زبان دوم صورت گرفته است که بر مبنای تحریک و فعال‌سازی طرحواره‌های ذهنی فراگیران به منظور افزایش قدرت یادگیری لغات جدید و کمک به به‌خاطر سپردن آن‌ها بوده است.

بخش‌های مختلف تافل کسب کرده بودند به دو گروه تقسیم شدند: ۱) گروهی که نمرات زبان آن‌ها بالا بود (۴۵۰-۵۵۰) و ۲) گروهی که نمرات پایین را در زبان کسب کرده بودند (۴۰۰-۴۵۰). هر گروه از شرکت‌کنندگان مجدداً به‌طور تصادفی برای دو گروه کنترل و آزمایشی تعیین شدند و تحلیل نهایی با $n=82$ نفر صورت گرفت که شامل ۲۲ نفر در گروه کنترل با نمرات پایین تافل (LPCG)، ۲۰ نفر در گروه کنترل با نمرات بالا در تافل (HPCG)، ۲۰ نفر در گروه آزمایشی با نمرات پایین تافل (LPEG) و ۲۰ نفر در گروه آزمایشی با نمرات بالا در تافل (HPEG) می‌شد. طبق پرسشنامه به‌عمل آمده هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان از موضوعات ناآشنای مطالب آزمایشی اطلاعی نداشتند.

طرح تحقیق

برای انجام تحقیق و پاسخگویی به فرضیات فوق یک طرح عاملی پیشنهاد شد و آنالیز واریانس یک‌طرفه و دوطرفه صورت گرفت تا امکان مقایسه همزمان میانگین چند گروه فراهم آید. متغیرهای غیروابسته عبارت بودند از: مهارت زبان با دو سطح (بالا و پایین) و دسترسی به طرحواره ذهنی که خود دارای دو سطح بود. نمرات درک مطلب شنیداری متغیر وابسته محسوب شد. طرح گرافیکی تحقیق چنین است:

	مهارت زبانی		
همراه با فعال‌کننده طرحواره (تصویر یا توضیح)			دانش
بدون فعال‌کننده طرحواره			طرحواره‌ای
	بالا	پایین	

ابزار تحقیق

در ابتدا، برای حصول اطمینان از همسانی شرکت‌کنندگان، آزمون تافل انجام شد. سپس برای اطلاع از طرحواره‌های ذهنی موجود یا دانش پیشین آن‌ها پرسشنامه‌ای به نمونه‌ها ارائه گردید. برای انجام پیش آزمون و پس آزمون دو آزمون مشابه (parallel) خود ساخته به کار رفت. پیش آزمون شامل دو بخش - هر یک حاوی ۲۵ سؤال - می‌شد بخش اول به مطالبی که به لحاظ اجتماعی، فرهنگی یا مذهبی برای شرکت‌کنندگان آشنا بود (T1) اختصاص داشت و بخش دوم حاوی ۲۵ سؤال در زمینه مطالب ناآشنا بود (T2). به همین ترتیب، پس آزمون نیز خود

جهان حقیقی و دانش زبانی. ویدوسن (۱۹۸۴) [۱۷] نیز به دو منبع اصلی اطلاعات در فرایند «درک مطلب» اشاره می‌کند: یکی دانش زبانی (سیستماتیک) و دیگری دانش غیرزبانی (طرحواره‌ای). با توجه به مطالب مذکور دو سؤال ذیل مطرح است:

۱- آیا میان طرحواره‌های موجود ذهنی یا دانش پیشین فرد از متن و درک مطلب شنیداری رابطه مستقیم وجود دارد؟ به عبارت دیگر، آیا با فعال کردن طرحواره‌های ذهنی مناسب یا دانش پیشین شنونده پیش از گوش دادن به مطالب شنیداری، می‌توان قدرت فهم و درک مطلب او را افزایش داد؟

۲- آیا در فرایند درک مطلب شنیداری، مهارت زبانی فراگیر تحت تأثیر طرحواره‌های ذهنی یا دانش پیشین است یا خیر؟

فرضیه‌های تحقیق

برای بررسی سیستماتیک و منظم سؤالات فوق دو فرضیه ارائه شد:

۱- میان دانش طرحواره‌ای فراگیران زبان انگلیسی و درک مطلب شنیداری آن‌ها رابطه معنادار وجود دارد ($P < 0/05$).

۲- میان دانش طرحواره‌ای یا دانش پیشین فراگیران زبان انگلیسی و مهارت زبانی آن‌ها رابطه معنادار وجود دارد ($P < 0/05$).

روش تحقیق: تحقیق از نوع پیمایشی است.

