

آموزش زبان

زنگ

سال اول شماره ۳ - بهار ۱۳۶۴ - بها ۱۰۰ ریال

LANGUE
LANGUAGE
SPRACHE
LANGUE
SPRACHE
LANGUAGE

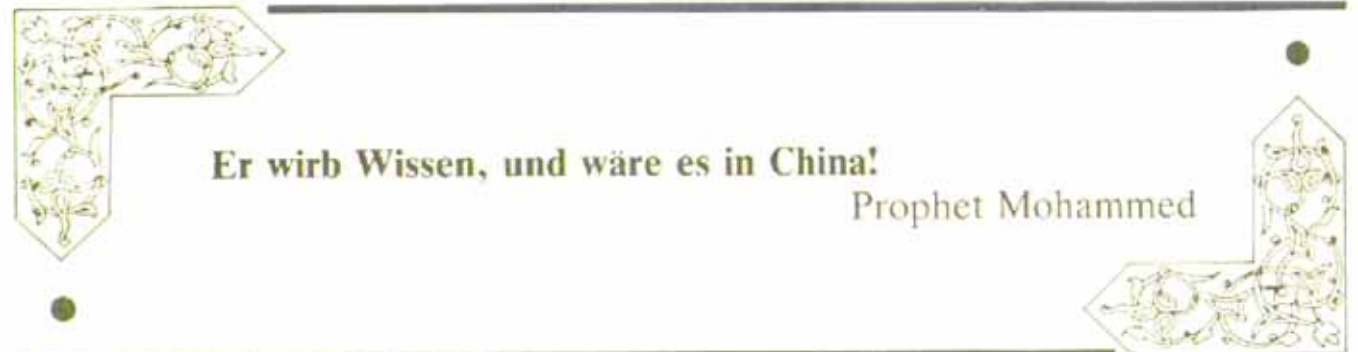


دانش را ولو که در چین است بیاموزید.

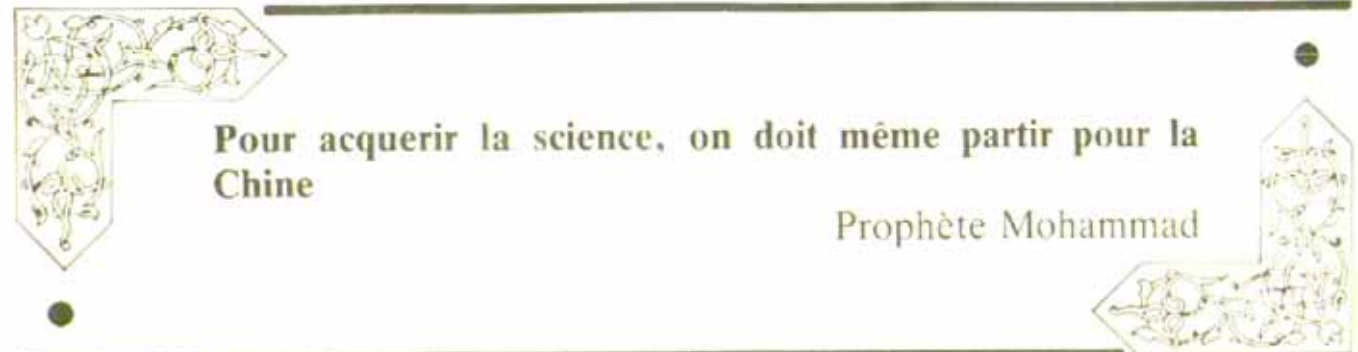
حضرت رسول اکرم (ص).



“Go in Quest of Knowledge Even Unto China.
(Mohammad, the prophet P.B.U.H.)



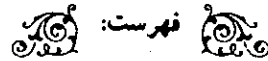
Er wirb Wissen, und wäre es in China!
Prophet Mohammed



**Pour acquérir la science, on doit même partir pour la
Chine**

Prophète Mohammad

مجله رشد آموزش زبان هر سه ماه یک بار به منظور اعتلای دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و آشنایی آنان با شیوه‌های صحیح تدریس زبان منتشر می‌شود.



پیشگفتار

سر دبیر

شوق یادگیری

دکتر کیوان

یادداشت‌هایی برای معلم زبان (۳)

دکتر صادقیان

ارزشیابی (۳)

دکتر ضیاء حسینی

تحلیل خطاهای دستوری

دکتر سهیلی

بررسی آزمون انگلیسی کنکور سراسری

دکتر حسین فرهادی

طرح یک درس

نیلوفر مبصر

اشتباهات فارسی زبانان در یادگیری نظام صوتی زبان

سیمیندخت جهان پناه

فرانسه

هیئت تحریریه

نکته‌ها

هیئت تحریریه

پرسش و پاسخ

هیئت تحریریه

معرفی کتاب

هیئت تحریریه

اخبار گروه‌های زبان در دفتر تحقیقات

Pronunciation Points

J.B. Sadeghian

Fundamental concepts

Dr H. Farhadi

A Teacher or a Tester?

Y. Mirzazdeh

پیشگفتار

در چند ماهی که از انتشار نخستین شماره «رشد آموزش زبان» می‌گذرد، نامه‌های زیادی بخصوص از نقاط دور افتاده کشور مثل زابل، ماکوی آذربایجان، شوش، اهواز و مشهد دریافت کرده‌ایم. در شماره دوم وصول تعدادی از این نامه‌ها را اعلام داشتیم ولی فرصت بررسی محتوای این نامه و نامه‌های بعدی را در این شماره به دست آورده‌ایم. چون موفقیت نشریه را در گرو ارتباط نزدیک آن با خوانندگان می‌دانیم و معتقدیم ارتباط از طریق این نامه‌ها در اعتلای سطح و سودمندتر شدن نشریه مؤثر خواهد بود بخش اول پیشگفتار این شماره را به بررسی آنچه که در خلال این نامه‌ها مطرح کرده‌اید اختصاص می‌دهیم و نظریات خود را، هر چند به اختصار، بیان می‌کنیم؛ در بخش دوم به معرفی مقاله‌های این شماره می‌پردازیم. اکثر نامه‌ها حداقل به یکی از چند مطلب زیر اشاره داشتند:

(۱) علل رکود آموزش زبانهای خارجی در مدارس راهنمایی و دبیرستانهای ما

(۲) لزوم اختصاص بخشی از نشریه به درج اظهار نظرهای دبیران زبان

(۳) ضرورت ایجاد تنوع در مقاله‌ها و پرهیز از درج تحقیقات کتابخانه‌ای در اکثر نامه‌ها خواسته شده بود که نشریه به بررسی علل رکود آموزش زبان خارجی در مدارس راهنمایی و دبیرستانهای کشورمان بپردازد و مقالاتی در این مورد تهیه و نظر صاحب نظران منعکس گردد. حداقل دو نفر از این نویسندگان روشن نبودن هدف از آموزش زبان را علت العلیل این رکود دانسته‌اند. آقای محمد علی کیانفر دبیر زبان دبیرستان شهید مطهری شوش پس از پاسخ به سؤالات مندرج در شماره نخست و ذکر این نکته که مشکلات دبیران زبان تنها به کلاس درس محدود نمی‌شود می‌نویسد:

«اصولاً انگیزه یادگیری زبانهای خارج و اهمیت آن برای مسئولان این اداره (وزارت) و کلاً برای مملکتمان چیزی گنگ و مبهم است. جو اجتماعی موجود در رابطه با کشورهای خارجی به نادرست این تفکر را در دانش‌آموزان القا کرده است که یادگیری یک زبان بیگانه چندان مفید و مطلوب نیست هیچ هدف و ایده‌آل روشنی از تحصیل یک زبان خارجی برای دانش‌آموزان ترسیم نشده است...»

آقای محمد رضا عنانی دبیر زبان از زابل می‌نویسند: «... شاید یک دلیل آن صحیح نبودن روش تدریس باشد ولی علت العلیل مشخص نبودن هدف است. آیا هدف تجهیز نمودن فرد با یک وسیله ارتباطی جدید است که در موقعیتهای مختلف به کار رود، یا هدف آشنا شدن با یک سری قواعد دستور زبان است که بتوان به

وسیله آن در کنکور به تستها پاسخ گفت.»

در پاسخ این همکاران باید گفت که هدف از آموزش زبان‌های خارجی در مدارس راهنمایی و دبیرستانها گرااأ در آیین نامه‌های درسی و بخشنامه‌های وزارتی (به‌طور مثال صفحات ۹-۱۰۸ برنامه تفصیلی دوره سه ساله راهنمایی) آمده است؛ ولی در اینجا چند پرسش مطرح است:

— آیا این آیین نامه‌ها در دسترس معلم زبان قرار دارد و هر معلم در دوران کارآموزی با این هدفها آشنایی پیدا می‌کند؟
— آیا این آیین نامه‌ها و هدفهای آموزشی مندرج در آنها، که سالها پیش طرح شده‌اند، با شرایط اجتماعی امروز و یافته‌های علمی جدید هماهنگی دارند؟

با اعتقاد به لزوم درست بودن، علمی بودن، و روشن بودن هدفهای آموزشی است که در شماره دوم «یادداشت‌هایی برای معلم زبان (۲)» را به بررسی این موضوع اختصاص دادیم و به منظور بررسی هر چه جامع‌تر این مسأله مهم برآن شدیم که از کلیه علاقه‌مندان دعوت کنیم تا نظر خود را در این مورد برای ما بنویسند. و از همین شماره هم موضوع و هم هدفهای آموزش زبان خارجی در ایران را به نظرخواهی می‌گذاریم و امیدواریم که دبیران زبان، صاحب نظران، مسئولین وزارت آموزش و پرورش، و هر ارگان و نهاد مسئول دیگر در این نظرخواهی شرکت جویند تا بتوانیم از این طریق زمینه‌های مساعدی را برای دستیابی و تنظیم و تدوین هدفهای آموزش زبان خارجی در مدارس راهنمایی و دبیرستانها فراهم کنیم.

در مورد ضرورت تخصیص بخشی از نشریه به درج اظهار نظر دبیران زبان بی‌هیچ تعارفی می‌گوییم که نشریه رشد آموزش زبان وقتی در رسیدن به اهداف خود موفق خواهد بود که نه تنها منعکس کننده نظریات معلمان زبان باشد بلکه تمام امور و کارهای آن به دست خود آنان انجام گیرد. این معلمان زبان هستند که باید با نوشتن مقالات و اظهار نظرها در مورد مقالات دیگران صفحات نشریه را به خود اختصاص دهند.

در مورد کتابهای درسی درددل و اظهار نظر کم نبود. چند نفر از معلمان مدارس راهنمایی خواسته‌اند که نکات دستوری و تمرینات کتابهای درسی دوره سه ساله راهنمایی بررسی شود و نحوه تدریس هر درس باختصار بیان شود. جا دارد در این مورد به نامه‌های همکاران منصور عزیززی از خونسار، سید امین کسایی از فیروز کوه، جمال‌الدین جلالی پور از اصفهان، و بهروز گنج جو از تکاب اشاره کنیم. بسیاری از دبیران تقاضای تجدید نظر در مطالب و شکل درسهای کتابهای درسی دبیرستانی را داشتند. آقای تکمیل همایون از مدرسه امام موسی صدر از تهران پیشنهاد کرده‌اند که در هر شماره

بقیه در صفحه ۲۳

شوق یادگیری

در بیابانی خشک و برهوت با آب و هوایی ناسازگار خانه باشکوهی بنا می‌کنید. همه چیز این ساختمان بسامان است. تالار پذیرایی، اطاقهای متعدد، آشپزخانه، و... اما دستگاه تهویه خانه را به دلیلی نصب نکرده‌اید. در تابستان از هوای خنک و در زمستان از هوای گرم مطبوع بی‌بهره‌اید. بدیهی است در چنین شرایطی شما زندگی آسوده‌ای نخواهید داشت. حرکت و فعالیت در سرما یا گرمای کلافه کننده برای شما دشوار خواهد بود. گوئی دست و پایتان بسته است و دلتان از پی کار نمی‌رود. چنانچه از آن معدود افراد استثنایی که علی‌رغم همه اشکالات به راه خود ادامه می‌دهند نباشید، به احتمال قوی در چنین خانه‌ای چندان دوام نخواهید آورد. حداقل آن است که تا هوا معتدل نشود کار چندانی صورت نخواهید داد.

کلاسی که در آن تدریس می‌کنید به مثابه همان خانه فرضی ماست که شوق شما به تدریس، و رغبت دانش‌آموزان به یادگیری دستگاه تهویه مطبوع آن را تأمین می‌کند. اینجا نیز ممکن است همه چیز کلاس از لحاظ فضای کافی، میز و صندلی، کتاب، وسایل سمعی و بصری، روشهای و شگردهای تدریس در حد دلخواه باشند؛ کتابهای درسی شما بر اساس آخرین پژوهشهای علمی نوشته شده، و شیوه‌های تدریس شما از جدیدترین نظریه‌های زبانشناختی نشأت گرفته باشند. اما ممکن است جو روحی و عاطفی حاکم بر کلاس درس جوئی

Just as a thirsty man would make every attempt to quench his thirst, so a student with a need for knowledge would willingly undergo the hard task of learning it. It is this need that helps the student surmount difficulties and makes the learning process pleasant for him. It is therefore of the utmost importance that the teacher, before going too far along his teaching, make certain that his pupils are motivated enough to learn.

In the first part of this article, attempts will be made to define *motivation* and, then, consider it in connection with foreign language learning in Iranian schools. A brief look will be taken at one of the main causes of the student's unwillingness to learn, and other causes will be dealt with in parts II and III

بخش ۱

دکتر مجدالدین کیوانی
دانشگاه تربیت معلم

کند ولی به هر حال این آشیکال متفاوت از دو مقوله کلی بیرون نیستند: الف) درونی و جوشیده از وجود خود شخصی (intrinsic)، و ب) بیرونی و برخاسته از محیط او (extrinsic). ولی این عامل از هر کجا ریشه گرفته باشد نیروئی در وجود شخص خلق می کند که او را به حرکت درمی آورد.

این نیرو چیزی جز نیاز به جذب منفعتی یا دفع مضرتی نیست. مورد نیاز می تواند یا جنبه مادی داشته باشد یا جنبه معنوی. بدیهی است که این نیاز از لحاظ شدت و ضعف دارای درجاتی است. مثلاً تشنگی یک نیاز صدر در صد درونی و مادی است که عامل تحرک شخص تشنه در راه به دست آوردن آب و رفع عطش است. متناسب با درجه تشنگی، شدت نیاز به فرو نشاندن آن نیز متفاوت خواهد بود. جانوری مودی در محیط موجب وحشت شما می شود. این وحشتزدگی چنانچه بدان حد نباشد که از حرکت بازتان دارد، آن در شما نیازی به وجود می آورد که هدفش دفع خطر موجود است. همان طور که ملاحظه شد باعث و به وجود آورنده این نیاز یک عامل مادی بیرونی است.

در حوزه مسایل غیر مادی هم وضع بر همین قرار است. شما ممکن است به سائقه حسن کنجکاوی به مطالعه و شناسایی انواع بخصوصی از سنگهای فلان نقطه در جبال البرز بپردازید. ممکن هم هست فلان مؤسسه تحقیقاتی مسئولیت چنین مطالعه ای را به عهده شما

شوق آمیز و شوق انگیز نباشد. در این صورت، کلاس درس همان حالت خانه بدون دستگاه تهویه را خواهد داشت.

آنچه به کلاس گرمی می بخشد، دانش آموزان را به حرکت درمی آورد، موانع را رفع و دشواریها را آسان می کند، و بالاخره جو عاطفی مساعدی در کلاس می آفریند عواملی است که در روانشناسی جدید زیر عنوان کلی «انگیزه» بررسی می شوند. این اصطلاح، که معادل واژه انگلیسی motivation است، متضمن معنایی که برای ما فارسی زبانها نا آشنا و بی سابقه باشد نیست. کلماتی چون شوق، شور، ذوق، رغبت، نیاز، عشق، درد، درد طلب، درد کار، دلگرمی، عطش، هوا و امثالهم، که در اشعار و نوشته های شعرا و عرفای ما به وفور به کار برده شده است، مفهوم انگیزه را در حدی بسیار عمیق تر و زیباتر از آنچه معمولاً از واژه انگیزه برمی آید، شامل می شود.

طیب عشق مسیحتاً دست و مشفق لیک چو درد در تو نبیند کرا دوا بکند؟ گرچه بعضی از این اصطلاحات غالباً به مفاهیم و مقاصد بلند عرفانی اشاره دارند، در عین حال تمام آنها با آنچه موضوع گفتار ما را تشکیل می دهد در یک اصل اساسی مشترکند و آن اینکه تا عاملی نباشد که شخص را به انجام کاری و ادار کند او هیچگاه به آن کار مبادرت نخواهد کرد. این عامل می تواند آشیکال متفاوت و متعدد پیدا

بگذارد. در این حالت دوم، ادای مسئولیتی که از خارج به شما داده شده است در شما نیازی به وجود می‌آورد که شما را وادار به حرکت می‌کند. در تمام نمونه‌های یاد شده، نیاز است که عامل حرکت شده است. به نیازی که باعث حرکت در رفع آن نیاز می‌شود نام «انگیزه» داده‌اند.

پس از این مقدمه نسبتاً طولانی اینک موضوع انگیزش و انگیزه را در حوزه زبان‌آموزی بررسی می‌کنیم. مادلین هنتر می‌گوید: «انگیزش عبارت است از حالت نیاز یا میلی که شخص را به انجام کاری که به ارضای آن نیاز یا میل منجر می‌شود وامی‌دارد» به بیان ساده، اگر درد طلب بود آدمی می‌کوشد تا به مقصود دست یابد. درد طلب کوشش می‌آفریند؛ کوشش حرارت ایجاد می‌کند، و حرارت به تحرک و پویایی بیشتر می‌انجامد. تعریف مذکور از لحاظ آموزشی مستضمن اشارات زیر است:

- ۱ - دانش‌آموز باید نیازی و درد طلبی داشته باشد تا به یادگیری میل کند.
 - ۲ - ماهیت این نیاز باید بر معلم روشن باشد تا بتواند آن را در جهت صحیح هدایت کند.
 - ۳ - اگر نیازی در دانش‌آموز نبود، معلم باید به گونه‌ای آن را ایجاد کند بنابراین لازم است از هر آنچه به ایجاد و تقویت نیاز کمک می‌کند با خیر باشد.
- در باقیمانده بخش اول این گفتار، به بررسی اشاره اول می‌پردازیم و تحلیل دو اشاره دیگر را به بخشهای بعد موقوف می‌کنیم.

اشاره اول

گروهی شاگرد که در کلاس زبان می‌نشینند ظاهراً همه می‌خواهند زبان یاد بگیرند چون کسی که به پای خود به جایی می‌رود قاعدتاً در طلب چیزی باید باشد. بنابراین، تکلیف شما به عنوان معلم ظاهراً باید روشن باشد هدایت شاگردان در راه ارضای نیاز و کسب مطلوب خود. متأسفانه در عمل وضع به این سادگی نیست.

اولاً، حضور عده‌ای نوجوان در کلاس درس ضرورتاً بدان معنا نیست که همه طالب علم‌اند. در سن معینی والدین فرزندان خود را وادار می‌کنند که راه مدرسه را پیش بگیرند. مدرسه هم آنها را طبق برنامه از قبل تعیین شده‌ای در ساعات معینی به کلاسهای معینی می‌فرستد. لازم به بحث زیاد نیست که بسیاری از محصلان صرفاً برای رفع تکلیف و به اجبار به کلاس می‌آیند. اگر آنها را به خودشان باز گذارید (به شرطی که نمره قبولی آنها را فراموش نکنید!) خواهید دید

که در جلسه بعدی صندلیهای خالی کلاس درستان بیش از صندلیهای پُر خواهد بود. شاگردانی که پیش از ورود به مدرسه به ارزشی درسهایی که قرار است بیاموزند پی برده‌اند معدودند.