روش نمونه‌گیری

از مجموع ۱۸۰ دانشجوی ایرانی رشته زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا ۸۲ دانشجو به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی برای انجام بررسی برگزیده شدند. شرکت‌کنندگان از دانشجویان دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته زبان انگلیسی بودند که از نظر مهارت زبان در سطح بالاتر از متوسط قرار داشتند و نمرات تافل ۴۰۰-۵۵۰ را کسب کرده بودند. بنابراین می‌توان اظهار داشت که این دانشجویان هم از لحاظ مهارت زبان و هم به لحاظ فرهنگی یکسان بودند. دانشجویان ۲۸-۲۰ سال داشتند و همگی مؤنث بودند. براساس نمراتی که شرکت‌کنندگان در

جدول ۱ آمار توصیفی آزمون‌ها

تعداد	ضریب	میانگین	انحراف معیار	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی
N	K	X	SD	SE	Cov
۳۰	۵۰	۳/۹	۷/۲۷	۴/۱۷۶	۳۳/۰۶۸
۳۰	۵۰	۳/۲	۷/۷۴	۲/۲۱۶	۳۴/۸۴

ناآشنا پرداخت و موضوعاتی را که به لحاظ اجتماعی، فرهنگی یا مذهبی از منابع امریکایی، انگلیسی، اسکاتلندی یا ایرلندی گرفته شده بود به گروه‌های آزمایشی تعلیم داد. در پایان هر جلسه، جدولی در مورد اطلاعات ارائه شده در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌گرفت تا آن را با استفاده از معلومات اکتسابی تکمیل کنند. از طرفی، در جلسات آموزشی که به گروه‌های کنترل ارائه می‌شد، محقق به موضوعات متنوع، ولی بی‌ارتباط با مطالب آزمون‌ها می‌پرداخت. براساس عملکرد نمونه‌ها در امتحان تافل، آن‌ها از لحاظ مهارت زبانی به دو گروه قوی و ضعیف تقسیم گردیدند. سپس این نمونه‌ها به‌طور تصادفی برای گروه‌های کنترل و آزمایشی تعیین شدند. یک ماه پس از برگزاری پیش آزمون، امتحان پس آزمون به‌عمل آمد. در این آزمون پیش از آن‌که نمونه‌ها به متون ناآشنا گوش دهند از یک «عنوان» یا «تصویر» به‌عنوان محرک ذهنی شفاهی (verbal activator) یا محرک ذهنی بصری (visual activator) برای فعال شدن طرحواره‌های مناسب ذهنی استفاده شد؛ ولی گروه‌های کنترل از این محرک‌ها بهره‌مند نبودند.

یافته‌های تحقیق

الف) برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از نمونه‌ها در پیش آزمون و پس آزمون، ابتدا از آنالیز واریانس دو طرفه استفاده شد و نمرات گروه‌های مختلف در بخش‌های مختلف، به‌طور افقی مورد بررسی و تفسیر قرار گرفت.

HE	HC	LE	LC
T1	T1	T1	T1
T2	T2	T2	T2
T3	T3	T3	T3
T4	T4	T4	T4

دارای دو بخش مطالب آشنا شامل ۲۵ سؤال (T3) و مطالب ناآشنا (T4) بود. برای سهولت کار، مطالب آشنا از آزمون‌های استاندارد تافل برگزیده شد که عناوینی نظیر پیش‌بینی هوا، مراسم ازدواج، بیماری قلبی، ثبت نام در دانشگاه، درس پیانو و کاربرد کارت‌های فهرست کتب در کتابخانه‌ها را دربر داشت، در حالی که متون ناآشنا براساس موضوعشان برگزیده شده بودند، از قبیل مراسم غسل تعمید، عشاء ربانی، بازی راگبی، بازی کریکت، جشن هالواین، و تنقلات خارجی. هر متن ۲۳۸-۱۰۲ کلمه و دارای خوانایی $R=18/5$ بود که توسط گوینده‌ای امریکایی الاصل با سرعت متوسط روخوانی ۸۰ کلمه در ساعت (ریچاردز، ۱۹۸۳) [۱۶] قرائت شد.

جدول ۱ ویژگی‌های پیش آزمون و پس آزمون خود ساخته‌ای است که برای انجام بررسی به‌کار رفت. از آن‌جا که حد متعارف ضریب روایی و اعتبار آزمون‌ها در فاصله ۷۰ تا ۹۰ قرار داشت از آن‌ها برای تحقیق حاضر استفاده شد.

جدول ۲ پایایی و اعتبار آزمون‌ها

xy	r(KR-21)
۰/۶۷	۰/۷۱۳
۰/۹۷۵	۰/۹۷۳

شیوه جمع‌آوری اطلاعات

هر یک از گروه‌های آزمایشی و کنترل جداگانه در کلاس‌های معمولی به مدت ۹۰ دقیقه به آزمون‌ها پاسخ دادند. نمونه‌ها یک ماه پیش از برگزاری پیش آزمون در امتحان تافل شرکت کردند و به پرسشنامه‌ای که مشخص‌کننده‌ی عناوین مطالب ناآشنا بود، پاسخ دادند. پس از اجرای پیش آزمون طی ۵ جلسه که برای گروه‌های آزمایشی برگزار شد، محقق به آموزش محتوای مطالب

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار کلیه گروه‌ها در بخش‌های مختلف پیش آزمون و پس آزمون

متغیر برای کلیه گروه‌ها	سطح	میانگین	انحراف معیار
آزمون گروه آزمایش کنترل		۱۵/۲۷۱۳	۴/۹۹۶۹
	۱/۰۰	۱۵/۹۵۱۲	۴/۵۵۱۲
	۱/۰۰	۱۵/۹۷۵۰	۴/۴۵۷۷
	۲/۰۰	۱۹/۹۰۰۰	۲/۵۵۲۶
گروه آزمایش کنترل	۲/۰۰	۱۵/۹۲۸۶	۴/۶۹۲۵
	۱/۰۰	۲۰/۴۰۰۰	۲/۳۲۶۱
	۲/۰۰	۱۱/۸۶۳۶	۱/۳۲۰۰
آزمون گروه آزمایش کنترل		۱۵/۷۴۳۹	۴/۲۶۵۳
	۱/۰۰	۱۵/۷۰۰۰	۴/۳۰۹۸
	۱/۰۰	۱۹/۴۵۰۰	۲/۵۴۳۸
	۲/۰۰	۱۱/۸۶۳۶	۱/۴۳۱۸
گروه آزمایش-کنترل	۲/۰۰	۱۵/۷۸۵۷	۴/۳۷۴۳
	۱/۰۰	۱۹/۷۵۰۰	۲/۲۶۸۲
	۲/۰۰	۱۲/۱۸۱۸	۱/۵۶۲۵
آزمون گروه آزمایش-کنترل		۱۳/۳۰۴۹	۵/۵۸۵۹
	۱/۰۰	۱۳/۵۷۵۰	۵/۳۰۰۶
	۱/۰۰	۱۸/۴۰۰۰	۱/۹۵۷۴
	۲/۰۰	۸/۷۵۰۰	۲/۱۹۷۴
گروه آزمایش کنترل	۲/۰۰	۱۳/۰۴۷۶	۵/۸۹۷۳
	۱/۰۰	۱۸/۷۵۰۰	۱/۸۶۰۲
	۲/۰۰	۷/۸۶۳۶	۲/۳۷۶۴
آزمون گروه آزمایش کنترل		۱۶/۰۸۵۴	۵/۰۴۱۱
	۱/۰۰	۱۸/۷۰۰۰	۱/۸۷۰۱۱
	۱/۰۰	۱۹/۳۵۰۰	۲/۰۵۹۰
	۲/۰۰	۱۸/۰۵۰۰	۱/۴۳۱۸
گروه آزمایش کنترل	۲/۰۰	۱۳/۵۹۵۲	۵/۸۱۸۶
	۱/۰۰	۱۹/۲۰۰۰	۲/۲۳۸۴
	۲/۰۰	۸/۵۰۰۰	۲/۱۱۰۱

دیگر، $F[۳و۷۶]=۱۱۱/۹۵۷$ تفاوت معناداری را میان میانگین نمرات T4 و سایر آزمون‌های گروه آزمایشی کم مهارت (LPEG) که تحت آموزش قرار گرفتند نشان می‌دهد. این نتیجه مؤید تأثیر آموزش طرحواره‌ها در درک مطلب شنیداری این گروه است و به این ترتیب فرضیه اول تحقیق اثبات و تأیید می‌شود.

نتایج
الف - بررسی جداول مختلف (جدول ۷، ۱۰ و ۱۱) و نمودارهای ۱، ۲ و ۳ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان میانگین دو گروه کنترل و آزمایشی ضعیف یا کم مهارت زبان وجود دارد ($F[۱و۷۸]=۱۹۳/۸۱۷$). از سوی

آزینا شمادی

دانش و مهارتشان در زبان، آنان را قادر ساخته تا با استفاده از دانش ساختاری زبان (linguistic knowledge) به درک نسبتاً کاملی از متون شنیداری دست یابند و به این ترتیب، فرضیه دوم نیز تأیید می‌شود. در مجموع، یافته‌ها مشابه و موافق با نتایج سایر تحقیقات در این زمینه است که دال بر لزوم وجود هر دو نوع توانش (طرحواره‌ای و زبانی) برای درک کامل مطالب شنیداری و نوشتاری است.

ب) از بررسی جدول ۸، ۷ و ۹ می‌توان نتیجه گرفت که در مقایسه با گروه‌های ضعیف (LP) ($X=11/3393$) در گروه‌های قوی (HP) کنترل و آزمایش ($X=19/400$) تفاوت معناداری میان میانگین نمرات T4 و سایر آزمون‌ها مشاهده نمی‌شود. این امر بیانگر آن است که برای این گروه‌ها دسترسی یا عدم دسترسی به طرحواره ذهنی تأثیر چندانی در درک مطلب شنیداری نداشته و در هر صورت، آن‌ها به عملکرد بالاتر و بهتری در T4 دست یافته‌اند؛ زیرا