ثانیاً، به فرض هم که محصلان شما بخواهند زبان بیاموزند، تمام آنها به دلیل یا دلایل مشابهی این کار را نمی‌کنند. به عبارت دیگر، انگیزه‌های آنان یکسان نیست و لذا در راهنمایی آنها از یک روش یکسان نمی‌توانید استفاده کنید.

ثالثاً، اسلوب و آهنگ یادگیری شاگردان متفاوت است. به فرض داشتن انگیزه‌های کافی و کمابیش یکسان برای یادگیری، توان ذهنی و تحمل جسمی و خصایص روحی آنها ممکن است همسان نباشد و این موجب می‌شود که نتوانید همه آنها را برای مدت زمانی که ضروری تشخیص می‌دهید، در یک حالت نیاز روحی مناسبی نگه دارید.

بیشترین گرفتاری شما ناشی از مشکل اول است؛ یعنی اینکه شاگردان عموماً درس را به عنوان رفع تکلیف و گرفتن نمره (و نه به منظور کسب دانش) می‌خوانند. این البته کعبه‌ای نیست که دانش‌آموز در راه مدرسه به شوق آن تحمل سرزنش خار مگیلان کند شاگردان معمولاً در پی آنند که با صرف کمترین وقت و حداقل زحمت بیشترین نمره را بگیرند. البته آنهایی که برای این حداقل زحمت هم حاضر نیستند، به نمره قبولی رضایت می‌دهند.

ریشه این مشکل بزرگ را می‌توان در علل گوناگونی جستجو کرد. این علل در واقع بر اثر فقدان عواملی که در ایجاد و تقویت نیاز (= انگیزه) مؤثر است پیدا می‌شود. به بیان دیگر، علل بی‌میلی شاگرد به یادگیری هم معناست با نبودن عوامل ایجاد انگیزه. بنابراین، در بخش دیگر این مقاله که به عوامل ایجاد و تقویت انگیزه می‌پردازیم، علل بی‌میلی شاگرد نیز خود به خود مطرح خواهد شد.

زیرنویس

۱ - مولوی، در دفتر سوم مثنوی، مفهوم انگیزه و نقش آن را به شیوه‌ای عالی در قالب مثالهای گوناگونی این چنین بیان می‌کند:

هر چه روید از بی محتاج رُست	تا بیاید طسالی چیزی که جُست
حق تعالی کاین سماوات آفرید	از برای رفع حاجات آفرید
هر که جویند بیاید عاقبت	مایه‌اش درد است واصل مرحمت
هر کجا دزدی دوا آنجا رود	هر کجا بستی است آب آنجا رود
آب کم جو تشنگی آور به دست	تا بجوشد آبست از بالا و پست

2 - Hunter, Maudeline, Motivation, 1975 (11 th. printing), P.4.

یادداشتهائی برای معلم زبان

دکتر جلیل صادقیان
دانشگاه علامه طباطبائی

This note, the third in its kind, focusses on the role of the textbook in the teaching of English as a foreign language. Two basic points,
- TEFL with or without a textbook
- TEXTBOOK exploitation in the classroom
are discussed. The conclusion drawn emphasizes the importance of the textbook, especially when the teacher is not so experienced and properly trained. There are a number of practical suggestions for the exploitation of the textbook in the classroom.

نیست چون معمولاً محتوای کتاب از نکته‌ای شروع می‌شود که بعضی از زبان‌آموزان آن را می‌دانند یا آنچه را که لازمه یادگرفتن آن نکته است هنوز نمی‌دانند. همچنین، گاهی زبان‌آموز از توضیحات معلم و از همکلاسیهای خود چیزهایی می‌آموزد که در کتاب درسی نیست. نحوه یادگیری زبان: این گروه معتقدند که نحوه یادگیری هر زبان قابل پیش‌بینی نیست و هر فرد راهی کاملاً شخصی برای آموختن دارد. کتاب درسی احتمالاً این تصور را پیش می‌آورد که همه افراد یکسان یاد می‌گیرند و راه یادگیری آنها همان است که در کتاب درسی تجویز شده است.

نقش معلم و زبان‌آموز: به نظر این گروه، استفاده از کتاب درسی در آموزش زبان این تصور را تقویت می‌کند که نقش معلم، انتقال محتوای کتاب به زبان‌آموز، به ترتیب و روشی است که در کتاب درسی اتخاذ شده و نقش زبان‌آموز پذیرش این شیوه آموزش می‌باشد، بی‌آنکه خود تأثیری بر آنچه می‌آموزد و نحوه آموختن آن داشته باشد.

آنهايي که کتاب درسی خوب را لازمه آموزش زبان خارجی می‌دانند، ضمن اعتقاد به اینکه درجه نیاز معلم به کتاب درسی بستگی کامل به میزان تسلط او به زبانی که تدریس می‌کند، نوع کارآموزی و تجربه معلمی او دارد و نیز با قبول اینکه هرچه معلم بیشتر به زبان

یادداشت شماره ۳ - معلم زبان و کتاب درسی

در رابطه با موضوع این یادداشت دو پرسش اساسی مطرح است:

۱ - آیا کتاب درسی لازمه آموزش یک زبان خارجی است؟
۲ - نحوه استفاده از کتاب درسی چگونه باید باشد؟
آنهايي که به پرسش نخست پاسخ منفی می‌دهند بنای نظر خود را بر نحوه برداشت خود از کتاب درسی، یادگیری زبان خارجی و تأثیر این دو بر نقش معلم و زبان‌آموز قرار می‌دهند. به اختصار این تعبیرها و برداشتها را بیان می‌کنیم.

کتاب درسی: این گروه معتقدند اصولاً یک کتاب درسی نمی‌تواند صددرصد مطابق نیاز گروهی از زبان‌آموزان باشد. کتاب درسی از پیش تهیه شده، کمبودها و نارساییهای متعددی می‌تواند داشته باشد. این گروه همچنین به جمله معروف و همیشگی اغلب معلمان: «صفحه — کتاب را باز کنید و...» اشاره می‌کنند و می‌گویند که کتاب درسی قدرت و نوآوری را از معلم می‌گیرد و بتدریج این اعتقاد را در او به وجود می‌آورد که آموزش زبان با صفحه نخست کتاب شروع و با صفحه آخر پایان می‌پذیرد. این نکته را یادآور می‌شوند که همیشه محتوای کتاب با آنچه زبان‌آموز باید بیاموزد و یا می‌آموزد برابر

خارجی مسلط باشد و تجربه نظری و عملی او بیشتر باشد میزان نیاز او به کتاب درسی کمتر خواهد شد، اضافه می‌کنند که این نیاز هرگز به صفر نخواهد رسید. این گروه به کمبودهای اساسی در کارآموزی معلمین به خصوص در کشور خودمان اشاره می‌کنند و تسلط اکثر معلمین به زبان خارجی را ناکافی می‌دانند و در نتیجه معتقد هستند که اکثر معلمین برای آموزش زبان حتماً به یک کتاب درسی نیاز دارند. با بررسی نظریات این دو گروه و با در نظر گرفتن اکثر شرایط و عوامل آموزش زبان در مدارس راهنمایی و دبیرستانهای ما، می‌توان نتیجه گرفت، با اینکه تکیه بر کتاب درسی ممکن است تعبیقات نادرستی در ذهن معلم و زبان‌آموز پیش آورد، ولی به دلایلی که در زیر بیان می‌شود، کتاب درسی نقشی اساسی در آموزش زبان خارجی دارد. با برگزاری کلاسهای کارآموزی، گردهماییهای از پیش برنامه‌ریزی شده و نحوه صحیح کاربرد کتاب درسی که در قسمت دوم این یادداشت به آن اشاره می‌شود، می‌توان از تشکیل عادات و ذهنیات نادرست در معلمان و زبان‌آموزان جلوگیری کرد.

و اما دلایل لزوم استفاده از یک کتاب درسی خوب:

۱) کسانی که همت به تدوین و نگارش کتابهای درسی می‌گمارند، اکثراً خود یا همکارانشان علاوه بر برخورداری از تجربه معلمی، از تخصصهایی نظیر زبان‌شناسی، روان‌شناسی آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و... بهره‌مند هستند و می‌دانند که چه باید آموخت، به چه ترتیب و به چه نحو.

۲) کتاب درسی وسیله‌ای است قابل نقل و انتقال که می‌تواند در کیف زبان‌آموز جای بگیرد. دانش‌آموز آنچه را که آموخته است بر صفحات کتاب می‌بیند و فرصت تمرین آنچه را که کم آموخته است، پیدا می‌کند.

۳) کتاب درسی کمک می‌کند تا معلم از تکرار غیر ضروری آنچه که قبلاً تدریس شده است، خودداری کند و آنچه را که باید بیاموزد فراموش نکند.

نحوه استفاده از کتاب درسی

بیشتر انتقادات آنهایی که بر تأثیر منفی کتاب درسی در آموزش زبان خارجی تأکید دارند متوجه نحوه استفاده از کتاب درسی است. آنان معتقدند این نحوه استفاده از کتاب درسی است که موجب کم‌اثر شدن تدریس زبان خارجی و رایج شدن تصورات نادرست می‌شود. اینها از کتابهای متعددی نام می‌برند که بر مبنای اصول روش دیداری و شنیداری یا روش مستقیم، تدوین شده‌اند. ولی به همان روش سنتی غیرمستقیم یعنی آموزش به کمک ترجمه و دستور، یاد داده می‌شوند.

معلمی که بسلافاصله پس از ورود به کلاس درس از دانش‌آموزان خود می‌خواهد که «صفحه کتاب را باز کنید و...» نشان می‌دهد که چه دیدگاههایی را قبول دارد و طرفدار چه فعالیتهایی در کلاس درس است. با چنین شروعی معلم بناچار خواندن از روی کتاب، ترجمه، تمرین و تحلیل مطالب کتاب درسی را به عنوان راه یادگیری زبان تأکید می‌کند. وقتی زبان‌آموز به خواندن کلمه به کلمه متنی ناآشنا و بر از کلمات جدید می‌پردازد، امکان زیاد دارد که کلمات را درست تلفظ نکند و موفق به درک آن نشود. اینکه معلم تدریس خود را منحصر با کتاب آغاز می‌کند، معمولاً نشانه آن است که به دلایلی چکیده درس را در ذهن خود ندارد و آسانترین طریق تدریس را روخوانی و انجام تمرینات از روی کتاب می‌داند. معلم با تجربه می‌داند که بسیاری از نکات عمده یک درس در حالی یاد گرفته می‌شود که دانش‌آموزان کتابهای خود را بسته‌اند و با شوق و حواس جمع به معلم گوش می‌دهند یا تمرینی را بدون استفاده از کتاب انجام می‌دهند و تنها برای آنکه مطمئن شوند که توضیحات معلم را فهمیده‌اند و نیز برای انجام تمرینهای بیشتر، کتاب خود را باز می‌کنند.

معلم، کلاس خود را می‌شناسد و بر نقطه ضعفهای دانش‌آموزان خود وقوف دارد و کم و بیش از امکاناتی چون وسایل کمک آموزشی برخوردار است. پس نیازی ندارد که موبه‌مو از دستورات نویسنده کتاب که از مسائل خاص دانش‌آموزان او دقیقاً آگاه نبوده و در چارچوب محدودیتهایی کتاب را نوشته، کورکورانه اطاعت کند. معلم می‌تواند در مطالب کتاب و روش تدریس آن تغییراتی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان بدهد. پس با در نظر گرفتن تمام شرایط و عوامل حاکم بر آموزش زبان خارجی در مدارس ما وجود یک کتاب خوب درسی لازمه موفقیت در این امر می‌باشد. در مورد نحوه استفاده از این کتاب، این نکته مورد تأکید قرار گرفته است که برخلاف روال معمول، از کتاب درسی باید بیشتر در خارج از کلاس درس، استفاده شود. بدین معنی که معلم باید پیش از ساعت درس آنچه را که باید از کتاب تدریس کند، خود یاد بگیرد و وسایل و یادداشتهای لازم را برای بهتر آموختن آماده سازد و به جای اینکه در موقع ورود به کلاس کتاب درسی را زیر بغل داشته باشد، این وسایل و یادداشتهای همراه بیاورد. زبان‌آموز نیز بیشتر پس از ساعت درس به منظور تمرین آنچه در کلاس به صورت زنده و فعال یاد گرفته است، از کتاب درسی استفاده کند.



A test is said to be valid when it measures that which it is supposed to measure, and nothing else. The teacher must assess the content validity of his test and the validity of the various items in relation to his course objectives. Our high school final examination and the university entrance examination are subject to serious criticism because of lack of content validity.

از روایی محتوی برخوردار نیست. آزمونی که به عنوان دیکته داده می‌شود هیچیک از مهارتهای زبان را آن گونه که در هدفهای آموزشی وزارت آموزش و پرورش مندرج است نمی‌سنجد و به لحاظ ارزشیابی فاقد ارزش است. و یا نکاتی از ساخت زبان که به عنوان دستور در آزمون گنجانیده می‌شود نمونه جامعی از مطالبی که دانش‌آموزان در دبیرستان یاد می‌گیرند نیست. لذا این گونه آزمونها به لحاظ محتوی از روایی لازم برخوردار نیستند.

با نگاهی گذرا به آزمون ورودی دانشگاهها نیز به همین نارسایی برخورد می‌کنیم. اگر به آزمون ورودی عمومی و فرهنگ و ادب سال گذشته دقت کنیم می‌بینیم که پرسشها به طور کلی سه گونه‌اند. در اکثر پرسشها از داوطلبان خواسته شده که واژه‌هایی از نوع صفت، ضمیر، حرف اضافه، حرف ربط، و فعل را در جمله جایگزین کنند؛ یا فعل معلوم را به مجهول برگردانند و یا اینکه نقل قول مستقیم را به غیر مستقیم تغییر دهند. که دو گونه اخیر حدود سه صدم مجموع پرسشها را شامل می‌شود. بنابراین اکثریت پرسشها از گونه جایگزینی برخی از انواع واژه در جمله‌اند. عموماً هدف از آزمون ورودی دانشگاه

همان اندازه آزمون از روایی برخوردار است. آزمون معیاری می‌تواند یک آزمون تراز شده باشد که قبلاً روایی آن تعیین شده است و یا یک آزمون جاافتاده باشد که چندین بار به کار رفته و نتیجه مطلوب داده است. علاوه می‌توان آزمون را به داوران (معلمان) کارآزموده داد تا بررسی و ارزشیابی کنند زیرا که نظر این اشخاص می‌تواند در بالابردن میزان روایی آزمون مؤثر باشد.

روایی آزمون بستگی مستقیم با هدف آن دارد. از این رو آزمونی که برای سنجش پیشرفت تحصیلی (Achievement) از روایی برخوردار است. چنانچه به عنوان آزمون زبردستی (proficiency) به کار رود روایی مطلوب را نخواهد داشت زیرا محتوای این دو گونه آزمون براساس هدف آنها با یکدیگر تفاوت دارد. در محتوای آزمون پیشرفت تحصیلی، بخشی از زبان که تدریس شده است سنجیده می‌شود و حال آن که در آزمون زبردستی محتوای آزمون بایستی نموداری از کل زبان باشد. به عنوان مثال آزمون پایان دوره نظری دبیرستان، که باید براساس هدف آموزش زبان در دبیرستان باشد و یا محتوای کتابهای درسی دانش‌آموزان هماهنگ باشد، به گونه‌ای که در سالهای گذشته تهیه شده است،

چنانچه آزمون آنچه را بسنجد که قرار است بسنجد، می‌گوییم آزمون از روایی برخوردار است. مثلاً اگر ده فقره پرسش در آزمونی داشته باشیم که هدف آن بررسی میزان توانایی آزمون دهندگان در تشخیص دو صدای آغازین واژه‌های thin و sin باشد، چنانچه این آزمون فقط همین توانایی را برایمان مشخص کند، و نه تواناییهای دیگر را، می‌گوییم که آزمون مذکور برای این منظور از روایی برخوردار است (هر مقدار از نتیجه آزمون که متأثر از عوامل خارجی باشد به همان اندازه از روایی آن کاسته می‌شود). در مثال بالا، عامل آشنایی قبلی آزمون‌دهنده با پرسشهای آزمون می‌تواند یک عامل خارجی به حساب آید و یا اینکه اگر پرسشها به گونه‌ای تهیه شوند که توانایی «خواندن» نیز در پاسخگویی مؤثر افتد، از میزان روایی آزمون کاسته می‌شود.

تعیین روایی آزمون و یا روایی دادن به آزمون می‌تواند به گونه زیر انجام گیرد: پس از آن که آزمون را برای هدف مشخصی تهیه کردیم، می‌توانیم آن را روی گروهی از فراگیران آزمایش کنیم. آنگاه نتیجه آن را با نتیجه یک آزمون معیاری که روایی آن قبلاً تعیین شده است بسنجیم. هر اندازه که نتیجه دو آزمون به یکدیگر نزدیک و یا از هم دور باشد به

آن است که از رفتار کنونی آزمون‌دهندگان موفقیت آنها در کسب مهارت‌هایی که برای آینده در نظر گرفته شده پیش‌بینی شود. به سخن دیگر، قرار است تعیین شود کدامیک از داوطلبان می‌توانند دروس دانشگاهی را آسانتر و با موفقیت بیشتر بگذرانند و قرار نیست که مشخص شود داوطلبان در کدامیک از مطالب زبان با اشکال روبرو هستند تا در کلاس به رفع آنها پرداخته شود.

آزمون ورودی دانشگاه برای این مورد اخیر می‌تواند مناسب باشد. معلم می‌تواند از این گونه پرسشها نتیجه بگیرد که دانش‌آموزان فی‌المثل کاربرد کلمات ربط را نمی‌دانند و باید مدتی روی این مطلب تمرین شود. به چند فقره از پرسشهای آزمون ورودی دانشگاه توجه کنیم:

از آزمون فرهنگ و ادب

253. He is... willing nor capable.
a. therefore b. otherwise
c. neither d. either
254. You can open either the door
.... the window.
a. and b. but
c. nor d. or

از آزمون عمومی

93. I often see ... on the bus.
1. them 2. they 3. their
4. themselves
94. The little boy hurt ... when he ran.
1. herslef 2. himself
3. themselves 4. yourself
95. The car is yours; it is not....
1. me 2. mine
3. mine's 4. my

دو فقره اول به ما نشان می‌دهد که آیا دانش‌آموزان کاربرد کلمات ربط *either...or* و *neither...nor* را می‌دانند یا نه؛ از سه فقره بعدی استنباط می‌کنیم که دانش‌آموزان از کاربرد سه نوع ضمیر ملکی و مفعولی و انعکاسی آگاهی دارند یا نه. این نتیجه‌گیریها با آنچه که هدف آزمون ورودی دانشگاه است

منافات دارد. لذا می‌گوئیم آزمونی که برای انتخاب دانشجو تهیه شده است از روایی محتوی برخوردار نیست.

همچنین برای تهیه آزمون به «ساخت» پرسشها نیز باید توجه داشت. اگر معتقد باشیم که زبان یعنی مجموعه‌ای از واژه‌ها که به دنبال یکدیگر قرار می‌گیرند و جمله‌ها را می‌سازند و این جمله‌ها وقتی به دنبال یکدیگر قرار می‌گیرند بند (پاراگراف) به وجود می‌آید. و این است همه آنچه که اگر دانش‌آموز بداند، می‌گوئیم زبان می‌داند. اگر چنین باشد، کافی است پرسشهای آزمون فقط شناخت ترتیب و گونه کلمات را در جمله بررسی کند و از همان پرسشهایی به دانش‌آموزان بدهیم که در مثالهای بالا مشاهده می‌شود.

اما می‌دانیم که مقصود از دانستن زبان این نیست که معنای تعدادی واژه را بدانیم و نیز بدانیم که این واژه‌ها به چه ترتیبی دنبال یکدیگر قرار می‌گیرند و جمله می‌سازند. این آگاهیها بخشی از زبان است ولی همه آن نیست. فی‌المثل یک بند از به هم پیوستن چند جمله درست نمی‌شود. بسند دارای جمله‌ای است که مقصود اصلی را بیان می‌کنند. جمله‌های دیگر این مقصود اصلی را توضیح می‌دهند و علت و معلول را بیان می‌کنند و نتیجه می‌گیرند. این تازه یکی از انواع بسند است. بعلاوه، طرز قرار گرفتن جمله‌ها به دنبال یکدیگر و طریقه ایجاد ارتباط میان جمله‌ها خود رموزی دارد که آگاهی از آنها موجب درک مجموعه جملاتی می‌شود که در یک بند گنجانیده شده است. در محاوره نیز چنین رموزی وجود دارد. بنابراین صرفاً تهیه آزمون بر اساس شناخت واژه‌ها در جمله نمی‌تواند نشانگر دانستن زبان باشد. به همین دلیل پرسشهایی که برای آزمون پایان تحصیل دوره نظری دبیرستان و آزمون ورودی دانشگاه تهیه می‌شوند از «روایی ساخت» برخوردار نیستند. زیرا بر اساس تعریف روایی آنچه را که قرار است بسنجند نمی‌سنجند.

به صورت ظاهری پرسشهای آزمون نیز باید توجه شود. به سخن دیگر، پرسشها باید از «روایی صوری» نیز برخوردار باشند. به پرسش زیر توجه کنیم:

- In the first paragraph the word initials indicates.
a. The beginning letters of the author's name.
b. The authorities
c. Many volumes
d. The articles

این یک پرسش درک مطلب است و مقصود آن است که معلوم شود آزمون‌دهنده مفهوم واژه «initials» را که در متن آمده می‌داند یا خیر. می‌بینیم که پس از یکبار دقت در پرسش، نمی‌توان متوجه مفهوم آن شد. اگر واژه «initials» با خط کشیدن زیر آن مشخص می‌شد، آزمون‌دهنده آسانتر می‌توانست به مفهوم پرسش پی ببرد. همچنین قرار است که پرسش با یکی از چهار انتخاب یک جمله کامل بسازد و حال آن که در پایان پرسش که یک جمله ناقصی است نقطه ختم جمله قرار دارد. بعلاوه، در پایان یکی از انتخابها (انتخاب α) نقطه قرار دارد و بقیه بدون نقطه‌اند. همچنین از چهار انتخاب، سه تای آنها با حروف بزرگ شروع شده‌اند و فقط انتخاب C با حرف کوچک شروع می‌شود. بالاخره، طول انتخاب α، که تصادفاً پاسخ درست نیز است، از طول سه انتخاب دیگر بیشتر است و چنانچه آزمون‌دهنده بخواهد با اصطلاح شانس پاسخ دهد، به احتمال بیشتر همان انتخاب α را بر می‌گزیند. اینها مطالبی است که باید به عنوان صورت آزمون مورد توجه قرار گیرد.

ادامه دارد



Sources of Errors

It is axiomatic that all learners make mistakes, but the fundamental question is why the learner commits errors of all kinds - phonological, syntactic semantic, stylistic, etc.

Linguistic theory provides the language for discussing the natures of errors, but it does not provide an adequate means of talking about why errors are committed. Explanations of that sort constitute part of psychology or the theory of language learning. The principal purpose of this paper is to discuss ten psychological processes or sources which give rise to erroneous utterances.

The explanation of each process is immediately followed by some pedagogical devices which would help the teacher to correct and ultimately eliminate the errors committed by Iranian students learning English as a foreign language.

تحلیل خطاهای دستوری

(Error Analysis)

دکتر سهیلی
دانشگاه تربیت معلم

آموزشی را در زبان خارجی برنامه‌ریزی کرد.

واژگان خطاها

پیش از پرداختن به اصل موضوع یادآور می‌شویم که زبان‌شناسان و دست‌اندرکاران تدریس زبان خارجی برای طبقه‌بندی و نامگذاری خطاها سه اصطلاح پیشنهاد کرده‌اند. الف: لغزشهای لفظی یا قلمی (Lapses) این نوع خطاها بیشتر توسط خود اهل زبان صورت می‌گیرد مانند in the slightest به جای in the slightest (لاتین)

1. S. Pit Corder, *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Education, 1973. P. 280.

کسانی که به تدریس زبان خارجی اشتغال دارند، نیک می‌دانند که فراگیرندگان در هنگام صحبت کردن یا نوشتن زبان خارجی مرتکب خطاهای دستوری از نوع صوتی، واژگانی، دستوری و معنایی می‌شوند. آنهایی که مستقیماً دست‌اندرکار برنامه‌ریزی، تألیف کتابهای درسی و آموزش زبانهای خارجی هستند، لازم است که از چنین پدیده‌ای آگاه باشند. برای درک اهمیت این پدیده اولاً ضرورت دارد پژوهشهای گسترده‌ای در زمینه علل انواع خطاها به عمل آید و فرضیه‌هایی پیشنهاد شود تا سرانجام بتوان نظریه‌ای معتبر و همه‌جانبه زیر عنوان «نظریه خطاها» ارائه کرد. ثانیاً تدابیری باید به کار برد، تا از ارتکاب این خطاها جلوگیری شود و در صورت وقوع بلافاصله تصحیح شوند و با همان راه برای فراگرفتن زبان به نحو شایسته‌ای هموار شود. ثالثاً بر اساس این نوع خطاها می‌توان مقاطع مختلف

۲ - کمبودهای آموزشی: خاستگاه دیگر خطاهای دستوری کمبودهایی است که غالباً در آموزش زبان خارجه مشاهده می‌شود. مثلاً می‌توان گفت که کتابهای درسی مطالب را خوب عرضه نمی‌کنند و یا مدرس زبان آن طور که باید و شاید نکات دقیق و ظریف دستوری را برای شاگردان تحلیل نمی‌کند. برای نمونه، در درس پنجم کتاب انگلیسی سال اول دبیرستان (چاپ ۱۳۶۲) واژه Baseej که نام یک سازمان است، بدون حرف تعریف the به کار رفته است. (این خطا در تجدید نظرهای بعدی اصلاح شده است).

۳ - طبقه‌بندیهای نادرست: خاستگاه دیگر خطاهای دستوری فرضیه‌ها یا طبقه‌بندیهای نادرستی است که فراگیرنده زبان خارجی در طی گذر از مراحل مختلف آموزشی نسبت به ارتباط میان عناصر دستوری در ذهن خود می‌سازد. به مثال زیر توجه شود.

5. Do you know where did he go?

خطایی که در این مثال دیده می‌شود، این است که فراگیرنده بر بنیان یک فرضیه یا طبقه‌بندی نادرست بند دوم جمله را نیز به صورت پرسشی، یعنی با استفاده از فعل کمکی did، آورده است، در صورتی که در زبان انگلیسی هر گاه دوبند پرسشی به دنبال هم بیایند، بند دوم به حالت اخباری در می‌آید، یعنی مثال بالا باید به صورت زیر تصحیح شود:

6. Do you know where he went?

برای جلوگیری از امکان شکل گرفتن این نوع فرضیه‌ها و یا تقسیمهای نادرست، ضرورت دارد که ارتباط میان پرسشهای مستقیم و تغییراتی که در نتیجه ادغام آنها به وجود می‌آید در سه مرحله، برای فراگیرندگان توضیح داده شود:

where did he go? what did she say? who was he?	پرسشهای مستقیم
Do you know where he went? what she said? who he was?	پرسشهای غیرمستقیم ۱ - حذف فعل کمکی ۲ - تغییر فعل از زمان حال به ماضی ۳ - تغییر بند پرسشی به اخباری

ب: خطاهای دستوری (Errors) این نوع خطاها بر اثر عدم آگاهی یا اطلاع ناقص فراگیرنده از قواعد زبان خارجی سرچشمه می‌گیرد مانند:

Please let me to go.

در این جمله بعد از فعل (let) باید مصدر ساده یعنی go به کار رود. ج: اشتباهات (Mistakes). این اشتباهات در واقع ریشه معنایی دارند و از ارتباط میان دال و مدلول و یا کاربرد واژه و مصداق آن در عالم خارج صورت می‌گیرد، مانند استفاده از واژه hill (تپه) به جای mountain (کوه) و یا بالعکس.

در این گفتار ما فقط به توصیف و تبیین خطاهای نوع دوم و سوم که غالباً در حین فراگیری زبان خارجی صورت می‌گیرد می‌پردازیم. (Sources of Errors)

خاستگاه خطاها

۱ - دخالت زبان مادری: نخستین نکته در توجیه خطاهای دستوری در زبان خارجی این است که زبانها ساخت دستوری متفاوت دارند و هر گاه فراگیرنده با عناصر تازه‌ای در زبان خارجی روبه‌رو شود و معادلی برای آنها در زبان مادری خود نیابد، می‌کوشد تا الگوهای زبان مادری خود را جانشین آنها کند. به مثالهای زیر توجه کنید:

1. * I want that I go.
2. * I like book.
3. * He goes to high school.

۲ - کلیه مثالهای این پژوهش را نویسنده ضمن تدریس زبان انگلیسی در مقاطع مختلف آموزشی جمع‌آوری کرده است. در جمله اول بعد از فعل want بند وابسته‌ای^۲ آورده شده است که با اصول نحوی زبان فارسی تطبیق می‌کند، نه زبان انگلیسی. در انگلیسی این فعل مصدر (to go) می‌گیرد. در جمله دوم، مفعول فعل باید به صورت جمع آورده شود، زیرا در انگلیسی مفاهیم کلی غالباً جمع بسته می‌شوند، ولی در زبان فارسی به صورت مفرد به کار می‌روند. در جمله سوم، high school اسم مرکب است که نشانه تکیه قوی^۱ روی نخستین جزء آن قرار می‌گیرد، ولی چنان که مشاهده می‌شود به تبعیت از الگوی متداول در زبان فارسی نشانه تکیه قوی به جزء دوم منتقل شده است.

زبان‌شناسان به چنین جمله‌سازیهای نادرست جمله‌های «بینابین» می‌گویند، زیرا در ساختن آنها از عناصر دو زبان انگلیسی و فارسی استفاده شده است. برای جلوگیری از این نوع خطاها لازم است همراه با تمرین و تکرار کافی تفاوت‌های دستوری موجود میان زبان انگلیسی و فارسی در کلیه مقاطع برای فراگیرندگان توضیح داده شود.

۴ - فرآیندهای آموزشی:

پژوهشهایی که در زمینه زبان آموزی کودکان انجام گرفته است، نشان میدهد که کودک در گذر از مراحل زبان آموزی شیوه‌های متفاوتی به کار می‌گیرد تا سرانجام در سن شش و یا هفت سالگی زبانش به زبان بزرگسالان نزدیکتر می‌شود.

یکی از این شیوه‌ها اصل ساده‌گرایی است.^۶ کودک در بسیاری از موارد واژه‌ها و جمله‌ها را ساده می‌کند و مثلاً به جای «توب اینجاست» می‌گوید «توب اینجا» فراگیرنده‌گان زبان خارجی نیز از این شیوه سود می‌جویند و جمله‌های خود را ساده می‌کنند. یکی از مشکلات بزرگ در فراگیری افعال زبان انگلیسی طبقه‌بندی آنها با توجه به افعالی است که در جمله دنبال هم قرار می‌گیرند. بعضی از افعال، مانند want مصدر کامل و بعضی مانند enjoy فعل با ing می‌گیرند و گروهی هم مانند let مصدر مرخم یا بدون نشانه همراه دارند. فراگیرندگان زبان انگلیسی مجبورند این طبقه‌بندی را عیناً مراعات کنند، ولی اغلب می‌بینیم که به شیوه ساده‌گرایی متوسل می‌شوند تا از بار ذهنی خود بکاهند و در نتیجه همه افعال زبان انگلیسی را در یک مقوله می‌گنجانند.

به مثالهای زیر توجه شود:

8. He asked me to leave.
9. He wanted me to leave.
10. let me to leave.

مثال شماره ۱۰ قابل قبول نیست، زیرا فعل بعد از let به صورت مصدر کامل آورده شده است. در صورتی که نشانه مصدری آن باید حذف شود و به صورت leave درآید. برای جلوگیری از این نوع خطاها تقسیم‌بندی دقیق افعال انگلیسی و تمرینهای کافی تنها راه حل است.

۵ - سهولت در ارتباط:

طبق پژوهشهای مربوط به دوزبانگی^۷ شخص دو زبانه در شرایط خاصی ناگهان یکی از زبانهایی را که بهتر می‌داند، اولویت می‌دهد و در برقراری ارتباط بدان متوسل می‌شود. عامل روانی این مسئله بسیار روشن است. اگر شخص دوزبانه بخواهد به دنبال واژه یا اصطلاح خاصی در زبانی که کمتر بر آن تسلط دارد، بگردد، رشته سخن از دستش به در می‌رود. بنابراین، از زبان برتر خود استمداد

۹ - فهرست کامل این واقیعت‌ها را می‌توان در کتاب زیر مطالعه نمود:

M. Finocchiaro and M. Bonomo *The Foreign Language Learner*. NEW YORK: Regents Publishing Company, INC., 1973, PP. 1-3.

10. Tag questions
11. Rising intonation
12. Falling intonation

می‌طلبند تا مقصود خویش را هر چه سریعتر و روشنتر بیان کند.^۸ چنین وضعیتی در فراگیری زبان خارجی هم مشاهده شده است. به مثال زیر توجه شود.

11. I saw the students to leave the library.

وقتی که از دانشجویی در کلاس مکالمه زبان انگلیسی پرسیده شده: «چرا این جمله را به صورت نادرست بیان کردی، در صورتی که فعل دوم جمله یا باید به صورت leave یا با علامت ing یعنی leaving در آید» در جواب گفت: «شکل صحیح فعل را نمی‌دانستم و فرصت فکر کردن هم نداشتیم. اگر آن را به این صورت بیان نمی‌کردم نمی‌توانستم به مکالمه با استاد خود ادامه دهم، «فراگیرنده باید با مطالعه و تمرین کافی تسلط خود را بر عناصر زبان خارجه تا آن درجه افزایش دهد که بتواند با دیگران به سهولت ارتباط برقرار کند.

۶ - عدم آگاهی از واقعیت‌های زبان:

زبان در مفهوم عام واقعیت‌هایی دارد که باید در مراحل مختلف آموزشی آنها را در نظر داشت. از جمله واقعیت‌های زبان یکی این است که ساخت زبانها، حداقل در پدیده‌های روساختی، تفاوت دارند. مثلاً در زبان انگلیسی، برخلاف زبان فارسی، صفت پیش از موصوف قرار می‌گیرد و چنان که این ترتیب رعایت نشود، در بعضی از موارد تغییر معنایی حاصل می‌شود. به مثالهای زیر توجه شود.

12. He is my old friend.

13. My friend is old.

جمله شماره ۱۲ اشاره به سابقه دوستی می‌کند، ولی جمله شماره ۱۳ سن دوست گوینده را مطرح می‌کند.

۷ - آگاهیهای ناقص دستوری:

در بعضی از شرایط، آگاهیهای ناقص فراگیرنده پیرامون نظام دستوری زبان خارجی، موجب می‌شود که خطاهای خاص صورت بگیرد. خطاهای این بخش غالباً مربوط به استثناهایی است که در کنار قواعد ثابت و ناظر بر زبان وجود دارد. برای نمونه، وقتی که تطابق فعل و فاعل در زبان انگلیسی مورد بحث قرار می‌گیرد، باید روشن شود که

3. subordinate clause.

4. main stress.

5. inderlingual.

6. H.H. Clark and E.V. Clark, *Psychology and Language*. NEW York: Harcourt, p. 37. Brace Jovanovich. INC. 1977.

7. Bilingualisim.

۸ - برای مطالعه عوامل دوزبانگی به کتاب زیر مراجعه نمایید.

S.H. Houston *A survey of Psycholinguistics*. Paris. Mouton, the Hague, 1927.

واژه‌هایی مانند news و physics همیشه با فعل مفرد به کار می‌روند. این توضیح به آگاهی فراگیرنده می‌افزاید و از خطاهایی مانند آنچه که در زیر آورده می‌شود، جلوگیری می‌کند:

14. Physics are very difficult to learn.

۸ - عدم آگاهی از نقشهای زبان:

در فرایند ارتباط، دو مسئله اساسی مطرح است: یکی اینکه گوینده یا نویسنده با استفاده از الگوهای خاص واژگانی و دستوری قصد می‌کند تأثیر مورد نظر خود را بر روی مخاطب بگذارد، دیگر اینکه مایل است واکنش او را هم مشاهده کند. این دو موضوع یعنی تأثیر سخن و واکنش مخاطب در آموزش زبان خارجی کمتر رعایت می‌شود، کتابهای درسی غالباً جمله‌های امری را در الگوهای مختلف عرضه می‌کنند، بدون اینکه نقش اساسی آنها را در فرایند ارتباط توضیح دهند. مثالهای زیر نمونه‌ای از این الگوها به شمار می‌آیند.

15. Sit down.

16. Please, sit down.

در تدریس این نوع الگوها لازم است به نقش اجتماعی آنها و موقعیتهای متفاوتی که در آن امکان کاربرد پیدا می‌کنند، اشاره شود. بدین ترتیب، می‌توان امیدوار شد تا کلاس درس به صورت جامعه‌ای کوچک درآید و نقش زبان در اصیلترین شکلش ظاهر شود.

۹ - عدم آگاهی از تفاوت الگوهای دستوری:

امکان دارد هر کدام از الگوهای دستوری زبان به صورتهای مختلفی درآیند و نقشهای متفاوتی را ایفا کنند. مثلاً، در کتابهای درسی زبان انگلیسی پرسشهای ضمیمه تدریس می‌شود و در بسیاری از موارد هم فراگیرندگان بر ساخت صوری آنها تسلط پیدا می‌کنند. این نوع پرسشها دو الگوی آهنگ متفاوت دارند. به مثال زیر توجه شود:

17. She is a nurse, isn't she?

در صورتی که پرسش ضمیمه در آخر با آهنگ خیران^{۱۱} آدا شود، گوینده قصد کسب اطلاع دارد و چنانچه در ادای آن آهنگ افتادن^{۱۲} به کار رود، خواستار تأیید مخاطب است. این یکی از نکته‌های دقیق و ظریف پرسشهای ضمیمه است و در صورتی که این وجه تمایز تدریس نشود، فراگیرنده زبان انگلیسی مرتکب خطا می‌شود و الگوی آهنگ را در جای مناسب خود به کار نمی‌برد.

۱۰ - عدم آگاهی از سبکهای متفاوت زبان:

مسئله اساسی دیگری که باید در آموزش زبان خارجه مورد توجه قرار گیرد، سبک است. همان طور که یک نفر فارسی زبان در برخورد با موقعیتهای متفاوت اجتماعی از سبکهای متفاوت استفاده می‌کند. در تدریس زبان خارجه هم موضوع سبک اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. به تفاوت سبک در جمله‌های زیر توجه شود.

جمله شماره ۱۸ در موقعیتهای رسمی و جمله شماره ۱۹ با همان معنا در موقعیتهای غیر رسمی به کار می‌رود. مشابه همین تفاوت را می‌توان در جمله‌های امری غیر مستقیم مشاهده کرد. با اینکه جمله‌های زیر همه دارای یک الگوی دستوری هستند، ولی رابطه میان گوینده و مخاطب نقش مهمی در کاربرد آنها ایفا می‌کند. در تدریس این نوع جمله‌ها به تفاوتهای سبکی آنها باید توجه ویژه‌ای معطوف داشت.

26. I asked him to sit down.

27. I told him to sit down.

28. I ordered him to sit down.

29. I commanded him to sit down.

30. I begged him to sit down.

خلاصه و نتیجه‌گیریهای کلی:

مادر این پژوهش به ده خاستگاه خطاهای دستوری در فراگیری زبان خارجی اشاره کردیم و نمونه‌هایی نیز برای هر کدام آوردیم. این نکته را باید یادآور شویم که هنوز میان زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان بر سر عنوان‌گذاری این خاستگاهها توافق کاملی وجود ندارد. در بعضی از موارد امکان دارد نشانه‌هایی میان آنها مشاهده شود، ولی اساسیترین نکته در آموزش زبان خارجی این است که مدرس زبان خارجی باید از این خاستگاهها با هر نام و عنوانی که دارند آگاه شود و در صدد تصحیح و رفع خطاهای دستوری فراگیرندگان خود برآید.