جدول ۴ تأثیر طرحواره‌ها و مهارت زبان در نمرات TI (متون آشنا) برحسب نمرات گروه‌های کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
اثر اصلی	۱۳۷۷/۲۵۴	۲	۶۸۸/۶۲۸	۱۸۰/۱۵۹	۰/۰۰۰
گروه‌های کنترل-آزمایشی	۰/۴۵۴	۱	۰/۴۵۴	۰/۱۱۹	۰/۷۳۱
تعامل دو راهه	۱۳۷۷/۲۱۰	۱	۱۳۷۷/۲۱۰	۳۶۰/۳۰۷	۰/۰۰۰
واریانس تبیین شده	۲/۴۱۰	۱	۲/۴۱۰	۰/۶۳۱	۰/۴۳۰
واریانس باقیمانده	۲/۴۱۰	۱	۲/۴۱۰	۰/۶۳۱	۰/۴۳۰
مجموع	۱۳۷۹/۶۴۴	۳	۴۵۹/۸۸۸	۱۲۰/۳۱۶	۰/۰۰۰
	۲۹۸/۱۴۱	۷۸	۳/۸۲۲		
	۱۶۷۷/۸۰۵	۸۱	۲۰/۷۱۴		

تفاوت چشمگیری ($F[1و78]=360/307$) میان میانگین گروه‌های HP و LP مشاهده می‌شود. به عبارتی در زمینه متون آشنا، گروه‌های قوی بهتر از گروه‌های ضعیف عمل کرده‌اند، اما از لحاظ متغیر غیروابسته یا دسترسی به طرحواره‌های ذهنی، تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های کنترل و آزمایشی وجود ندارد.

جدول ۵ تأثیر طرحواره ذهنی و مهارت زبان در نمرات T2 (متون آشنا)

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
اثر اصلی	۱۱۶۲/۶۷۵	۲	۵۸۱/۳۳۸	۱۴۵/۸۳۸	۰/۰۰۰
گروه‌های کنترل - آزمایشی	۱/۴۳۹	۱	۱/۴۳۹	۰/۳۶۱	۰/۵۵
تعامل دو راهه	۱۱۶۲/۵۲۵	۱	۱۱۶۲/۵۲۵	۲۹۱/۶۳۸	۰/۰۰۰
واریانس تبیین شده	۰/۵۲۴	۱	۰/۵۲۴	۰/۰۰۶	۰/۹۳۹
واریانس باقیمانده	۰/۵۲۴	۱	۰/۵۲۴	۰/۰۰۶	۰/۹۳۹
مجموع	۱۱۶۲/۶۹۹	۳	۳۸۷/۵۶۶	۹۷/۲۲۷	۰/۰۰۰
	۳۱۰/۹۲۳	۷۸	۳/۹۸۶		
	۱۴۷۳/۶۲۲	۸۱	۱۸/۱۹۳		

تفاوت معناداری ($F[1و78]=291/638$) میان میانگین گروه‌های HP و LP مشاهده می‌شود. اما، تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های کنترل و آزمایشی به چشم نمی‌خورد. به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که در نحوه عملکرد گروه‌های آزمایشی و کنترل قوی و ضعیف در پیش آزمون در دو بخش متون آشنا و ناآشنا، عامل مؤثر، توانش زبانی نمونه‌ها بوده است.

جدول ۶ تأثیر طرحواره ذهنی و مهارت زبان در نمرات T3 (متون آشنا) بر حسب نمرات گروه‌های کنترل و آزمایشی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
اثر اصلی	۲۱۷۰/۶۶۶	۲	۱۸۵/۳۳۳	۲۴۲/۶۴۳	۰/۰۰۰
گروه‌های کنترل - آزمایشی	۱/۶۳۵	۱	۱/۶۳۵	۰/۳۶۵	۰/۵۴۷
تعامل دو راهه	۲۱۶۴/۹۶۸	۱	۲۱۶۴/۹۶۸	۴۸۴/۰۱۲	۰/۰۰۰
	۷/۸۲۱	۱	۷/۸۲۱	۱/۷۴۸	۰/۱۹۰
وارianس تبیین شده	۷/۸۲۱	۱	۷/۸۲۱	۱/۷۴۸	۰/۱۹۰
	۲۱۷۸/۴۸۷	۳	۷۲۶/۱۶۲	۱۶۲/۳۴۵	۰/۰۰۰
وارianس باقیمانده	۳۴۸/۸۹۱	۷۸	۴/۴۷۳		
مجموع	۲۵۲۷/۳۷۸	۸۱	۳۱/۲۰۲		

تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های HP و LP مشاهده می‌شود ($F[۱و۷۸]=۴۸۴/۰۱۲$). در عین آنکه بازم تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های کنترل و آزمایشی وجود ندارد. به عبارت دیگر، در بخش متون آشنای پس آزمون نیز توانش زبانی نمونه‌ها مؤثر بوده است.