بررسی آزمون انگلیسی در کنکور سراسری

دکتر حسین فرهادی

دانشگاه تربیت معلم -
دانشگاه تربیت مدرس

با نگرش به اهمیت آزمونهای کنکور و تأثیر غیر قابل انکار آنها بر زندگی صدها هزار جوان جویای علم، برای تهیه و تنظیم این آزمونها باید دقتی که برانده این مهم باشد مبذول شود. بنابراین اظهار نظرهای سازنده در مورد کیفیت و کمیت این آزمونها، اگر منطبق با اصول و موازین علمی باشند، می‌توانند مسئولین را در بهبود بخشیدن به چگونگی آزمونهای کنکور راهتما و احتمالاً راهگشا باشند.

هدف این مقاله بررسی آزمونهای انگلیسی کنکور در مراحل مختلف سالهای گذشته است. برای نیل به این مهم، بحث در سه زمینه ضروری به نظر می‌رسد. اول به بحث درباره مراحل تهیه و تنظیم یک آزمون، براساس معیارهای علمی خواهیم پرداخت. سپس تطابق آزمونهای کنکور با معیارهای تعیین شده، مورد بررسی قرار خواهند گرفت و بالاخره رابطه بین آموزش و سنجش زبان انگلیسی در کشور، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و پیشنهادهای لازم ارائه خواهد شد.

مراحل تهیه یک آزمون

متخصصین آزمون سازی مراحل متفاوتی را برای تهیه یک آزمون پیشنهاد کرده‌اند. علی‌رغم برخی اختلاف نظرها، تقریباً همگی آنها در موارد اساسی اتفاق نظر دارند. این مراحل شامل طراحی، نگارش، پیش‌آزمایی، و بالاخره تعیین مختصات علمی یک آزمون می‌شود. در زیر، هر کدام از این مراحل به طور مختصر مورد بحث قرار خواهند گرفت.

مرحله طراحی یک آزمون

اولین مرحله در تهیه یک آزمون طراحی جهت تعیین موادی است که باید در آزمون گنجانده شود. برای این کار بررسی مطالبی که اساس مواد آزمون را تشکیل می‌دهد، از اهمیت خاصی برخوردار است. در مورد زبان انگلیسی باید هیأتی مرکب از افراد متخصص در امر زبان و زبان‌آموزی مطالب مورد نظر را با توجه به انتظارات آتی جامعه از داوطلبان

برای روشن شدن، مطلب فوق، یک مورد فرضی انتخاب می‌کنیم. فرض کنید می‌خواهیم مرحله طراحی سؤالات انگلیسی آزمون سراسری دانشگاهها را انجام دهیم. قبل از هر چیز لازم است هدفهای آموزش زبان انگلیسی را بررسی و سپس به سؤالات زیر به صورت شرکت در آزمون سراسری تعیین و درجه اولویت مطالب مختلف را مشخص کنند. مثلاً برای آزمونهای انگلیسی باید نوع مهارتها و اجزاء تشکیل دهنده هر مهارت و میزان اهمیت آنها به طور دقیق تعیین شوند. باید توجه داشت که این مرحله زمانی می‌تواند با موفقیت انجام گیرد که هدفهای آموزش عالی کشور از تدریس زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاهها کاملاً روشن باشد.



فرضی پاسخ بدهیم.

سؤال اول - به چه میزان معلومات انگلیسی از داوطلبان کنکور انتظار می‌رود؟
پاسخ - داوطلبان باید برنامه درسی دبیرستان را خوب بدانند. چنین فرضی نقطه شروع خوبی را جهت تعیین مواد آزمون در دسترس ما قرار می‌دهد، چون تعداد واژگان و ساختارهای دستوری و ماهیت آنها تا حدود زیادی برای ما روشن است. البته این نکته قابل بحث است که اصولاً پذیرفتن چنین فرضی ممکن است صحیح نباشد یعنی به علت مشکلات آموزشی نباید از دانش‌آموزان انتظار داشت که مطالب دبیرستان را به خوبی فراگرفته باشند. این مطلب نیاز به بحث جداگانه‌ای دارد ولی قدر مسلم آنکه باید نقطه شروعی را با معیاری تعیین کرد. اگر این معیار نیاز به دانستن تمام یا پاره‌ای از مطالب دبیرستان داشته باشد تأثیر چندانی در فلسفه طراحی آزمون نخواهد داشت.

سؤال دوم - دانشجویان چه استفاده‌ای از زبان انگلیسی در دانشگاه خواهند کرد؟

پاسخ - دانشجویان جهت استفاده از منابع خارجی، به زبان انگلیسی نیاز دارند. بدین ترتیب قدمی دیگر در تعیین مطالب آزمون بر می داریم. بدین معنی که هدف نهایی آموزش زبان انگلیسی آماده ساختن دانشجویان برای استفاده از منابع خارجی است. بنابراین باید در تعیین مطالب آزمون باین مورد توجه خاص مبذول شود و از گنجانیدن مواد غیر ضروری و بدون ارتباط به نیازهای دانشجویان احتراز شود.

سؤال سوم - برای دانشجویان چه مهارتهایی اهمیت بیشتری دارد؟

پاسخ - جواب به این سؤال نیز کمک شایانی به طراحی یک آزمون می کند. چون اگر هدف از آموزش زبان انگلیسی استفاده از منابع خارجی باشد، اصولاً باید مهارت خواندن در درجه اول اهمیت قرار گیرد.

به مهارتهای دیگر باید در حدی که به پیشرفت در مهارت خواندن کمک می کنند، ارجحیت دهد. برای تکمیل این مرحله باید اجزاء زبان را که در مهارت خواندن تأثیر دارند تعیین و از نظر اهمیت درجه بندی کرد. این اجزاء شامل ساختارهای دستوری، ساختارهای کلامی (discourse units) و واژگان می باشند. سؤال چهارم - چه نوع آزمونهایی برای ارزشیابی معلومات داوطلبان در این مهارتها مناسب هستند؟

پاسخ - چون هدف از این همه کنکاش تعیین موادی است که باید در آزمون به کار گرفته شوند لازم است نوع آزمونهایی که مناسب ارزشیابی آن مواد هستند، بررسی و تعیین شوند (در این مورد می توان از فرم واحدهایی که در همین شماره از مجله رشد توضیح داده شده است کمک گرفت). مثلاً برای آزمون مهارت خواندن باید از کلیه آزمونهایی موجود که از روانی و اعتبار بالایی برخوردار هستند، استفاده کرد. البته آزمون را

مرحله نگارش واحدهای آزمون

به طور کلی این یک تصور ساده لوحانه است که هر معلم، یا استاد انگلیسی می تواند واحدهای آزمون را برای مقاطع مختلف آموزشی تهیه کند. البته نباید انکار کرد که تجربه این افراد بسیار پرارزش است. ولی بدون آگاهی از ثوریههای ارزشیابی و آزمون سازی که دائماً در حال تغییر و تحول می باشند، نوشتن واحدهای آزمون کاری بس دشوار و در عین حال خطرناک است. یک واحد آزمون نامناسب یا نادرست، که دقیقاً معلومات مورد نظر را ارزشیابی نکند یا از نظر آزمون سازی دارای اشکالی باشد، با توجه به رقابت فشرده در امتحاناتی نظیر کنکور احتمالاً می تواند سرنوشت یک داوطلب را تغییر دهد. در این صورت عدم موفقیت داوطلب به واسطه کمی معلومات نبوده بلکه به دلیل نقصی است که در آزمون وجود داشته است. این مسئله حائز اهمیت زیادی است. چون با وجود بیش از چهار صد هزار نفر داوطلب، هدف آزمونها بایستی انتخاب برترهای واقعی باشد. تنها راه عادلانه این گزینش استفاده از آزمونهایی است که از اعتبار علمی بسیار بالایی برخوردار می باشند. بنابراین در نگارش واحدهای آزمون باید با توجه به اطلاعاتی که از مرحله طراحی به دست آمده، تمام شرایط یک واحد آزمون خوب را رعایت کرد. مهمترین این شرایط عبارتند از:

الف - متن واحدهای آزمون باید به زبان ساده بوده و نکته مورد آزمایش را به طور واضح ارائه کند.

ب - تمام گزینهها باید از نظر دستور زبان انگلیسی صحیح باشند.

ج - هر واحد باید به طور واضح یک جواب درست داشته باشد. ضمن اینکه

نباید فقط به سئوالهای بازشناسی recognition type محدود کرد بلکه باید از انواع مختلف آزمونهایی که در مقاله فوق الذکر به آن اشاره شده است تا حد ممکن استفاده کرد.

با توجه به بحث فوق می توان فرمول مواد آزمون را برای مورد فرضی به شکل زیر تعیین کرد:

معلومات اولیه	در حد دبیرستان
معلومات نهایی	در حد استفاده از منابع خارجی
نوع مهارت	خواندن
اجزاء مهارت	بازشناسی و درک دستور زبان،
واژگان، و	ساختارهای کلامی
نوع آزمون	چهار گزینه ای و Cloze

لازم به تذکر است که جدول فوق صرفاً شامل کلیات می باشد. هر قسمت باید به ریز مطالب مربوطه تقسیم شود. بدین معنی که مشخصاً در دستور زبان چه ساختارهایی و به چه نسبت بایستی در آزمون گنجانده شود. برای واژگان و ساختارهای کلامی نیز چنین تجزیه و تحلیلی ضروری است.

پس از تعیین مطالب آزمون، مرحله بعدی یعنی نگارش واحدهای آزمون است که باید توسط کمیته ای از متخصصین آزمون سازی صورت پذیرد.



گزینه‌های غلط نیز بایستی ظاهر آتوجه داوطلبان را جلب کنند.

د - از هر گونه عاملی که باعث راهنمایی داوطلب برای انتخاب گزینه صحیح شود چه در متن و چه در گزینه‌ها باید اجتناب بشود.

ه - میزان دشواری، میزان پیچیدگی، و طول کلمات و عبارات موجود در گزینه‌ها باید به یک اندازه باشند.

و - گزینه‌های صحیح باید طوری تنظیم شوند که الگوی قابل پیش‌بینی را تشکیل ندهند. عدم رعایت هر کدام از این شرایط و سایر مطالب که در حوصله این مقاله نیست، باعث عدم کارایی واحدها و در نتیجه بی‌اعتباری تست خواهد شد.

پس از نگارش واحدها توسط متخصصین، لازم است گروهی دیگر از افراد اهل فن، واحدهای نوشته شده را به دقت بررسی و میزان تطابق آنها را با مطالب تعیین شده بازبینی و تجدید نظرهای لازم را به عمل آورند. و سپس واحدهای کنترل شده را به عده‌ای دیگر از اهل فن برای انجام آزمایشهای تجربی در مرحله پیش‌آزمایی بسپارند.

مرحله پیش‌آزمایی واحدها

واحدهایی که تا این مرحله تهیه شده‌اند، هر چقدر هم که با دقت نوشته شده باشند، اصطلاحاً به واحدهای خام معروف هستند. واحدهای خام مستقیماً قابل استفاده نبوده و باید از صافی معیارهای پیش‌آزمایی بگذرند. منظور از پیش‌آزمایی عبارت است از آزمایش واحدهای خام با داوطلبانی که از هر نظر مشابه داوطلبان واقعی می‌باشند. در این مرحله باید معیارهای علمی مربوط به هر واحد تعیین شوند. این معیارها عبارتند از درجه دشواری و قدرت تمایز هر واحد، و نحوه توزیع فراوانی گزینه‌ها.

درجه دشواری هر واحد از طریق درصد

داوطلبانی که به آن واحد جواب درست داده‌اند، محاسبه می‌شود، این درجه از «صفر» برای واحدهای بسیار دشوار که هیچ داوطلبی به آنها جواب درست نداده است، شروع می‌شود و به «یک» برای واحدهای بسیار آسان که همه داوطلبان به آنها جواب درست داده‌اند، ختم می‌شود. واحدهائی که کمتر از ۲۰٪ و بیشتر از ۹۰٪ درجه دشواری داشته باشند، از آزمون حذف می‌شوند.

قدرت تمایز دهندگی یک واحد عبارت از اطلاعاتی است که آن واحد به مسئولین می‌دهد تا میزان تشخیص داوطلبان با معلومات و بدون معلومات در آن آزمون معلوم شود. قدرت تمایز نیز مانند درجه دشواری بین دو عدد «صفر» و «یک» تغییر می‌کند. واحدهائی که قدرت تمایز آنها کمتر از ۲۰٪ و بیشتر از ۹۰٪ باشد باید از آزمون حذف شوند. چون تأثیر چندانی در نتیجه آزمون نخواهند داشت. البته باید متذکر شد که این ارقام بایستی با توجه به هدف آزمون تعیین شوند. هدفهای آزمون را در شماره پیش تحت عنوان *Functions of Language Tests* مفصلاً بررسی کردیم.

بالاخره بایستی نحوه توزیع فراوانی گزینه‌های هر واحد تعیین شوند. بدین معنی که گزینه درست به وسیله داوطلبانی با معلومات زیاد انتخاب شود و گزینه‌های



غلط به طور نسبی بین داوطلبانی که در آن واحد توانایی علمی چندانی ندارند، تقسیم شوند. به طور مثال اگر گزینه غلطی را هیچ داوطلبی انتخاب نکرده باشد، به این معنی است که آن گزینه هیچ کمکی به واحد مربوطه نکرده است. بنابراین یا بایستی آن گزینه را حذف کرد یا آنرا تغییر داد.

تعیین و محاسبه تمام این معیارها نیاز به اطلاعات آماری دارد و جزء لاینفک تکنولوژی آزمون سازی می‌باشد. بدون این معیارها، واحدهای آزمون ارزش چندانی ندارند. پس از پیش‌آزمایی، مشخصات هر واحد به ترتیب زیر تعیین می‌شوند: نوع - مطلب مورد سنجش - درجه دشواری - قدرت تمایز - توزیع گزینه‌ها - بعد از تعیین این مشخصات، واحدهای مناسب انتخاب می‌شوند و برای تعیین مشخصات علمی آزمون وارد مرحله بعدی می‌شود.

مرحله تعیین مشخصات علمی یک

آزمون

مشخصات علمی یک آزمون شامل روایی و پایایی می‌باشند. برای تعیین روایی یا اعتبار و پایایی با ثبات یک آزمون باید از قوانین آماری استفاده کرد. پایایی که عبارت از ثبات نمره‌های حاصل از یک آزمون است، به طور مفصل در شماره دوم این مجله توسط استاد محترم جناب آقای دکتر ضیاء حسینی توضیح داده شده است و روایی که میزان رابطه بین آنچه که آزمون در پی سنجش آن است و آنچه که واقعاً می‌سنجند، در شماره بعد مفصلاً توضیح داده خواهد شد. آنچه که در اینجا ضروری است، دانستن این مطلب است که درجه‌روایی و پایایی هر آزمون باید حتماً تعیین شوند و بدون تعیین آنها به کارگیری آزمون درست نمی‌باشد.

طرح درس برای

- ۱ - ابتدا خود را به زبان آلمانی معرفی کرده و نام دانش‌آموزان را به آلمانی پرسیده و از آنها می‌خواهیم که به آلمانی پاسخ گویند. این سؤال و جواب تا آنجا که همه آن را به خوبی فراگیرند، تکرار می‌کنم.
- ۲ - دربارهٔ ارزش فراگرفتن یک زبان بیگانه با دانش‌آموزان بحث و گفتگو می‌کنم و سعی بر این دارم که علاقهٔ آنها را هرچه بیشتر برانگیزم، تا با شوق بیشتری دروس مربوطه را فرا گیرند.
- ۳ - اولین کارت تصویر درس اول را در مقابل دیدگان دانش‌آموزان می‌گیرم و برای چند لحظه به آنها مهلت می‌دهم تا آن را خوب تماشا کنند. بعد جملهٔ مربوط به تصویر را چندین بار بالحنهای مختلف تکرار می‌کنم. این کار دقیقاً در مورد ۲ عکس بعدی هم که مربوط به عکس اول می‌باشند، نیز تکرار می‌شود. در این مرحله دانش‌آموزان فقط به جمله‌ها گوش می‌کنند و تصاویر نگاه می‌کنند.
- ۴ - بار دیگر عکس اول را نشان داده و جملهٔ مربوط به آن را گفته و از شاگردان می‌خواهم که ابتدا گروهی و بعد تک‌تک جمله را، البته بعد از معلم تکرار کنند. در مورد عکس شماره ۲ و ۳ نیز به همین ترتیب عمل می‌شود.
- ۵ - حال باز به سراغ عکس اول می‌روم. عکس را به بچه‌ها نشان داده و حالت سؤال کردن به خود می‌گیرم. مسلماً چند نفر داوطلب می‌شوند که جملهٔ مربوطه را بگویند. با صبر و ملایمت به تصحیح اشتباهاتی که پیش می‌آیند، می‌پردازم. این سؤال و جواب را تا حصول اطمینان کامل از اینکه همه جملات را فرا گرفته‌اند، ادامه می‌دهم. در مورد عکسهای ۲ و ۳ نیز چنین می‌کنم.
- ۶ - حال نوبت به گروه بعدی عکسها (۴ الی ۸) می‌رسد. آنها را نیز به روش بالا به دانش‌آموزان می‌آموزم.
- ۷ - آنچه اهمیت بسیاری دارد، تکرار هرچه بیشتر جملات است، به طوری که موجب کسالت دانش‌آموزان نشود.
- ۸ - سعی دارم، تا آنجا که ممکن است، کمتر به زبان فارسی صحبت کنم. به راحتی می‌توان جملاتی از قبیل:
(لطفاً تکرار کن!)، (همه با هم!) و یا (لطفاً گوش دهید) را به آلمانی ادا کرد. دانش‌آموزان بعد از چند بار به خوبی معانی این جملات را در می‌یابند.

1. Bitte wiederholen Sie!
2. Alle, Zusammen!
3. Bitte hören Sie gut zu!

- ۹ - مدت باقیمانده را صرف آموزشی دو حرف از حروف الفبای آلمانی یعنی (a, b) می‌کنم. طریقهٔ درست نوشتن را به آنها می‌آموزم. کلماتی چند با کمک این دو حرف ساخته و از دانش‌آموزان می‌خواهم که آنها را در خانه با دقت رونویسی کنند و از رو با صدای بلند بخوانند.
 - ۱۰ - دقایق آخر را اختصاص به پاسخگویی به سؤالات می‌دهم.
 - ۱۱ - تکرار درس و انجام تمرینات کتاب، به صورت سؤال و جواب شفاهی، برنامهٔ جلسهٔ آینده را تشکیل خواهد داد.
- جلسه دوم:**

- ۱ - ابتدا تکالیف دانش‌آموزان را به دقت بررسی کرده و اشکالات احتمالی آن را رفع می‌کنم.
- ۲ - حال باید درس ۱ را مرور کنیم. این بار این کار را توسط نوار مربوط به کتاب، انجام می‌دهم، تا برای

(Lektion 1) از کتاب آلمانی اول راهنمایی

نیلوفر مُبَصَّر از آموزش و پرورش منطقه ۷

دانش‌آموزان جالبتر باشد و توجه آنان را بیشتر جلب کند.

۳ - بعد از این مرور کوتاه، به ارزشیابی آموخته‌های آنها می‌پردازم. بدین معنی که عکسهای درس ۱ را به آنها نشان داده و جملات مربوط به هر تصویر را طلب می‌کنم.

۴ - حال برای هر عکس سؤالاتی طرح می‌کنم و جواب آن را می‌خواهم. این سؤال و جواب از جمله تمرینات شفاهی است، که در فراگیری بهتر دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. برای مثال، در مورد عکس: می‌توان سؤالات زیر را طرح کرد:

Der Mann hört Radio.

- 1) Was macht der Mann?
- 2) Wer hört Radio?
- 3) Hört der Mann Radio? Ja,.....
- 4) Kauft der Mann Obst? Nein, der Mann hört Radio.
- 5) Was hört der Mann?