جدول ۷ تأثیر طرحواره‌ها و مهارت زبان در نمرات T4 (متون ناآشنا) بر حسب گروه‌های کنترل و آزمایشی پس از برگزاری جلسات آموزشی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
اثر اصلی	۱۲۹۸/۱۲۸	۲	۶۴۹/۰۶۴	۱۶۴/۲۶۷	۰/۰۰۰
گروه‌های کنترل - آزمایشی	۵۰۳/۶۰۵	۱	۵۰۳/۶۰۵	۱۲۷/۴۵۴	۰/۰۰۰
تعامل دو راهه	۷۶۴/۲۴۵	۱	۷۶۴/۲۴۵	۱۹۳/۴۱۷	۰/۰۰۰
	۴۵۲/۰۷۴	۱	۴۵۲/۰۷۴	۱۱۴/۴۱۲	۰/۰۰۰
وارianس تبیین شده	۴۵۲/۲۴۵	۱	۴۵۲/۰۷۴	۱۱۴/۴۱۲	۰/۰۰۰
	۱۷۵۰/۲۰۲	۳	۵۸۳/۴۰۱	۱۴۷/۶۴۸	۰/۰۰۰
وارianس باقیمانده	۳۰۸/۲۰۰	۷۸	۳/۹۵۱		
مجموع	۲۰۵۸/۴۰۲	۸۱	۲۵/۴۱۲		

تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل، و همچنین گروه‌های دارای مهارت بیشتر در زبان با گروه‌های کم مهارت در زبان مشاهده می‌شود ($E[۱و۷۸]=۱۹۴/۴۱۷$). از این رو می‌توان ادعا داشت که برگزاری جلسات آموزشی و در نتیجه، دسترسی به طرحواره‌های ذهنی مناسب در درک مطلب هر دو گروه آزمایشی و کنترل تأثیر بسزایی داشته است.

ب) پس از انجام آنالیز واریانس یک طرفه، نمرات آزمون‌ها به صورت عمودی نیز مورد تجزیه و تحلیل و بررسی قرار گرفت.

جدول ۸ مقایسه نمرات بخش‌های مختلف پیش آزمون و پس آزمون (T1, T2, T3, T4) برای گروه آزمایشی قوی با دارای مهارت بیشتر در زبان

منبع تغییرات	درجه آزادی DF	مجموع مربعات	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
میان گروه‌ها	۳	۲۳/۸۵۰۰	۷/۹۵۰۰	۱/۵۱۰۱	۰/۲۱۸۷
درون گروه‌ها	۷۶	۴۰۰/۱۰۰۰	۵/۲۶۴۵		
مجموع	۷۹	۴۲۳/۹۵۰۰			

F مشاهده شده ($F[۳و۷۶]=۱/۵۲۰$) بسیار کم تر از سطح بحرانی F ($F=۲/۷۲$) است. در نتیجه تفاوت معناداری میان میانگین نمرات چهار آزمون برای گروه دارای مهارت بیشتر در زبان وجود ندارد.

جدول ۹ مقایسه نمرات بخش‌های مختلف پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل قوی یا دارای مهارت بیش تر در زبان (HPCG)

منبع تغییرات	درجه آزادی DF	مجموع مربعات	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
میان گروه‌ها	۳	۳۰/۴۵۰۰	۱۰/۱۵۰۰	۲/۱۳۳۹	۰/۱۰۲۹
درون گروه‌ها	۷۶	۳۶۱/۵۰۰۰	۴/۷۵۶۶		
مجموع	۷۹	۳۹۱/۹۵۰۰			

F مشاهده شده $(F[۳و۷۶]=۲/۱۳۳۹)$ از سطح بحرانی $(F=۲/۷۲F)$ کم تر است و تفاوت معناداری میان میانگین گروه (HPCG) در پیش آزمون و پس آزمون مشاهده نمی شود.

جدول ۱۰ مقایسه نمرات بخش‌های مختلف پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش کم مهارت زبان (LPEG)

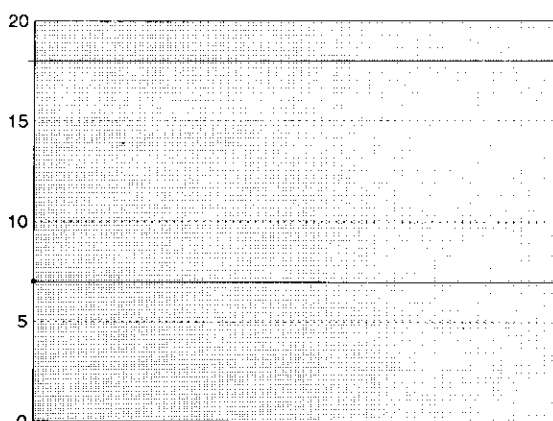
منبع تغییرات	درجه آزادی DF	مجموع مربعات	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
میان گروه‌ها	۳	۹۰۴/۲۰۰۰	۳۰۱/۴۰۰۰	۱۱۱/۹۵۷۰	۰/۰۰۰
درون گروه‌ها	۷۶	۲۰۴/۶۰۰۰	۲/۶۹۲۱		
مجموع	۷۹	۱۱۰۸/۸۰۰۰			

F $(F[۳و۷۶]=۱۱۱/۹۵۷)$ مشاهده شده بسیار بیش تر از سطح بحرانی $F (F=۲/۷۲)$ است. تفاوت معناداری میان میانگین نمرات T4 و سایر آزمون‌های گروه دارای مهارت بیش تر در زبان مشاهده می شود.

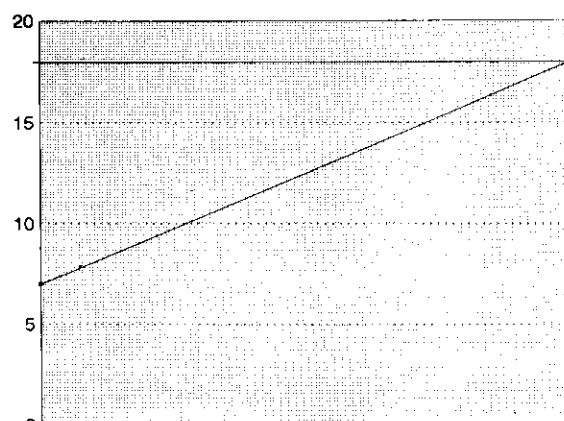
جدول ۱۱ مقایسه نمرات بخش‌های مختلف پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل کم مهارت زبان (LPCG)

منبع تغییرات	درجه آزادی DF	مجموع مربعات	میانگین مربعات	ضریب F	احتمال F
میان گروه‌ها	۳	۳۳۰/۱۲۵۰	۱۱۰/۰۴۱۷	۳۰/۸۱۶۳	۰/۰۰۰
درون گروه‌ها	۸۴	۲۹۹/۹۵۴۵	۳/۵۷۰۹		
مجموع	۸۷	۶۳۰/۰۷۹۵			

F $(F[۳و۸۴]=۳۰/۸۱۶۳)$ بیش تر از سطح بحرانی $F (F=۲/۷۲)$ است و تفاوت معناداری میان میانگین نمرات چهار آزمون گروه دارای مهارت کم تر در زبان مشاهده می شود.



متون ناآشنا



متون ناآشنا

نمودار ۲ مقایسه نمرات متون ناآشنا در پیش آزمون و پس آزمون گروه‌های کنترل

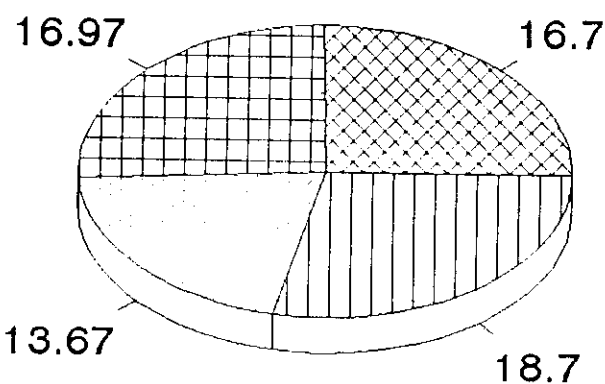
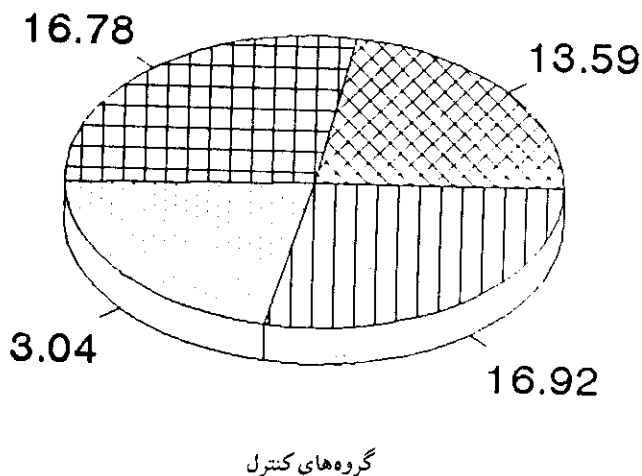
نمودار ۱ مقایسه نمرات متون ناآشنا در پیش آزمون و پس آزمون گروه‌های آزمایشی (دارای نمرات بالا و پایین زبان)

فراهدد با نشان دادن تصاویر یا بیان عناوینی او را راهنمایی کند و با انجام دادن فعالیت‌های خاصی طرحوارهٔ مربوط را فعال سازد تا فراگیر با توجه بیشتر به مطالب گوش فرا دهد. این فعالیت‌ها می‌توانند شامل بحث و گفتگو، پرسش و پاسخ، خواندن پارگرافی کوتاه دربارهٔ موقعیت، شخصیت‌ها و وقایع مکالمات باشند. علاوه بر این، آموزگار می‌تواند به نوع متن ادبی، گرامر ادبیات و سبک‌های مختلف اشاره کند که در درک مطلب مؤثر واقع می‌شوند (سوافر، ۱۹۸۱) [۱۸]. آموزگار زبان باید توجه داشته باشد که فراگیران بزرگسال زبان خارجی یادگیری را از نقطهٔ صفر شروع نمی‌کنند. آن‌ها براساس فرهنگ و زبان مادری‌شان مجموعه‌ای غنی و پیچیده از طرحواره‌های ذهنی دارند. ایجاد طرحواره‌های مناسب، بیان شباهت‌ها و نیز اختلافات میان اطلاعات جدید و طرحواره‌ها و دانش سابق و در بعضی موارد مروری بر محتوای شنیداری می‌تواند به فعال شدن طرحواره‌های مناسب بینجامد.