این سؤالات به دانش‌آموزان کمک می‌کند که با کلماتی که فرا گرفته‌اند، جملات متعددی بسازند. بدیهی است که این امر تا حد زیادی می‌تواند در بهتر و سریعتر یاد گرفتن، دانش‌آموزان مؤثر باشد.

۵ - در مدت باقیمانده، دو حرف دیگر از حروف الفبا را به دانش‌آموزان یاد می‌دهیم. البته نکته مهم این است که به هیچ‌وجه لازم نیست که حروف الفبا، به ترتیب آموزش داده شود. بلکه می‌توان از حروف ساده‌تر شروع کرد و بعد به حروف مشکل پرداخت. برای مثال حرف (C) که سومین حرف از حروف الفبا است، به هیچ‌وجه برای شروع مناسب نیست. زیرا در ترکیب با حروف دیگر، دارای صداهای مختلف و متفاوتی است. پس می‌توان برای مثال در جلسه دوم، در حرف (d و n) را یاد داد و با کمک دو حرف قبلی یعنی (a و b)، کلمات مختلفی ساخت. از قبیل:

madan - dana - abad - aban - abadan

این کلمات نباید الزاماً به آلمانی دارای معنی باشند، زیرا تنها وسیله‌ای هستند که دانش‌آموز را با حروف و صدای آنها آشنا می‌سازد.

۶ - آموزش حروف الفبا، یا گفت و شنود شفاهی دروس، به طور همزمان انجام می‌پذیرد. معمولاً تا پایان درس ۴، دانش‌آموزان تمام حروف و صداها را نیز فرا گرفته‌اند. آن‌گاه می‌توان کتاب را گشود و روخوانی را از درس ۱ شروع کرد. حال دانش‌آموزان می‌توانند جملاتی را که از حفظ دارند، از رو بخوانند. البته این کار سریعاً امکان‌پذیر است، زیرا دانش‌آموزان تمام جملات مربوط به ۴ درس اول را، بدون آنکه آنها را از رو خوانده باشند، حفظ هستند.

۷ - همان‌طور که مشخص است، آموزش کامل درس ۱ کتاب آلمانی اول راهنمایی، البته بدون روخوانی درس، به ۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای احتیاج دارد و باید دانست که آموزش دروس بعدی بدون اطمینان از اینکه دانش‌آموزان درس را فرا گرفته‌اند، به هیچ‌وجه کار درستی نیست.



La langue persane ne possédant pas certaines voyelles du français, les persanophones apprenant le français auront des difficultés lors de leur acquisition. Nous avons essayé de présenter, dans cet article, les techniques de correction, "propres aux persanophones", de deux voyelles [y] et /OE/ nous basant sur les données linguistiques, pédagogiques, psychologiques ainsi que nos expériences, en tant que professeur de français, avec les étudiants iraniens.

اشتباهات فارسی‌زبانان در یادگیری نظام صوتی زبان فرانسه

نوشته: دکتر سیمین دخت جهان پناه
دانشگاه تربیت معلم

معذک ما در این مقاله به جهت برهیز از تکرار، تمرین‌های دو صدا را با هم آورده‌ایم بهتر است این تمرین‌ها در آزمایشگاه انجام گیرد.

۱ - جفت‌های مختلفی از کلمات به شاگردان می‌دهیم و از آنها می‌خواهیم که بگویند آیا در هر جفت یک صدا می‌شنوند و یا دو صدای مختلف. (چون شاگرد در مراحل اولیه آموزش است، معنی کلمات حائز اهمیت نیست)؛ مثلاً:

[y]		[OE]	
boue	bout	deux	dos
du	doux	nos	neoud
su	sous	dos	dos
jure	jour	pot	peau
roue	rue	sceau	ceux
roue	roux	notre	neutre
.....

۲ - در تمرین دیگری از همین نوع از او می‌پرسیم که صدای [Y] (یا /OE/) را در کلمه اول می‌شنود یا در کلمه دوم یا از او

یکی از مشکلات آموزش زبان فرانسه به فارسی‌زبانان، آموزش نظام صوتی آن است: اصوات زبان فرانسه از نظر بی‌صداها (صلت‌ها) شباهت فراوانی به زبان فارسی دارد، در حالی که صدادهای (مصوت‌های) فرانسه با صدادهای فارسی بسیار متفاوت است:

۱ - شنش صدادار فرانسه در زبان فارسی موجود نیست، دو دهانی [y] ^(۱) و [OE] و چهار غنه‌ای [-]، [a]، [j]، [oe] که تلفظ نادرست آنها تفاوت معنا ایجاد می‌کند و فهم مطلب را بسیار مشکل و اغلب غیر ممکن می‌سازد؛ مثلاً زبان آموزی که «Tu» [ty] را همچون «TouT» [Tu] یا «doE/» «deux» را همچون «do» [do] و یا «pain» [pe] را همچون «panne» تلفظ می‌کند بکلی معنای دیگری به ذهن شنونده القا می‌نماید.

۲ - برخی دیگر از صدادهای فرانسه گونه‌های مختلفی دارند که تلفظ نادرست آن‌ها کمتر اشکال معنایی ایجاد می‌کند ولی لهجه‌ای خارجی و نازیبا به تلفظ زبان آموز می‌دهد، مثل صدادار /E/ که در کلمه «the» بسته است و در کلمه «terre» باز و یا صدادار /OE/ که در کلمه «pen» بسته است و در کلمه «peur» باز.

در این مقاله ما تنها به روش تصحیح دو صدادار [y] «Tu» و /OE/ «deux» در تلفظ فارسی‌زبانان می‌پردازیم بعلمت آنکه این دو صدادار که اصلاً در زبان فارسی موجود نیست و لذا دانش آموز نسبت به آنها کاملاً «کر» است، بیشترین اشکال را ایجاد می‌کند. تجربه نشان داده است که گاه بعلمت آموزش غلط این صداها و یا بکار گرفتن روش نادرست تصحیح دیگر اصلاح آنها غیر ممکن می‌شود.

الف - چگونه گوش‌زبان آموز را نسبت به این صداها آشنا سازیم؟

مرحله نخست، مرحله شنیدن صدادار فرانسه و سپس تشخیص آن از صدادار فارسی نزدیک به آن است. برای این منظور معلم باید با تلفظی صحیح و دقیق و کاملاً واضح با استفاده از وسایل سمعی - بصری به شاگرد بفهماند که:

sur به معنی روی چیزی است و sourd به معنی گر ^ یا deux به معنی عدد دو است و dos به معنی پشت.

یعنی معلم باید گوش شاگرد را نسبت به این دو صدا «شنوا» سازد و به او بفهماند که آن دو با هم کاملاً تفاوت دارند. سپس باید سعی در ایجاد قدرت تشخیص دو صدای مشابه نماید (لازم به تذکر است که نباید هرگز دو صدا را همزمان تدریس کنیم. مثلاً نخست صدای [y] را می‌آموزیم و پس از اطمینان از آموزش آن، صدای /OE/ را یاد می‌دهیم

می‌خواهیم هر گاه صدای [y] (یا /OE/) را می‌شنود در ستون یک و هر گاه صدای [u] (یا /O/) را می‌شنود در ستون دو علامت بگذارد

		[y]		[OE]			
		1	2	1	2	1	2
tu	t out			deux	dos		
fut	fou			vaut	veux		
cou	q			faut	feu		
eoup	lu			boeufs	beau		
.....		

۳ - در تمرین پیشرفته‌تری به او چند کلمه می‌دهیم و می‌خواهیم تشخیص بدهد که صدای [u] می‌شنود یا [y] /O/ می‌شنود یا /OE/:

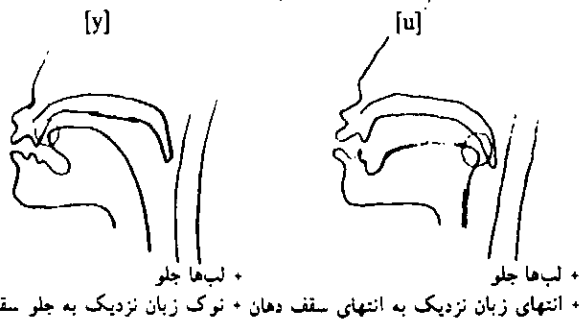
[y]	[OE]
jus	l'eau
nu	feu
mûr	mot
vous	tôt
chou	queue
pu	bleu

تجربه نشان داده است که حتی پس از آنکه زبان آموز این دو صدا را خوب از هم تشخیص داد باز آنها را غلط تلفظ می‌کند علت چیست؟ علت آنست که زبان آموز هنوز نمی‌داند این صدا ناشناخته را چگونه تولید کند. حال که مرحله شنیدن و تشخیص را پشت سر گذاشته‌ایم به مرحله تولید می‌رسیم. از نظر ظاهری برای تلفظ دو صدای [u] و [y] /O/ و /OE/ لب‌ها به جلو می‌آید. زبان آموز نمی‌تواند تغییر حالت زبان معلم را ببیند و متوجه شود که چگونه صدای [u] را به [y] /O/ یا /OE/ تبدیل می‌کند. ممکن است بعضی از شاگردان بسیار با هوش به طریقی به تلفظ صحیح برسند ولی تجربه نشان داده است که بیشتر آنها بر اثر اصرار معلم در تغییر شکل زبان‌شان، صداهای مختلفی می‌سازند که اغلب مرکب هستند و نه صدای [y].

ج - چگونه تلفظ درست را به زبان آموز یاد بدهیم؟

در شکل‌های زیر محل تولید دو صدای [y] و [u] - و [i] و [e]

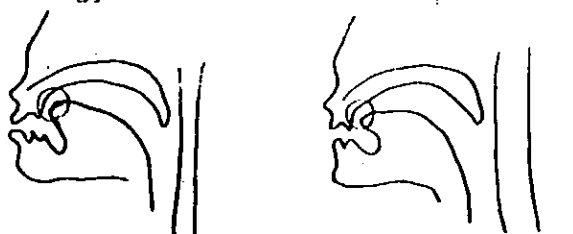
را دو بدو با هم مقایسه می‌کنیم:



+ لب‌ها جلو + انتهای زبان نزدیک به انتهای سقف دهان + نوک زبان نزدیک به جلو سقف دهان

[y]

[i]



+ لب‌ها عقب + نوک زبان نزدیک به جلو سقف دهان

تصویرهای بالا نشان می‌دهد که صدای [y] از نظر شکل لب‌ها شبیه صدای [u] و از نظر شکل زبان شبیه صدای [i] است. برای آنکه هم شاگرد را در منبع اشتباهش (صدایی که همیشه بجای [y] تلفظ می‌کند) یعنی صدای [u] دور کنیم و هم چیزی را که می‌بیند تقلید کند، از او می‌خواهیم که صدای [i] را که در فارسی هم موجود است و تقریباً شبیه صدای [i] فرانسه است تلفظ کند و بعد همانطور که [u] را تلفظ می‌کند لب‌هایش را به جلو بیاورد و در طول یک بازدم همچنانکه به تلفظ [i] ادامه می‌دهد چند بار لب‌ها را به جلو و به عقب ببرد و ببیند که چگونه متواضعاً صدای [i] به [y] و [y] به [i] تبدیل می‌گردد. این عمل را نخست معلم چندین بار بصورتی بسیار واضح در مقابل شاگردان انجام می‌دهد و سپس از آنها می‌خواهد که از او تقلید کنند. پس از آن، این صدا را در داخل کلمه تمرین می‌کند و برای سهولت آموزش از آنها می‌خواهد که مثلاً کلمه «ti» را چند بار تلفظ کنند: ti, ti, ti, ti و ناگهان در حالی که دیگر زبان به حالت [i] عادت کرده است، لب‌ها را جلو بیاورند تا «tu» تولید گردد. از آنها می‌خواهد که کلماتی مشابه نمونه‌های زیر را بعد از او تکرار کنند.

[y]	[OE]
tu	mes
pu	fée
su	ses
q	des
.....

پس جملاتی با صدای [y] می‌سازد و از آنها می‌خواهد که به دنبال او تکرار کنند:

[y]	[OE]
Il a pu.	C'est la queue
Il a bu.	Il manse des oeufs.
Il a Su.	C'est bleu
Il est nu.	C'est deux.
C'est Sa rue.	Il fait des noeuds.

البته آزمایش‌های مختلف نشان داده است که صامت‌هایی که در مجاورت مستقیم این صداها قرار می‌گیرند در سهولت یادشواری تولید آنها دخیلند.

حال به ارائه شیوه‌های تصحیح صدای /OE/ می‌پردازیم

quai یا thé را تلفظ می‌کنیم و در این بین نساگهان لب‌ها را به جلو می‌آوریم تا quuc و te تولید شود. معلم می‌تواند تصویرهایی نظیر آنچه ما در اینجا آورده‌ایم روی تخته برای زبان آموزان ترسیم کند. در پایان تذکر این نکته ضروری است که معلم باید در طی انجام تمام تمرینهای فوق از تقلید و تکرار خطاهای تلفظی دانش آموزان جداً احتراز کند. به عبارت دیگر، هرگز به آنها نگویید که تلفظ صحیح فلان کلمه که شما اینگونه ادا کردید چنین است. دانش آموزان نباید هیچگاه تلفظ نادرست از دهان معلم خود بشنوند.

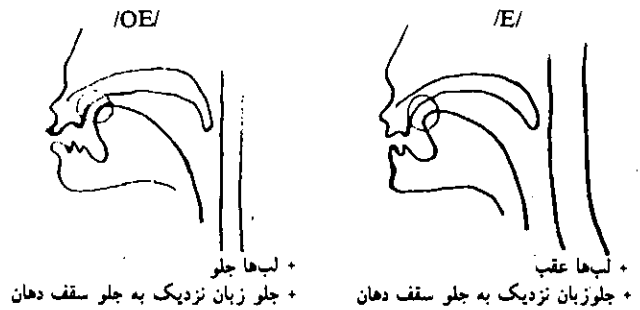
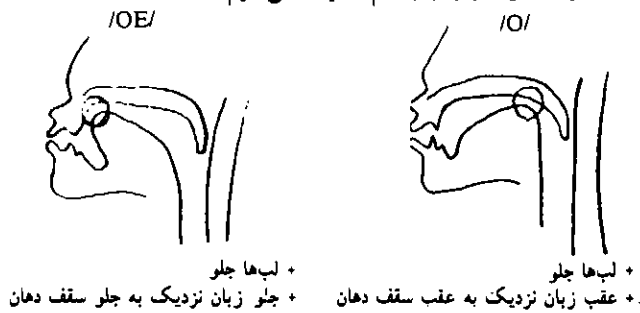
۱ - علام آواشناسی مورد استفاده در این مقاله:

[i]:	il,	lyre
/E/:	thé,	lerre
/O/:	tôt,	mort
[U]:	tout,	pour
[y]:	tu,	pur
/OE/:	peu,	peur
[Σ]:	pain,	matin
[a]:	sans,	vent
[z]:	pont,	ombre
[œ]:	un,	lundi

۲ - برای اطلاع بیشتر در این خصوص، نگاه کنید به:

Djahanpanah- Tehrani, Simine - Dokhte, *Méthod de correction phonétique pour l'acquisition du son /OE/, l'acquisition des caractéristiques propres aux [e], [e], [o] et [c] du français et la différenciation acoustique entre [e] - [e], [o] - [c] pour des élèves iraniens débutants. mémoire de maîtrise. Paris, Université de la Sorbonne. 1974.*

در شکل‌های زیر محل تولید دو صدای /OE/ و /O/ و /O/ و /E/ را دو بدو با هم مقایسه می‌کنیم.



به همان ترتیب که برای تصحیح صدای [y] عمل کردیم، برای تصحیح صدای /OE/ نیز عمل می‌کنیم: تصحیح را با تولید صدایی /E/ که تفاوت آن با /OE/ برای زبان آموز کاملاً مشخص است شروع می‌کنیم. نخست /E/ را تلفظ می‌کنیم و در همان هنگام لب‌ها را جلو می‌آوریم و این عمل را در طول یک بازدم بطور متناوب انجام می‌دهیم تا صدای /E/ به /OE/ و بالعکس تبدیل گردد. سپس چند بار مثلاً کلمه

بقیه از صفحه ۱۴

کتابنامه

مأخذ فارسی

باطنی، محمدرضا، چهار گفتار در باره زبان، تهران، انتشارات آگه، ۱۳۵۵. خانلری، پرویز ناتل، دستور زبان فارسی، تهران، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۵۵.

منابع انگلیسی

- Clark, H. H. and Clark, E. V. *Psychology and Language*. NEW YORK: Harcourt Brace Jovanovich, INC., 1977
- Coulthard, M. *An introduction to Discourse Analysis*. London: Longan, 1977
- Finocchiaro, M. and Bonomo, M. *The Foreign Language Learner*. NEW YORK: Regents Publishing Company, INC., 1973.
- Houstaon, S. *A Survey of Psycholinguistics*. Paris: Mouton, 1972.
- Pit Corder, S. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Education, 1973.
- Richards, J. (ed) *Error Analysis*, London: Longman, 1974.
- Soheili, A. *Modern Grammars and Language Teaching*. Tehran. Teachers Training University, 1979.

مطالبی نظیر اختیاری یا اجباری کردن آموزش زبان، اعمال سیاست چند زبانی و ... موضوع چندین نامه دیگر بود که به علت طولانی شدن این نوشته بررسی این نامه‌ها را به شماره بعد موکول می‌کنیم. اینک ضمن تشکری دوباره از همکارانی که زحمت کشیده و نظرات و مقالات خود را ارسال داشته‌اند به معرفی مقالات این شماره می‌پردازیم.

«یادداشت شماره ۳» از سلسله یادداشت‌هایی برای معلم زبان موضوع مهم کتاب درسی را بررسی می‌کند. بسندرت معلمی را می‌توان پیدا کرد که بی‌نیاز از کمک‌های این دستیار باشد. در مورد نحوه استفاده از این وسیله کمک آموزشی، این یادداشت یادآور این نکته است که از کتاب، برخلاف روال معمول، باید معلم زبان پیش از کلاس درس و زبان آموز پس از کلاس درس استفاده کند.

مقاله بعدی اشاره بر یک اصل مهم در یادگیری یعنی «شوق یادگیری» دارد. در بخش نخست، نویسنده متذکر این نکته است که اگر زبان آموز شوق و نیاز به آموختن داشته باشد هر مشکلی را به جان خواهد خرید و امر یادگرفتن برای او لذت بخش خواهد بود. این از وظایف معلم است که پیش از تدریس این شوق آموختن را در زبان آموز به وجود آورد. دو بخش دیگر این نوشته در دو شماره بعد خواهد آمد. در این شماره به مناسبت فصل امتحان و کنکور سه نوشته در مورد آزمون و ارزشیابی داریم. در مقاله نخست اعتبار یاروایی یک تست مورد بررسی است. آزمونی معتبر و از روایی برخوردار است که آن چیزی را که قرار است بسنجد می‌سنجد نه چیزی دیگر. اعتبار و روایی آزمونهای دبیرستانی و تست ورودی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. مقاله دیگر که در سه قسمت چاپ خواهد شد، بررسی کلی و جامعی در مورد آزمون کنکور سراسری خواهد بود. مقاله سوم درباره نوع واحدهای آزمون است.

بخشهای جدیدی که از شماره پیش شروع کرده‌ایم یعنی بخش «پرسش و پاسخ» و «نکته‌ها» را ادامه می‌دهیم با این امید که با اظهار نظر و ارسال پرسشهای خود به غنای این بخشها کمک کنید. چون نکات مربوط به تلفظ زبان خارجی، طرز تدریس و مشکلات آن بیشتر محتوای نامه‌های شما را تشکیل می‌داد از این شماره ستون جدیدی باز کرده‌ایم تا نظرات و پیشنهادها را یادداشت‌وار در این ستون بررسی کنیم.

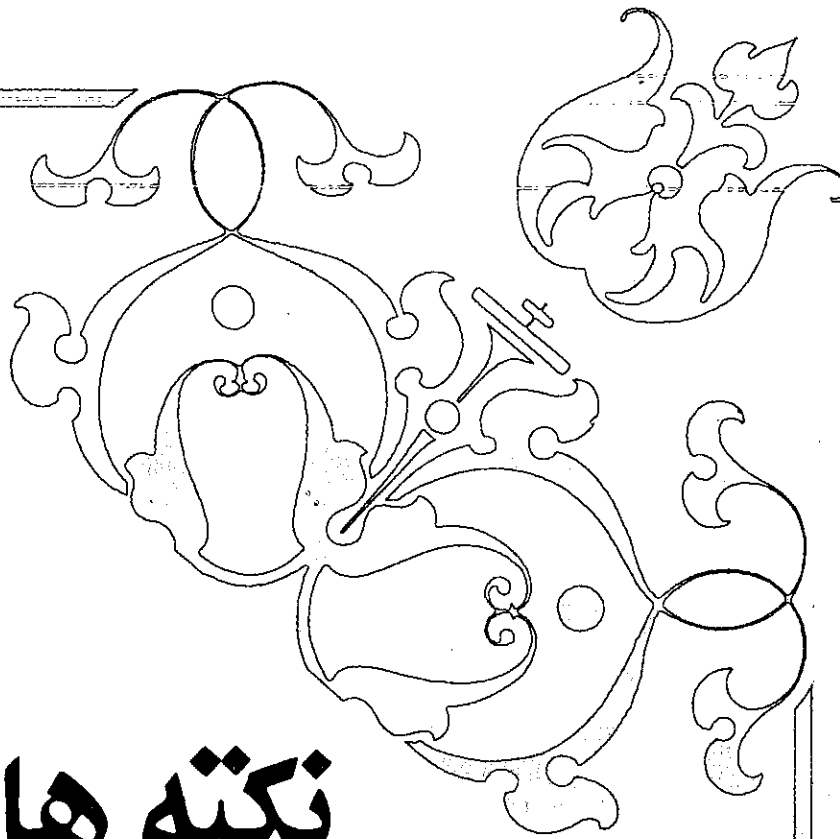
بخشهای فرانسه و آلمانی این شماره نیز پربارتر از گذشته تقدیم خوانندگان علاقه‌مند به این دو زبان می‌شود. خوشحالیم که این شماره را غنی تر و متنوع‌تر از شماره‌های پیشین تقدیم حضورتان بکنیم. منتظریم از نظر شما نیز با خبر شویم.

یک مسئله آموزشی مربوط به چگونگی تدریس زبان مطرح شود و در چارچوب آن از معلمان خواسته شود که نظریات خود را برای انتشار ارسال دارند.

نقش کتاب درسی در آموزش یک زبان خارجی بی‌اغراق شاید پس از تعیین هدفها مهمترین مسئله در آموزش زبانهای خارجی باشد. در تدوین یک کتاب درسی عوامل متعددی مؤثرند. در پاسخ دوستانی که می‌خواهند نحوه تدریس هر درس را بیان کنیم باید گفت که مشکل بتوان طرحی و دستور العملی جامع پیدا کرد که در تمام کلاسهای درس توسط تمام معلمان و برای تمام زبان آموزان عیناً قابل اجرا باشد. چون همان طوری که اشاره شد عوامل بسیاری نظیر میزان تسلط معلم به زبان و حرفه خود، تعداد دانش آموزان، میزان علاقه آنها در استفاده از کتاب، و نحوه ارائه درس در کلاس در یادگیری زبان تاثیر دارد. به هر حال، با اعتقاد به اهمیت کتاب درسی از چند نفر از دبیران زبان و صاحب نظران خواسته‌ایم که با تهیه نوشته‌هایی ما را در این امر یاری دهند و باز هم به همین دلیل یادداشت شماره (۳) از سلسله «یادداشت‌هایی برای معلم زبان» را در این شماره به موضوع نقش کتاب درسی اختصاص داده‌ایم.

نامه‌هایی هم داشتیم که توصیه می‌کردند مطالب نشریه را متنوع بکنیم و از پرداختن به مطالب صرفاً علمی و تحقیقات کتابخانه‌ای بپرهیزیم. انشاءالله که این توصیه مورد توجه نویسندگان مقاله‌ها خواهد بود. داشتن مطالب متنوع زمانی امکان پذیر است که اشخاصی با دیدها و سلیقه‌ها و تخصصهای متنوع با نشریه همکاری کنند. ولی برخلاف نظر بعضی از نویسندگان نامه‌ها تنوع در مطالب نشریه را با اضافه کردن جوک و جدول و مطالب علمی به زبانهای مختلف قابل حصول نمی‌دانیم. معتقدیم هر نشریه در رابطه با هدفهای خود خط مشی روشنی را باید دنبال کند؛ منتها با توجه باین خط مشی سعی در متنوع کردن مطالب خود داشته باشد اما با این دید از درج شعرهای کوتاه، سرود و سرگرمی و انواع بازیها به زبانهای خارجی استقبال می‌کنیم.

نویسندگان چند نامه هم تاکید داشتند که تعدادی مقالات به زبان خارجی (انگلیسی) اضافه شود. هیئت تحریریه نشریه تصمیم گرفته است با در نظر گرفتن نیازهای معلمان زبان در سرتاسر کشور و همچنین به دلایل دیگر در شروع کار مقدار کمی نوشته به زبان خارجی ارائه شود و در سالهای دوم و سوم به این مقدار بتدریج اضافه شود.



نکته ها

نکات مشکل زبان انگلیسی برای فارسی زبانان

سابقاً باور بر این بود که نکاتی که میان دو زبان با یکدیگر تفاوت دارند برای یادگیری مشکلترند. براساس این باور، آواها و واژه‌ها و ساختهای دستوری زبان انگلیسی که با این پدیده‌ها در زبان فارسی متفاوت‌اند و یا اصولاً در یکی از دو زبان وجود ندارند، برای فراگیران فارسی زبان مشکلترین نکته‌هایند. مانند آواهای میان دندانی «th» و خیشومی «g» و ساختهای شرطی نوع سوم و از این قبیل.

اما اخیراً آزمایش نشان داده است که چنین نیست؛ یعنی نکته‌های متفاوت از نظر یادگیری مشکلترین نیستند، بلکه نکاتی که در دو زبان شبیه‌اند اما یکسان نیستند برای فراگیران مشکلترین‌اند. به جمله‌های زیر توجه کنید:

We have come to school to day

(۱) ما امروز به مدرسه آمده‌ایم.

We haven't had lunch to day

(۲) ما امروز ناهار نخورده‌ایم.

We are sitting in the classroom

(۳) ما در کلاس نشسته‌ایم.

تعداد زیادی از جمله‌های زبان فارسی که فعل آنها شکل ماضی نقلی دارد (مانند جمله‌های ۱ و ۲) در زبان انگلیسی نیز معادل آنها به همین شکل است. اما این قاعده برای همه جمله‌های فارسی و معادل آنها در انگلیسی صادق نیست (جمله ۳). لذا براساس شباهتی که میان تعدادی از جمله‌های فارسی و انگلیسی وجود دارد فراگیران این قاعده را برای همه جمله‌های مشابه تعمیم می‌دهند. و این سبب اشکال در یادگیری می‌شود که باید با ممارست برطرف گردد. از این رو امروزه باور بر این است که

فرهنگ مراجعه کنند.

Billows, F.I. The Techniolueo of Language, Teaching, 1964, p. 95

مطالب متون درسی

آزمایش نشان داده است که اگر مطالب درسی درباره وضعیت اجتماعی مردمی باشد که دانش‌آموزان زبان آنها را یاد می‌گیرند، میزان یادگیری به مراتب بیشتر از آن است که اگر زبان بیگانه را در متونی یاد دهیم که مطالب آن درباره اجتماع خود دانش‌آموزان است. این به آن علت است که کنجکاوی دانش‌آموزان برای آگاهی از وضع زندگی مردمی که زبان آنها را یاد می‌گیرند خود انگیزه‌ای برای یادگیری زبان آن مردم می‌شود.

نقل از آزمایشی که در تابستان ۱۳۵۲ در دانشگاه شیراز انجام گرفت.

استفاده از فرهنگ لغت

فرهنگهای مورد استفاده باید تماماً به همان زبانی باشد که محصل سرگرم فراگرفتن آنست. به فرهنگهای دو زبانه فقط می‌توان به عنوان منابع کمکی مراجعه کرد. معلم خود نباید از بکار بردن فرهنگ لغت احساس شرم کند. او باید برای کلاس خود نمونه‌ای از کسانی باشد که با وجودی که از دانش‌آموزان خود بسیار جلوترند، هنوز جویای دانشند و مدعی داشتن دانش کامل را نیستند. وقتی از فرهنگ لغت استفاده می‌شود، معلم به ندرت نیاز به توضیح لغتی پیدا می‌کند. او باید کاربرد لغت مورد نظر را در چندین مثال نشان دهد؛ یا، بهتر بگوئیم، باید آن لغت را شش هفت بار بکار ببرد گویی کلاس معنای آن را می‌داند. در پایان درس معلم می‌تواند از کلاس بخواهد که برای یافتن تعریف دقیق با معادلهای آن لغت به

در غالب جمله‌های انگلیسی که فعل آنها در زمانهای حال یا گذشته کامل در حالت مجهول (Present or Past Perfect, Passive) به کار برده شده اند گاهی قیود پیش از (مثل جمله شماره یک)، و زمانی پس از آن - (مثل جمله شماره دو) بیان می‌شوند. آیا در این نوع جمله‌ها جای مشخصی برای قیود وجود ندارد.

1. The bombing of the city has *always been* done at night when everyone is asleep.
2. The bombing of the city has *been aimlessly* done at night when everyone is asleep.

پاسخ

قیود در جمله‌های انگلیسی لزوماً جای ثابتی ندارند و بسته به نیت گوینده و نقش آن قیود جای آنها تغییر می‌کند. در پاسخ سؤال بالا مختصراً می‌گوییم که قیود بسامدی (مانند، *always, often, never*) بلافاصله پس از اولین فعل کمکی جمله در می‌آیند ولی قیود دیگر به اعتبار نقشی که در هر جمله بخصوص دارند تغییر موضع می‌دهند.

پرسش

صحبت‌های چند معلم زبان همکار را شنیدیم که سر میز نهار داشتند در مورد جای *both* در جمله‌های انگلیسی صحبت می‌کردند. جمله‌های آنها را یادداشت کردم. آیا چهار جمله زیر صحیح هستند؟

1. His *both* younger brothers are in the army.
2. *Both* his younger brothers are in the army.
3. His younger brothers *both* are in the army.
4. His younger brothers are *both* in the army.

پاسخ

Both در جمله‌های ۱ و ۲ نقش صفت را دارد. وقتی *both* به این منظور به کار برده می‌شود پیش از دیگر صفات (صفات ملکی، صفات اشاره‌ای) و حرف تعریف *the* آورده می‌شود. بنابراین جمله ۱ صحیح نیست و در جمله‌های ۳ و ۴ نقش ضمیر را دارد و هر دو جمله صحیح هستند.

پرسش

چطور می‌شود که زبان‌آموز خود را عامل اصلی در یادگیری زبان بداند؟

پاسخ

چنین برداشت و احساس از سوی زبان‌آموز در موفقیت آموزش بسیار مؤثر است. در این مختصر تنها می‌توان گفت برای این که فراگیر خود را عامل اصلی در امر یادگیری بداند باید تجدید نظری را در نقش معلم زبان، فرم و محتوی و نقش کتاب درسی، و نحوه آموزش زبان پذیرا بود. به این معنی تا زمانی که معلم به عنوان منبع دانش زبان معلوماتی را بخواهد درباره زبان به زبان‌آموز القا کند، و آموزش زبان با آموزش کتاب درسی برابر دانسته شود، زبان‌آموز نیز چاره‌ای جز دنباله روی معلم و کتاب درسی نخواهد داشت. ولی اگر آموزش زبان را حل مسائل زبان‌آموز در یادگیری زبان، و کتاب درسی را کتاب دستورالعمل جهت تمرین و آزمون، و معلم را راهنما و مشاور زبان‌آموز در حل مسائل آموزشی بدانیم؛ نهایتاً زبان‌آموز خود را عامل اصلی آموزش می‌داند و فعالانه و با علاقه در آموزش شرکت خواهد کرد.

پرسش

به نظر می‌رسد پرسشواره (tag-question) بعضی از انواع جمله دقیقاً منطبق با قواعدی که معمولاً ناظر بر این گونه پرسش‌هاست ساخته نمی‌شود. لطفاً پرسشواره هریک از جملات طرف چپ جدول زیر را در سمت راست آن نشان دهید.

پرسش و پاسخ

پاسخ

پرسش

پرسشواره	جمله
1	None of the food was wasted.
2	None of us knew the way,
3	Few people knew the answer,
4	Little progress has been made.
6	A little progress has been made,
7	We seldom see them nowadays,
8	There were only six people present,
9	Pass me the news paper,
10	Don't be late for dinner,
11	Let's have a game of basketbell,
12	Everybody cheered wildly,
13	Some of us wanted to stay longer,
	was it? did we? didn't they? has it? hasn't it? do we? were there? weren't there? will you? will you? shall we? didn't they? didn't we? ²

را چه وقت و چگونه باید تدریس کنیم؟

پاسخ

اگر بر این باور باشیم که دانش آموز باید ساختهای زبان بیگانه را به همان ترتیب یاد بگیرد که کودکان زبان مادری خود را یاد می گیرند، باید زمان گذشته ساده و زمان آینده پیش از زمان حال ساده تدریس شوند. زیرا زمان حال ساده، که بیان «عادت و تکرار» است، بیان آن است که کاری هم در گذشته انجام می گرفته است و هم در آینده خواهد گرفت. مفهومی است که پیش از مفهوم زمان گذشته و آینده در کودک تبلور می یابد به سخنی دیگر اینکه کودک در آغاز یادگیری زبان مفهوم گذشته و آینده را درک می کند و معنای بیاناتی چون «دیروز مامان برایم عروسک خرید» و «فردا می خواهم بروم خونه خاله» را درک می کند، اما مفهوم «مامان هر هفته برایم عروسک می خرد» و «من هر هفته خونه خاله می روم» مفهومی است که دیرتر از مفاهیم گذشته و آینده در کودک تبلور می شود.

حال اگر ابتدا زمان گذشته و آینده را تدریس کنیم، تفهیم معنای «عادت و تکرار» آسانتر می گردد. مثلاً می توانیم این گونه تدریس کنیم: معلم می گوید:

I read a book last week.

I am going to read a book next week.

دانش آموز از این دو جمله نتیجه می گیرد و می گوید:

You read a book every week.

به این ترتیب دانش آموز از آغاز با مفهوم «عادت و تکرار» در زمان حال آشنا می شود. بعلاوه به لحاظ ساخت نیز این ترتیب بهترین به نظر می رسد؛ زیرا دانش آموز ساخت زمان حال استمراری را پس از فعل «be» یاد می گیرد و با ساخت I am going to read آشنا می دارد. بنابراین یادگیری زمان آینده با ساخت I am going to read برای صرفاً یادگیری این مطلب است که باید یک مصدر به دنبال همان ساختی بیافزاید که قبلاً یاد گرفته است و شکل منفی و استفهامی و تغییرات فعل be همان است که می داند.

بعلاوه تدریس ساخت گذشته ساده نیز از زمان حال ساده آسانتر است، زیرا در زمان حال ساده فعل برای سوم شخص مفرد با سایر اشخاص تفاوت دارد و حال آنکه در گذشته ساده فقط شکل گذشته فعل را باید تدریس کرد؛ در صورتی که تدریس با افعال «با قاعده» آغاز شود دانش آموز فقط باید با پسوند «ed» آشنا گردد و بس. بنابراین با توجه به دلایل بالا بهتر است که زمان حال ساده را پس از گذشته ساده و زمان آینده تدریس کنیم.

پرسش

الفبای زبان انگلیسی را چگونه تدریس کنیم؟

پاسخ

لزومی ندارد و بلکه اشتباه است که همه حروف الفبا را در یک یا چند جلسه به دانش آموزان مبتدی بیاموزیم. کافی است که حروف را به تعدادی که نیاز داریم و با توجه به واژه هایی که برای یادگیری انتخاب می کنیم به دانش آموزان یاد دهیم.

مثلاً در چند جلسه اول هفت حرف a, b, e, l, q, t, y, برای یاد دادن کلمات late, tale, obey, lab, table, ball, tall, bat, toy, boy, کافی است. دقت شود که همه این هفت حرف را نیز نباید در یک جلسه آموخت بلکه باز هم به تعداد نیاز. مثلاً برای یاد دادن کلمات lab, bell, bell یاد دادن چهار حرف l, e, b, a کافی است و به همین شیوه وقتی واژه های جدیدی را یاد می دهیم یک یا چند حرف جدید به تعداد حروف یاد گرفته می افزاییم و چه بسا که آموزش چندین حرف از حروف الفبا در طول چندین ماه سال اول یادگیری ضرورت نداشته باشد. این امر هیچ لطمه ای به یادگیری زبان انگلیسی دانش آموزان وارد نمی آورد.

پرسش

معلم دوره راهنمایی هستیم. میل دارم بدانم که زمان حال ساده



۱ - اصول یادگیری و تدریس زبان

نویسنده: اچ. داگلس براون

ترجمه: دکتر مجتهدالدین کیوانی

ناشر: مرکز نشر دانشگاهی

تاریخ نشر: ۱۳۶۳

قیمت: ۶۰۰ ریال

کتاب اصول یادگیری و تدریس زبان یکی از جدیدترین منابع معتبری است که در باره اصول و مبانی زبان آموزی انتشار یافته است. اصل کتاب در سال ۱۹۸۰ در آمریکا منتشر شد. نویسنده آن از جمله صاحب نظران طراز اول در رشته آموزش زبانهای خارجی است. پشتوانه علمی این جدیدترین اثر او سالها تدریس و تحقیق و همچنین فعالیتهای دانشگاهی او در تعلیم و تربیت و بخصوص رشته آموزش زبان بوده است.

اصول یادگیری و تدریس زبان همان گونه که از نامش برمی آید، بررسی و نقد اصول و مبانی نظری امر زبان آموزی را هدف عمده خود قرار می دهد و نه آن مسائلی را که معلم زبان در عمل با آن مواجه است. به بیان دیگر، براون معرفی و تحلیل اندیشه ها و آرای زیباشناختی و روانشناختی عمده ای را که تدریس و یادگیری زبان بر اساس آن مبتنی است و جهت همت خود قرار می دهد. لذا فایده اصلی کتاب در این است که

معلمان زبان را به دانشها و بینشهایی نظری مجهز می کند. این دانش نظری بنیادین به معلمان امکان می دهد که روشهای تدریس خود را آگاهانه تر و مطمئنانه تر به کار گیرند و نتایج کاربرد هر روش بخصوصی را بهتر و واقع بینانه تر پیش بینی کنند. بنابراین کتاب مذکور می تواند برای همه کسانی که به نوعی دست اندر کار تدریس و برنامه ریزی زبانند سودمند واقع شود.

در زیر به رئوس مطالب فصلهای دوازده گانه کتاب اشاره می شود.

فصل اول به تعریف ماهیت زبان، چیستی و چگونگی یادگیری و تدریس و ارتباط این دو امر آموزشی می پردازد.

فصل دوم بررسی نظریه های مربوط به فراگیری زبان اول را شامل می شود.

فصل سوم فراگیری زبان اول و زبان دوم را از دیدگاههای گوناگون مقایسه می کند.

فصل چهارم آرا و نظریاتی را که از سوی نظریه پردازان قدیم و جدید در باره مکانیسم یادگیری عنوان شده است نقد و بررسی می کند.

فصل پنجم به تحلیل انواع یادگیری، استراتژیها و اسلوبهای یادگیری و اینکه محصل به منظور فراگیری زبان به چه راهها و وسایلی متوسل می شود، می پردازد.

معرفی کتاب

فصل ششم به نقش شخصیت و عوامل عاطفی در یادگیری فرد توجه دارد. وضعیت روحی، زمینه‌های انفعالی و جنبه‌های احساسی شخصی در توفیق یا شکست او در یادگیری زبان نقش تعیین کننده دارند. چونی و چرایی این وضع در فصل ششم تشریح می‌شود.