ب) براساس نتایج به دست آمده، تدوین‌کنندگان مطالب درسی باید متون مناسبی را برای درک مطلب شنیداری فراگیران زبان خارجی تهیه کنند، به طوری که متون، آشنا و مشابه شرایط و موقعیت‌های زندگی فراگیران باشند. به خصوص در متون تهیه شده برای فراگیران مبتدی زبان، حداقل اختلاف فرهنگی مناسب و مطلوب است.

ج) از طرفی آزمون سازان زبان باید دقیقاً مشخص کنند که می‌خواهند توان زبانی فراگیران را بررسی کنند یا قدرت شنیداری آن‌ها را بسنجند. به عبارت دیگر، باید مشخص شود که توانش زبانی فرد آزمون می‌شود یا درک آنان از محتوای قضا یا اگر سنجش مهارت‌های عالی‌تر زبان، نظیر دانش پیشین یا طرحواره‌ای، انتظارات و استنباطات فراگیر از طریق تفسیر قضایای متن میسر می‌شود، آزمون درک مطلب شنیداری نباید اطلاعات عمومی فراگیر را بسنجد. از سوی دیگر، آزمون سازان نباید عدم توانایی فراگیر را به ضعف زبانی او نسبت دهند. شاید این ناتوانی ناشی از طرحواره‌های نامناسب یا متفاوت باشد. به این ترتیب، چنانچه این فراگیران زبان در خصوص متون آشنا آزموده شوند، ممکن است نمرات بالاتری را در درک مطلب شنیداری کسب کنند.

علاوه بر این، این بررسی نشان می‌دهد که آزمون‌های



نمودار ۳ مقایسه نمرات چهار آزمون (متون آشنا و ناآشنا) پیش آزمون و پس آزمون (گروه‌های کنترل و آزمایشی)

جمع بندی و پیشنهاد

تحقیق حاضر پیشنهادهایی را به آموزگاران، تدوین‌کنندگان کتب درسی و آزمون سازان زبان دوم (L2) ارائه می‌کند:

الف) با توجه به نقش مهم طرحواره‌های محتوایی در درک مطلب شنیداری، آموزگار موظف است محتوای فرهنگی را نیز به صورت علنی در کلاس تدریس کند. در صورتی که فراگیر فاقد طرحواره‌های مربوط به زمینه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی یا مذهبی... باشد، آموزگار باید با انجام دادن فعالیت‌های مناسب، طرحوارهٔ مربوط را ایجاد کند. او می‌تواند پیش از آنکه فراگیر به مطالب گوش

یکی از سرگرمی‌های نوجوانان امریکایی دست انداختن دوستان و هم سالانشان است. دور هم می‌نشینند و تصمیم می‌گیرند برای شوخی خانه دوستان خود را کادویی کنند، آنهم با دستمال کاغذی. شب هنگام دو سه نفر به خانه مورد نظر رفته، درخت‌ها، بوته‌ها، حیاط و کل خانه را در کاغذهای رنگارنگ و زیبا می‌پیچند. آن‌ها این کار را برای غافلگیر کردن دوستی که در مدرسه به افتخاری نایل شده انجام می‌دهند.

جشن هالووین

هالووین یادآور سحر و جادو، جادوگران و گربه‌های سیاه است. این خرافات قدیمی منشأ این جشن سالانه است که هر سال در ۳۱ اکتبر برگزار می‌شود. در این مراسم بالماسکه، جوانان امریکایی با لباس‌ها و ماسک‌های ترسناک، و فانوس‌هایی که از کدو حلوائی به شکل جمجمه تراشیده شده در شهر حرکت و آتش بازی می‌کنند. آن‌ها معتقدند که ارواح مردگان در این شب آزادند و به دنیا باز می‌گردند. در این شب، بچه‌ها برای گرفتن هدایا، شیرینی و آجیل به درب منازل می‌روند. یونیسف با اجرای پروژه‌ای در این شب به جمع‌آوری پول و اجناس برای کودکان بی‌بضاعت می‌پردازد.