فصل هفتم زبان را در بافت اجتماعی - فرهنگی آن مطالعه می‌کند و رابطه تفکر، زبان و فرهنگ را مورد تحلیل قرار می‌دهد.

فصل هشتم به بحث تقابل و مقایسه زبانهای مادری و دوم، و معرفی فرضیه تحلیل تقابلی و فرضیه‌های تکمیلی دیگری که به دنبال آن ارائه شده است اختصاص دارد. این فرضیه مدعی است که با کشف تفاوت‌های موجود بین زبان اول و دوم و طبقه‌بندی علمی این تفاوتها زبان‌شناس امکان می‌یابد که مشکلاتی را که احتمالاً محصل زبان به هنگام یادگیری به آن بر خواهد خورد پیشاپیش خیر دهد.

فصل نهم به بررسی و نقد بحث نسبتاً جدید «تحلیل خطاها»، روشهای تحلیل خطا و مسائل مطرح در این زمینه می‌پردازد. نکته عمده در این فصل تحلیل چونی و چرایی زبان بینابینی محصل است. زبان بینابینی به شکلی از زبان اشاره دارد که از لحاظ ساختی چیزی بین زبان اول و دوم محصل است.

فصل دهم این مطلب مهم را محور توجه قرار می‌دهد که طبیعی‌ترین و اصیل‌ترین شکل زبان، در حین محاوره و هنگامی که زبان نقش ارتباطی خود را ایفا می‌کند متجلی می‌شود. ارزش واقعی باره‌های زبان (= جملات) در بافت ارتباطی زبان یعنی آن وقت که می‌خواهیم با دیگران برای منظوره‌های گوناگون تماس برقرار کنیم معلوم می‌شود. در این فصل شیوه‌ها و امکاناتی که فرد به هنگام ارتباط کلامی با دیگران از آنها بهره می‌برد بشرح معرفی می‌شوند.

فصل یازدهم بر این مهم تأکید دارد که

آگاهی از اصول نظری فرایند زبان‌آموزی برای معلم کافی نیست. او باید دانش انتزاعی خود را در عالم واقع نیز تجربه کند و لذا بر معلم زبان است که ضمن بهره‌جویی کامل از اصول نظری تدریس و یادگیری دائماً این اصول را در عمل بیازماید. برای حصول این هدف، معلم لازم است به طور مستمر از شاگردان خود آزمایش به عمل آورد. لذا باید از مفهوم آزمون و اصول و انواع آن مطلع باشد. اینها مطالبی است که بخش اعظم فصل یازدهم به آن اختصاص یافته است.

فصل دوازدهم به این مطلب مهم می‌پردازد که باید بر اساس اصول روان‌شناختی و زبان‌شناختی و آموزشی، که تاکنون کشف و ارائه شده است، نهایتاً نظریه جامع و معتبری ساخته شود. این نظریه نهایی هنوز عرضه نشده است ولی اجزای سازنده آن همانهایی است که در یازدهم فصل پیشین بررسی گردید. با این حال، اگر این نظریه صرفاً فقط یک نظریه باشد و عملاً به بونه آزمایش نرود، به صورت مجرد و تقریباً بیهوده‌ای خواهد ماند. فصل دوازدهم خطوطی را برای عبور از مرحله نظریه و رسیدن به مرحله عمل پیشنهاد می‌کند.

۲ - فرهنگ حروف اضافه در زبان انگلیسی

نوشته: فردریک تی. وود
ترجمه و تألیف: اسماعیل زارع بهتاش
ناشر: امیر کبیر
سال: ۱۳۶۳، ۲۲۱ ص.
بها: ۲۸۰ ریال

این فرهنگ مرکب از یک مقدمه، متن اصلی و یک ضمیمه است. در مقدمه، آگاهیهای مختصری راجع به حروف اضافه انگلیسی، نقش، کاربرد و انواع آنها همراه با مثالهایی به خواننده داده می‌شود. این آگاهیها بر اساس

اقوال دستورنویسان سنتی انگلیسی است. مترجم مآخذ این اقوال را در پایان کتاب خود آورده است. گرچه مقداری تناقض بین اقوال و آراء دستورنویسان در مورد حروف اضافه وجود دارد و می‌توان بر پاره‌ای از آنها خرده گرفت، بر روی هم اطلاعات مندرج در مقدمه کتاب سودمند است -

متن کتاب (صفحات ۱۵ تا ۱۸۶) عموماً ترجمه قسمت اول از کتاب:

English Prepositional Idioms

تألیف فردریک وود (Fredric T. Wood) است. کتاب وود از دو بخش با عنوانهای (۱) «حروف اضافه و کاربرد آنها» و (۲) «ترکیبات اصطلاحی حروف اضافه» تشکیل شده است و کتاب معرفی شده، ترجمه بخش اول آن است. مترجم در بسیاری از جاها مثالهایی از منابع دیگر به جای مثالهای متن اصلی آورده است. هر مثال با ترجمه اصطلاحی فارسی آن همراه است که موارد استعمال دقیق هر حرف اضافه را به خواننده نشان می‌دهد.

در قسمت ضمیمه (صفحه ۱۸۷ تا ۲۱۵) فهرستی از ترکیبات فعلی و وصفی که حرف اضافه، یکی از اجزاء هر کدام را تشکیل می‌دهد، آمده است؛ ترکیباتی مانند:

quick in action, impose on, gaze at, abound in indifferent to, related by, qualified for

این فهرست بر اساس اطلاعات و مثالهای استخراج شده از فرهنگ لغت

Advanced Learner's Dictionary of Current English

تألیف معلم فقید «هورن بی» تنظیم شده است.

فعالیت‌های گروه‌های زبان

۱ - اخبار گروه انگلیسی

- کتاب اول راهنمایی جدید التالیف همزمان با کتاب معلم به زیر چاپ رفته است. در همین رابطه گروه زبان خود را برای تشکیل کلاسهای توجیهی در نیمه دوم شهریور ماه آماده می‌کند.
- کتابهای دوم و سوم راهنمایی از چاپ بیرون آمده است و کتاب آزمایشی دوم راهنمایی جهت تدریس در برخی از مدارس تهران آماده چاپ می‌باشد.
- کتابهای چهار ساله دبیرستان و اصلاحات و جایگزینی دروس جدید از چاپ بیرون آمده و آماده توزیع می‌باشند.
- توزیع فرهنگ لغات آکسفورد چاپ ۸۴ انگلیس همچنان ادامه دارد.

اخبار مربوط به گروه فرانسه

- ۱ - کتاب سوم راهنمایی جدید التالیف پس از بررسی نهائی توسط اعضای گروه و کارشناسی به دفتر چاپ توزیع تحویل داده شد.
 - ۲ - جلسات مشترک با اساتید دانشگاه ملی و نشر دانشگاهی به منظور بررسی نهائی کتابهای آئین نگارش و گرامر، روش تدریس و متون قرائتی در دفتر تحقیقات تشکیل شد و پس از اصلاح بعضی از موارد - به لحاظ محتوا - کلیه کتابها جهت چاپ تحویل دفتر چاپ و توزیع گردید.
 - ۳ - کتابهای روش و آئین نگارش سال دوم تربیت معلم برای سال تحصیلی جاری فعلاً بطور آزمایشی در اختیار مراکز تربیت معلم قرار گرفته تا پس از دریافت نظریات مدرسین محترم، تغییرات لازم توسط مؤلفین انجام و نسبت به چاپ آنها اقدام شود.
 - ۴ - اعضای گروه در چندین نشست در زمینه برنامه‌ریزی فعالیتهای خود در سال تحصیلی جدید پس از بحث و تبادل نظر خط و مشی خود را مشخص و به شکل صورتجلسه تنظیم نمودند.
- سلیمی

۲ - واحد خبر گروه زبان آلمانی

- تألیف کتاب سوم راهنمایی آلمانی و روش تدریس آن که هم‌اکنون جهت بررسی در اختیار بعضی از دبیران زبان آلمانی و اساتید دانشگاه قرار داده شده و تا پس از نظرخواهی همه جانبه و اصلاحات کلی برای چاپ فرستاده شود.
- همچنین برای این کتاب نوار درسی نیز پیش‌بینی شده که بعد از تکثیر در اختیار معلمین زبان آلمانی که در حال حاضر تدریس زبان آلمانی مینمایند قرار می‌گیرد و در آینده پس از آماده شدن تصاویر کتاب کارت کمک آموزشی نیز تهیه خواهد شد.
- بدنبال تشکیل کلاسهای آلمانی در بعضی مناطق تهران و شهرستانها در منطقه ۱۱ آموزش و پرورش مدرسه

راهنمایی قدس نیز اقدام به تأسیس کلاس آلمانی نموده و توانست با همت والای برادران متعهد و مسئول منطقه ۱۱ کلیه کلاسهای اول راهنمایی خود را به زبان آلمانی اختصاص دهد.

اینک عواملی که موجب موفقیت نسبی این منطقه در تشکیل کلاسهای زبان آلمانی شده است بازگو می‌کنیم تا شاید مورد توجه و استفاده دیگر مناطق قرار گیرد.

۱ - تلاش، ایثار و علاقه‌ای که برادران مسئول منطقه ۱۱ و مسئول مدرسه راهنمایی قدس در تشکیل کلاسهای زبان آلمانی از خود نشان داده‌اند.

۲ - در نظر گرفتن یک مدرسه کوچک در منطقه بطور کامل برای ثبت نام دانش‌آموزانی که مایل به تحصیل زبان آلمانی می‌باشند.

۳ - انتخاب این مدرسه توسط برادران مسئول منطقه در محلی صورت گرفت. که اگر دانش‌آموزان ساکن این محل مایل به تحصیل آلمانی نباشند بتوانند در یک مدرسه دیگر که در فاصله ۲۰۰ متری این مدرسه قرار دارد به تحصیل زبان مورد علاقه خود یعنی انگلیسی مشغول شوند. امیدواریم مسئولین مناطق آموزش و پرورش اهمیت این اقدام را بخوبی درک کنند و در صورت امکان حتی المقدور در هر منطقه کلاسهایی را برای آموزش زبانهای غیر انگلیسی اختصاص دهند و وزارت آموزش و پرورش نیز سعی می‌کند از نظر تأمین کتاب و آموزش معلمان اقدامات لازم را انجام دهد.

۴ - تلاش و فعالیت چشم‌گیر برادر متعهد میرعبده‌الله معنوی دبیر زبان آلمان آن منطقه.
- بدنبال تشکیل دو سمینار کارآموزی برای معلمان زبان آلمانی در تابستان سالهای ۶۲ و ۶۳ که با نظارت دفتر تحقیقات و همکاری انستیتو گوته تهران و دفتر ضمن خدمت در تهران انجام شد، انستیتو گوته تهران به پیشنهاد دفتر تحقیقات برای تکمیل معلومات معلمان ایرانی زبان آلمانی اقدام به اعزام تعدادی از معلمان آلمان نمود و پس از بررسیهای انجام شده در ایران و آلمان ۱۰ نفر از معلمان زبان آلمانی انتخاب شده که در دو گروه مختلف در ماههای تیر و مرداد (بمدت دو ماه) به آلمان اعزام میگردند.

قابل توجه دبیران محترم زبان

گروه زبان دفتر تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به منظور کمک به دبیران محترم زبان اقدام به تهیه پانصد جلد فرهنگ: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English کرده است تا بین دبیران زبان توزیع کند.

از همکاران محترمی که علاقمند به دریافت این فرهنگ هستند تقاضا می‌شود مبلغ هشتصد ریال به حساب ۶۰۷۰ بانک ملت شعبه کریمخان - ایرانشهر واریز نموده و فیش بانکی را همراه با معرفی‌نامه از مدرسه یا منطقه محل خدمت خود، به آدرس:

خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شهید موسوی (شماره ۴ آموزش و پرورش) دفتر تحقیقات - گروه زبان - کد پستی ۱۵۸۷۴ ارسال دارند تا فرهنگ مزبور به نشانی آنان فرستاده شود.

نظر به اینکه تعداد این فرهنگها محدود است، لذا توزیع آنها به ترتیب وصول درخواستها صورت می‌گیرد و طبعاً به تقاضاهای بعدی ترتیب اثر داده نمی‌شود و مبلغ دریافتی نیز مسترد خواهد شد.

بررسی کتاب انگلیسی

سال اول نظری و لزوم تغییر آن

نوشته سیماداد

دبیر زبان انگلیسی منطقه ۱۶ - تهران

نقدی بر کتاب زبان اول دبیرستان

گنجاندن زبان انگلیسی در برنامه درسی راهنمایی و دبیرستان و ضرورت یادگیری آن ناشی از یک نیاز اجتماعی است که به نوبه خود از کارآئی مؤثر این زبان در انتقال دانسته‌های بشری سرچشمه میگردد.

تفهم این نکته به دانش‌آموزان می‌تواند در آنان اشتیاق و انگیزه یادگیری را که شرط نخست در پیشبرد آموزش است برانگیزد. یعنی مادام که آموزنده هدفی روشن از آنچه باید فرا بگیرد نداشته باشد طبیعتاً نسبت به آموزش آن مطالب احساس مسئولیت و تعهد کافی نخواهد کرد وقتی با این پیشش به کتاب‌های درسی زبان انگلیسی و شیوه تدریس آن نگاه کنیم در می‌یابیم که برای نیل به مقصود فوق در تألیف و تدریس آنها باید تحولاتی بنیادی صورت گیرد.

در نخستین نگاه آنچه کاملاً به چشم می‌خورد حذف نامناسب بخش‌هایی از کتاب است که اغلب بدون جایگزینی شایسته صورت گرفته و به نظر می‌رسد که حذف‌ها بسیار عجولانه و بی‌برنامه انجام یافته در نتیجه به عوض آنکه کتاب به منبعی پربارتر و سودمند بدل شود، شیر بی‌بال و دمی شده که بیشتر بخش‌هایش فاقد هماهنگی لازم با یکدیگر است. پیامد این بی‌برنامگی در حذف و جابجایی متون، نارسائی‌ها و اشکالاتی است که ذیلاً بدانها می‌پردازم.

۱ - گزینش و ترتیب متون به جای آنکه از یک روند فزاینده تدریجی پیروی کند، دارای کیفیتی نوسانی است. برای مثال درس‌های اول و دوم با حجم نسبتاً زیاد مکالمه و پیچیدگی‌های لفظی پیش از درس سوم که تلخیص بسیار فشرده و ساده‌ای از یک نامه است قرار دارد. همچنین است ترتیب درس‌های هفتم و هشتم و نهم نسبت به درس دهم. این نوسان سبب افت سطح درس و، در نتیجه، کاهش سرعت پیشرفت و اعتماد بنفس دانش‌آموز می‌گردد.

۲ - بجز درس‌های اول، دوم و سوم، بقیه متون کتاب تقریباً همه از میان مطالب علمی برگزیده شده‌اند به نحویکه کتاب فعلی زبان سال اول نظری بیشتر مناسب تدریس برای رشته‌های تجربی است. مطلب علمی نسبتاً پیچیده‌ای مثل درس هفتم یا هشتم علاوه بر اینکه طرز نگارش نسبتاً دشوار آن درخور قدرت فهم اکثر دانش‌آموزان نیست، اصولاً برای دانش‌آموز رشته علوم انسانی که با اقتصاد، تاریخ،

جغرافیا و جامعه‌شناسی سرو کار دارد، فاقد جاذبه و کشش لازم است. بدیهی است نمی‌توان انتظار داشت یک چنین ترکیب ناسازگاری را به دانش‌آموز مورد نظر بدهیم و توقع داشته باشیم که با دلگرمی آن را فرا بگیرد. این امر سبب می‌شود که معلم زبان در مواردی معلم فیزیک یا طبیعی هم باشد (تجربه شخصی دارم)، حال آنکه اگر برای رشته‌های علوم انسانی متونی ساده و قابل فهم از تاریخ یا جغرافیا بگنجانیم و یا برخی درس‌ها را به داستانهای شیرین و آموزنده از ملل مختلف اختصاص دهیم بر کشش و جاذبه درس‌ها افزوده خواهد شد. برای دانش‌آموزان رشته تجربی شایسته‌تر آنست در کتاب درسی آنها متونی بر گرفته از مطالب تخصصی رشته آنها را بگنجانیم و هیچ نگرانی هم از بابت مختلف بودن کتاب زبان برای رشته‌های تجربی و انسانی نداشته باشیم. گزینش و تنظیم سنجیده و سازوار متون درسی یکی از کارهای مهمی است که می‌تواند به فعال کردن درس زبان در دبیرستان کمک شایانی کند و روحی دوباره در کالبد این کلاس‌ها بدمد.

۳ - کتاب از حیث تمرینات دستوری نیز نارسائی‌ها و اشکالاتی دارد به جای آغاز چند تمرین پراکنده کتاب می‌توانست بصورتی منظم و گسترده به طرح تمریناتی هماهنگ راجع بمطالب دستوری دوره راهنمایی پردازد و بدین ترتیب با توجه به اینکه شاگرد سال اول نظری از یک دوره‌هایی به دوره‌ای جدید گام نهاده به صورتی طبیعی و تدریجی به محیط درسی جدید وارد شود این تمرینات می‌تواند با فراگرفتن حجم معینی از کتاب دانسته‌های پیشین دانش‌آموز را بار دیگر فرا بخواند تا زمینه‌ای مطلوب و مساعد برای آموزش مواد جدید دستوری و واژگانی فراهم آید. حتی هیچ ایرادی ندارد اگر بحث و بررسی اینگونه مطالب یک ماه سال اول تحصیلی را بگیرد زیرا اگر این تمرینات بر اساس انگاره‌های منظم و سنجیده طرح شوند، فرصت بسیار مناسبی را در اختیار معلم زبان قرار می‌دهد تا در هر فصل بر موادی که شاگرد نسبت به آن پیشینه ذهنی دارد، تأکید ورزد. برای اینکار خوبست نکات دستوری مهم را از بخش‌های مختلف دوره راهنمایی برگزیده و آن‌ها را بصورت تمرینات مستقل هشت تا ده تایی ارائه نمود. مثلاً در مورد ضمایر پرسشی بجای آنکه همه در یک دسته جمع شوند بهتر آنست که هر کدام در زمینه مناسب خود بکار برده شود بطوریکه اگر بخواهیم ضمیر پرسشی how و کاربرد آن را عملاً به شاگرد تفهیم کنیم، از الگوهای آشنای او بهره بگیریم، به این صورت:

How are you?

How is Mahin?

How is your new school?

How is the weather today?

می‌توان این تمرینات را با استفاده از جایگزین سازی شفاهی در کلاس توسعه داد بطوریکه همه افراد کلاس در مکالمه شرکت کنند. بعد از خاتمه تمرین همه ضمایر به شیوه فوق می‌توانیم یک مجموعه تمرینات مختلف را به شاگرد بدهیم و تشخیص را بر عهده او بگذاریم.

ترتیب کلمات در جمله

به منظور آموزش یا تمرین ترتیب کلمه‌ها در جمله انگلیسی و همچنین برای ایجاد مقداری تنوع و سرگرمی در دقایق آخر ساعت درس، هر وقت احساس کردید که شاگردانتان خسته شده‌اند، یکی از معماهای زیر را روی تخته سیاه بنویسید و از آنها بخواهید که با مرتب کردن کلمات بعد از هر معما پاسخ آنها را به دست آورند.

Riddles:¹

1. Why did the teacher wear dark glasses?
too class bright the was
2. What time is it when an elephant sits on a little red wagon?
wagon is it for a new time
3. What is a baby after it is two years old?
is years it three old
4. What do lions have that no other animals have?
lions they little have
5. Why is a library always the highest building in town?
it stories the most has
6. What did the big firecracker say to the little firecracker?
pop pop your my than bigger is

7. What did the donkey say when it was caught by the tail?
me that end the is of

پاسخ صحیح معماها:

1. The class was too bright.

دقت: class در انگلیسی به دو معنای «اطاق درس» و «جمع شاگردان» و bright به دو معنای «روشن» و «باهوش» است.

2. It is time for a new wagon.

3. It is three years old.

4. They have little lions.

5. It has the most stories.

Storeys — با همان تلفظ stories — به معنی طبقه‌ها می‌باشد.