منابع

1. Long, D.R. "Second Language Listening Comprehension: A schema-theoretic Perspective". *Modern Language Journal* 73(1). pp.32-39, 1989.
2. Long, D.R. "What you don't know can't help you". *SSLA* 12. pp.65-90, 1990.
3. Cook, G. *Discourse*. Oxford university press. 1992.
4. Steffensen, M.S. & Joag-dev, C. "Cultural knowledge & Reading". In *Reading in a foreign Language*, Charles, J. Alderson & A.H. Urquhart (eds.). NewYork: Longman pp.114-75, 1984.
5. Chiang, C. & Dunkel, P. "The effect of speech modification, Prior Knowledge & listening Proficiency on EFL lecture Learning". *TESOL Quarterly*: 26(2). pp.34-47, 1990.
6. Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. "Schema theory & ESL Reading Pedagogy" *TESOL Quarterly* 17(4). pp.153-70, 1983.
7. Rost, M. "Listening in Language Learning. New York:

استاندارد شده زبان، نظیر آزمون تافل که تا حدی مربوط به فرهنگی بیگانه و خارجی و درباره موضوعات ناآشنا نیست نمی‌تواند معیار صحیحی برای سنجش توان زبانی فراگیران خارجی باشند. از این‌رو، چیانگ و دانگل (۱۹۹۰) [۵] پیشنهاد می‌کنند عاقلانه‌تر آن است که آزمون درک مطلب شنیداری را به سؤالات وابسته به متن و غیروابسته به آن تقسیم کنیم تا به میزان تأثیر دانش یا طرحواره‌های پیشین در فرایند «درک مطلب» پی ببریم.

نمونه‌هایی از متون ناآشنا به‌کار رفته در

پژوهش حاضر

مراسم غسل تعمید

برای مسیحیان غسل تعمید به معنای پذیرش در جامعه مسیحیت است. این مراسم مقدس، نماد توبه و بازگشت از گناه و آمادگی برای روز جزاست. این مراسم با آب برگزار می‌شود. غسل تعمیددهنده که معمولاً کشیش است با فرو بردن نوزاد در آب و خواندن برخی اوراد، برای او پدر خوانده و مادرخوانده‌ای تعیین می‌کند. این مراسم به شیوه‌های مختلف برگزار می‌شود. هنگامی که نوزاد در آب غوطه‌ور می‌شود با آب سر یا نوک انگشتان و پیشانی او مس می‌شود. در غرب، مراسم غسل تعمید از مراسم اقرار به مسیحیت که هنگام بلوغ صورت می‌گیرد جدا شده‌است. اما برای بزرگسالان مراسم غسل تعمید و اقرار به مسیحیت توأمأً برگزار می‌شود.

عشاء ربانی

عشاء ربانی یکی از هفت مراسم مذهبی است که در کلیسا برگزار می‌شود. این مراسم «شام مسیح» یا «آیین همدلی» نیز نامیده می‌شود. عشاء ربانی، نماد همدلی با مسیح و یادآور رنج‌ها و مرگ او و رستاخیز است. کشیش یا اسقف بین شرکت‌کنندگان در مراسم نان و شراب تقسیم می‌کند. مسیحیان معتقدند با خوردن و چشیدن آن به واقعیت روح مسیح پی می‌برند و از معنویت او بهره‌مند می‌شوند. این مراسم یادآور شام آخر مسیح است. هنگامی که او به هنگام خوردن نان و نوشیدن شراب از خیانت یکی از حواریون آگاه می‌شود خطاب به آن‌ها می‌گوید: «این بدن من و این خون من است». معتقدان به آیین مسیحیت موظف به شرکت در این مراسم هستند.

13. O'Mally, J.M, Chamot, A.U. & L.Küpper. "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition". *Applied Linguistics* 10(4). pp.148-36, 1989.
14. Müller, G. "Visual Contextual Cues & Listening Comprehension: An experiment". *Modern Language Journal* 64. pp.335-40. 1980.
15. Markham. P. & Latham, M. "The Influence of Religion specific background knowledge on the Listening Comprehension of adult second language students". *Language Learning* 37(2). pp.154-160. 1987.
16. Richards, J.C. "Listening Comprehension" Approach, Design, Procedure". *TESOL Quarterly* 17(2). pp.219-45, 1983.
17. Widdowson, H.G. "Learning Purpose & Language Use", Oxford University Press pp.127-39. 1984.
18. Swaffar, J.K. "Reading in a foreign Language Classroom, Focus on Process". *Unterrichtspraxis* 14. pp.87-94
- Longman pp.617-29, 1990.
8. Kiato, K. "Reading, schema theory & second language learners". Eric clearing house: Language & Linguistics. NOED 314937. 1989.
9. Chen, H.S & Graves.M. "Effects of previewing & Providing Background knowledge". *TESOL Quarterly*: 29. pp.263-82. 1995.
10. Coady, J. "L2 vocabulary Acquisition a synthesis of the research", in M.H.Long and J.C. Richards (eds.) & J. Coady & T. Huckin (Vo1.ed.s.). *Second language Vocabulary Acquisition* . Cambridge Applied Linguistics series Newyork. Cambridge University Press. pp.273-90. 1997. on internet: WWW.aictech.ac.JP/Niteslj/articles.
11. Bellomo. S.T. "Entymology & Vocabulary Development for the L2 college student" *The Internet TESL Journal* Vol.4, No.2. November 1999.
12. Kavaliauskiene. G & Janolevieiene, V.: Using the lexical Approach for the Acquisition of ESP Vocabulary. *The Internet TESL Journal* Vol.VII No.3. March. 2001.