6. Your pop is bigger than my pop.

7. That is the end of me.

۱- نقل از: Language and how to use it نوشته A. Schiller و چند نفر دیگر، ۱۹۷۳



انتیچه

هدف از این مقاله بررسی آزمونهای انگلیسی استفاده شده در کنکورهای گذشته بود. برای نیل به این هدف، بحث در سه زمینه ضروری تشخیص داده شد.

اول مرحله تهیه یک آزمون بود که شامل طراحی، نگارش، پیش‌آزمایی واحدها و تعیین مشخصات علمی کل آزمون می‌باشند و به طور اجمال بررسی شد. با توجه به مطالب گفته شده، معلوم می‌شود که تهیه آزمون کاری بس تخصصی و پیچیده است. برای تهیه یک آزمون باید مرحله به مرحله از متخصصین مربوطه کمک گرفت. و تا تمام ضوابط اصولی مراعات نشود، نمی‌توان و نیاستی از هیچ آزمونی جهت تصمیم‌گیری در سرنوشت داوطلبان استفاده کرد. زمینه‌های دوم و سوم به شماره‌های بعد موقوف شده‌اند.

در شماره آینده واحدهای آزمونهای متفاوت که در سالهای گذشته در کنکور مورد استفاده قرار گرفته‌اند، با معیارهای تعیین شده در این مقاله مورد نقد و بررسی قرار خواهند گرفت تا مطابقت آنها با این معیارها معلوم شود.

نامه‌های رسیده:

رسید مقاله و نامه از همکاران زیر را اعلام می‌داریم. بررسی این نامه‌ها را به شماره بعد موقوف می‌کنیم

۱- محمد تقی حسینی زاده مشهد

۲- غلامحسین هراتی زابل (پشت آب)

۳- مراد ملک مکان دهیید (منطقه بوانات)

۴- رحیم رحیم زاده رشت

۵- منصور عزیزی خوانسار

۶- بهروز گنج‌جو تکاب

۷- محمود افسری زابل (شیب آب)

۸- یونس میرزاده ماکو

۹- ادت شاه‌نظری تهران

۱۰- حسین محمدی رضائی تهران

۱۱- سید نعمت‌الله حسینی ی رامیان

۱۲- سیدعلی اصغر حسینی نژاد ابهر

۱۳- جناح منصور خردمند بندر لنگه

۱۴- فرهاد قاسم زاده اردبیل

۱۵- زوازه محمدی نورآباد ممسنی

۱۶- افسانه شادان اسلام آباد غرب

multiple-choice items are just as useful as recognition-production items. However, there are some theoretical differences between these two types of items. These differences will be discussed in detail in a subsequent paper.

Production Type Items

In these types of items, the stem is not followed by any response. The examinee is asked to produce the response in as complete a form as possible. These items are favored at advanced levels of language proficiency. They are used to assess the examinees' ability to produce language for real communication purposes. In contrast to recognition items, which evaluate the examinees' passive knowledge, the production type items assess the examinees' active knowledge. (These items include free speech in the oral mode, and free composition in the written mode.) One can also use pictures and have examinees write a creative composition about the pictures. These tests are difficult to administer and (time consuming) require a great deal of time. Therefore, they are not often used when the number of examinees is large.

Conclusions and Suggestions

The purpose of this section of the paper was to familiarize the readers with the different forms of items. Of course, the diversity of formats, the complexity of concepts, and the inconsistencies in classifications may result in some confusion rather than clarification. Nevertheless, it is desirable for English teachers to be familiar with the various formats of test items, though they may not use all types of items in their testing situations. For practical purposes, however the following suggestions may be helpful.

1. For classroom activities, all varieties of item formats should be used in order to familiarize the students with the different forms of testing various language tasks.
2. True-false type items are not recommended for testing purposes because they are strongly influenced by the chance factor. For instructional purposes, however, these items may prove useful.
3. For classroom tests, objectively scored items are highly recommended. More specifically, the best type would be multiple-choice items. It should be mentioned that for testing students' language abilities at intermediate and advanced levels, cloze and dictation type items should supplement multiple choice types.



قابل توجه دبیران محترم زبان

انگلیسی

گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات از همکاران انتظار دارد لغزشهای چاپی در کتابهای انگلیسی دبیرستان چاپ ۱۳۶۴ را تصحیح و بدیگر همکاران خود اطلاع دهند.

کتاب اول

- ۱ - صفحه I. در بخش Review Practice. در جمله شماره ۱ از تمرین A کلمه Your صحیح است.
- ۲ - صفحه ۲۸ در بخش Vocabulary کلمه چهارم head صحیح است.



کتاب دوم

- ۱ - صفحه ۳. در تمرین II.A. جمله چهارم چنین است
Ali's got many shirts.
در جمله هفتم از تمرین بالا کلمه windows صحیح است
- ۲ - صفحه ۲۳ - جمله ۸ از تمرین Exercise II.A. باید بصورت زیر تصحیح گردد.
8. My sister (to drop) two cups while she (to wash up) last night; neither of them (to break).

۳ - صفحه ۲۹ تمرین Patients A. صحیح است.



کتاب سوم

- ۱ - صفحه ۱۷ جمله شماره ۱۰ از تمرین Exercise II.C. باید بصورت زیر تصحیح گردد.
10.friend in need is friend indeed.
- ۲ - صفحه ۲۷ سطر سوم کلمه پنجم کلمه small درست است.



کتاب چهارم

- صفحه ۲۴ سطر سیزدهم Aristotle صحیح است.
- ۲ - صفحه ۲۵ تمرین A جمله شماره ۳ کلمه Pressure صحیح است.

- b. yes, he did
- c. to study
- d. last night

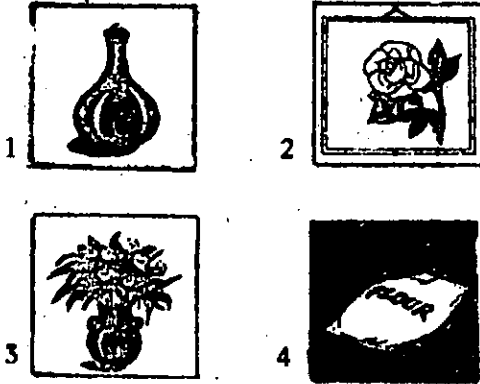
written mode: The examinee reads:

I my brother since 1965.

- a. have not seen
- b. did not see
- c. had not seen
- d. do not see

Pictorial mode: The examinee sees the picture and reads or hears:

There is flour in it.



Matching Type Items. In this type, the stem includes a list of elements to be tested in a column. Depending on the nature of required task, relevant information is listed in the response column. Then the examinee is asked to match items from the stem column with those of the response column and write them in a new column. Example:

Match the words in column A with their antonyms in column B and write them in column C.

A	B	C
1. healthy	A. stupid	1. 1 & c
2. concrete	b. unhappy	2. 2 & d
3. clever	c. ill	3. 3 & a
4. happy	d. abstract	4. 4 & b

Matching items, though of recognition type, require higher mental activities than those of true-false or multiple choice items. The difficulty of the task can be increased by including unequal number of elements in the columns.

Recognition-Production Type Items

These items are somewhere between completely recognition and completely production types.)

That is, they require both recognition and production activities. (These items produce the most efficient and useful kinds of tests because responding to these types of items involves various mental processes. Depending on the modality of the item they can be divided into three groups oral, written and pictorial.) Each will be discussed briefly.

Items in Oral mode

These items include the following types:

- a. Repetition items in which the examinee is asked to repeat a sentence. through this task, a number of language components including the accuracy of pronunciation, stress, and intonation can be assessed.
- b. Dictation items in which the examinee is required to write down a sentence or combination of sentences, i. e., a passage. Each word in the sentence serves as an item. It is important to note that in dictation type tasks, the sentence should be read to the examinee at normal speed and not word by word.
- C. Oral interview in which the examinee is supposed to get involved in real communication with the interviewer.

Items in Written mode

These items include cloze and conversion. In cloze types, the examinee is required to fill in the blanks with appropriate words. These blanks are created by systematic deletion of every fifth or seventh word from a passage. In conversion type, on the other hand, the examinee has to make some morphological or syntactic changes in the stem.

Items in Pictorial mode.

In these items, the stem is presented in a pictorial form, and the examinee is required to explain or describe what he sees in the picture. It should be noted that the examinee does not have to be creative in his explanation and/or description. Rather, he provides only factual information about the picture. He can also write his explanation on the paper if the examiner intends to assess the writing ability of the examinee.

The recognition-production types of items discussed above can be used to assess all kinds of language abilities. They are also very practical and should be used as frequently as possible. Of course,

item formats comprehensively. They have some overlaps and disregard the recently-developed item types. Therefore, a new classification is offered below on the basis of recognition-production continuum.

As mentioned before, each item consists of two parts: the stem and the response. According to this classification, the form of an item should be determined by two factors: first the modality of language and second the processes involved when an examinee responds to an item. Regarding modality, an item can be presented orally like in an oral interview, in written form like in a cloze test and pictorial (graphic) like in a picture test. In terms of psychological processes underlying item response, test items can be considered to fall somewhere along a continuum with pure recognition at the one end and pure production at the other.

In other words, some of the items require pure recognition such as "true-false" or "multiple-choice" types. Some others need pure production such as "free composition" or "free speech". Still some others require a combination of recognition and production activities. Thus, there are at least nine forms of items, each with clear specification of its mode and response format, as shown in the table below.

Item Mode \ Response Type	Recognition	Recognition Production	Production
Oral	True false Multiple-Choice	Dictation Repetition Recitation	Free Speech
Written	True False Multiple choice	Cloze Conversion	Free Writing
Pictorial	True False Multiple-Choice	Explaining Describing a Picture	Writing Talking about a Picture

This classification is more comprehensive than the ones already presented. It has certain advantages. First, it takes into account the modality of the item. Second, it considers psychological processes which go on when the examinee attempts to respond to an item. Third, it corresponds to various activities in teaching or learning language skills. Fourth and most importantly, it encompasses all previous classifications as well as new developments in item format. In the following part, then, examples of each type will be given and their relevance to different language

skills will be discussed.

Recognition Type Items

This type of item requires the examinee to understand the stem and then recognize and select the correct response from among several alternatives. The examinee is not asked to produce anything. The most common forms of recognition type items are true-false, multiple-choice, and matching-type items. Each will be discussed briefly.

True-False Type. In this type of item, a stem is given and the examinee is to recognize whether the idea put forth in the stem is true or false. Examples with different item modes follow:

Oral mode: The examinee hears:

Happy is an antonym for sad. True False

Written mode: The examinee reads:

Happy is an antonym for sad. True False

Pictorial mode: The examinee sees:



This is a ship. True False

Although true-false items can be used to assess a variety of language skills and language components, they are not favored by testing specialists because there are only two choices provided. In other words, the examinee always has fifty percent chance to choose the correct response even though he does not understand the stem. Therefore, true-false type items are not used extensively and have given way to multiple-choice items.

Multiple-Choice Type Items. These types of items include a stem followed by a few alternatives, of which only one is the correct response and the others are distractors. Multiple-choice items are the most frequently used types of items in educational situations. They are very versatile and can be used to assess almost all language skills. They are called multiple-choice because more than two choices are from three to five; however, in most cases, they are limited to four. Some examples follow.

Oral mode: The examinee hears:

When did Ali come here?

The examinee reads or hears:

a. by train

item has two parts: one, called the stem, is for eliciting information from the examinee; and the other, called the response, is for the examinee to respond to the stem. The combination of the stem and the response is usually called "an item type". For example, the following item is referred to as a "multiple-choice" item because it has more than one choice for the correct response. (In this type of item, each response is called an "alternative", a "choice", or an "option". One of them is the correct response. The others, which are wrong or unacceptable, are referred to as "distractors".

(Stem) — He to school tomorrow.
 choices: Options, Alternatives, Distractors)

- a. will go (correct response)
- b. would go
- c. had to go
- d. would be going
- e. would have gone

From this point on, then, the focus will be on the form of the items rather than of the tests, keeping in mind that items constitute tests. The next part is devoted to the discussion of the test categories in terms of their forms.

Subjective or Objective Type Items

Subjectivity or objectivity refers to the way a test item is scored. An objective item is the one for which experts will give the same score. But, for a subjective item, there may not be such an agreement among the experts. Consider the following three examples:

1. How many hours are there in a day?
2. There are hours in a day.
 - a. 10
 - b. 20
 - c. 12
 - d. 24
3. There are 12 hours in a day. True False

These items, though different in form, are all objective because the responses are such that the scorers would agree on the correct response and thus give the same score to a given item, on the other hand, the following items are subjective:

1. What is the use of dictation in the classroom?
2. Dictation is believed to be a test.
 - a. good
 - b. useless
 - c. practical
 - d. difficult
3. Dictation is a kind of test. True False These

items, identical to their objective counterparts in form, are subjective because not everybody would easily agree on the intended correct response. Therefore, classifying an item as subjective and / or objective would not be satisfactory because they refer to the quality of the item response rather than the item form.

Supply or Selection Type Items

In supply type items, the examinee is required to supply the appropriate word, phrase, clause, or sentence in order to respond to the stem. Some examples of this type follow:

1. He to school now. (to go)
2. He is interested reading story books. (preposition)

On the other hand, in selection type items, the examinee has to select the correct response from among the several alternatives provided. Consider the following examples:

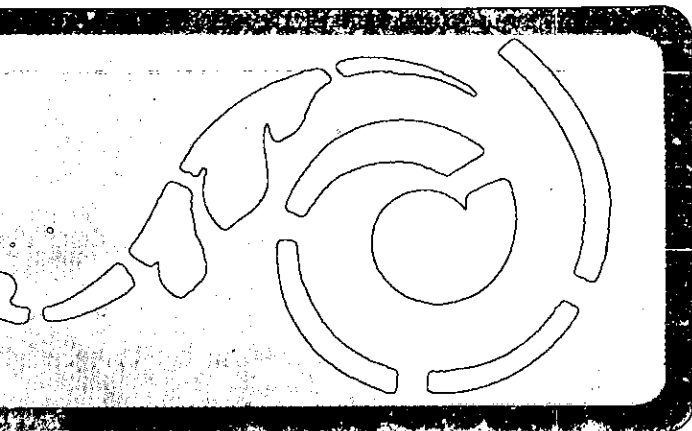
1. He (is going-goes) to school now.
2. He is interested (in-at) reading story books.

Of course, this classification is more reasonable than the previous one. However, it does not account for the items which might require both selection and supply types of activities at the same time. Nor does it explain the underlying psychological processes for responding each item type. In other words, this classification is not based on a scientific analysis of the mental activities involved in responding to the items.

Essay or Multiple-choice Type Items

In essay types, the examinee is given the stem and is free to respond in anyway he wants. These items are, in fact, a subclass of the supply type. On the other hand, in multiple-choice type, which is a kind of selection type referred above, the examinee is provided with multiple alternatives, from which the correct one should be selected. This classification seems less satisfactory than the others because in addition to having the inadequacies of the previous classifications, it has one more shortcoming. This shortcoming evolves from the fact that the length, style, and variety of the responses given to an essay type item cannot be controlled. Therefore, the scoring of such tests would be very subjective and problematic.

Considering the various classifications of item format, it seems that none of them covers all possible



understanding. (Note: an unseen passage, because one taken from the student's book could be answered from memory without full understanding).

b. The composition, which tests a student's ability to use language correctly to say what he means. (Note: composition is a test of what the student can say, not a way of TEACHING him to say new things).

It is true that assessment is an important part of the teacher's job, but how much of his time do you think he should give to it? It wouldn't be very sensible to spend more time on testing than on teaching because we can only test what has already been taught. Perhaps twenty percent – thirty percent of the time would be about right for a subject like English; it is hard to be exact.

Does this seem reasonable to you? If so, have a look at your teaching and check whether you are spending more time than this on testing. Perhaps you think not. But have you considered these common classroom activities: reading aloud, dictation, composition, asking question, reciting vocabulary lists, gap-filling, completing sentences, choosing correct forms, multiple choice questions (MC)?

These M C questions are used in the graded English books to test students' understanding of the reading passage. Teachers usually use them for testing purposes, do you make use of their possible TEACHING power? The important point, of course, is not WHAT answer is correct but WHY it is correct. It is also important to understand why all of the other choices are incorrect. Students should be asked to explain this as clearly as possible. You will find that the need to do so sometimes creates opportunities for interesting discussions.

Y. Mirzazadeh

English teacher, Parvin Etessami High School, Makou

FUNDAMENTAL CONCEPTS IN LANGUAGE TESTING

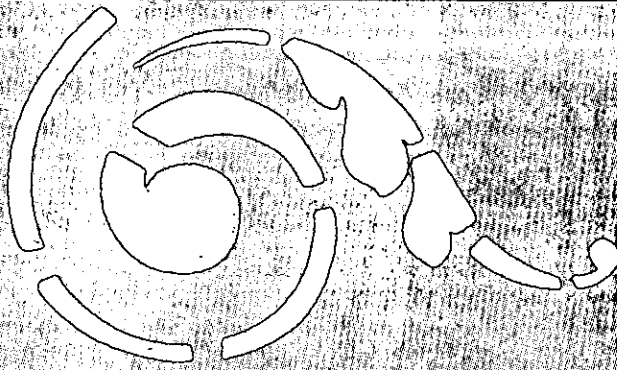
(2) Forms of Language Tests Hossein Farhady

In the previous section, one of the fundamental concepts in language testing, namely test function, was briefly discussed. In this section, another fundamental concept, the form of language tests, will be clarified. The form of a test refers to its physical appearance, which depends on the form of the items comprising the test. Since an item is the unit of a test, an explanation of the concept of an "item" seems necessary.

There is some confusion regarding the form of the tests because different terminologies are used to refer to the same forms. Furthermore, scholars have looked at the issue from different perspectives. Some of them have classified tests into subjective or objective types some others into supply or selection types; and still others into essay or multiple-choice types of items. Of course, there are some similarities and differences across classifications and each categorization has its own advantages and disadvantages. Therefore, in order to clarify the issue, first the concept of an item and its components will be presented; then each classification will be critically examined; and finally a more comprehensive classification will be offered.

An Item and Its Components

The purpose of an item is to elicit information. Each



A Teacher Or a Tester?

Why don't our students learn?

We have all heard teachers make such complaints as: "This class is hopeless. Their last teacher didn't teach them anything, and I have to start from the beginning."

What has gone wrong? Why don't our students learn to speak? No doubt there are many reasons, not all of which can be dealt with easily and quickly. We can't expect our over-crowded classes to be reduced from 50 to 20 students tomorrow, we can't expect new miracle text books; we can't expect classes of geniuses who have all been perfectly taught before they come to us. There are a lot of problems.

But there is one thing we can do now. We can take a good look at our teaching and ask ourselves whether we are really helping the students to learn. In our lessons, how much time do we give to teaching and how much to testing?

Let's think about this in two ways. First, what is the purpose of classroom testing and how much time should we give to it? Second, which of the activities we use in the classroom are teaching and which are testing activities?

When we test, it is usually to find out how much our students have learnt. So it wouldn't be very sensible to give the test before the learning has been done. You wouldn't expect to take your driving test the day you get your first car, and begin taking driving lessons the following day.

Of course, your driving instructor may want to find out how much you already know so that he can plan his driving lessons effectively, and when we begin teaching a new class, we may do the same. This is a different situation. We should not be likely to test Grade I, because we don't expect them to know any English at all.

Normally, then, we test after teaching, in order to find how effective our teaching has been i.e. how

much the students have learnt.

Of course testing has in some subjects a useful effect on the students; it certainly helps to make them learn things if they know they are going to be tested. But is a language the sort of thing that can be learnt for a test? Students can memorize vocabulary lists and spellings, it is true; both are useful and easy to test. Unfortunately, having a big vocabulary does not mean that a student can speak the language well. The difficult part of language learning (and therefore, of language teaching) is learning the grammar of the language, not its vocabulary. And by learning grammar, we do not mean learning rules; rules, like vocabulary, can be learnt by heart and tested; but unlike the memorizing of vocabulary, the memorizing of grammatical rules is almost completely useless. Many students who know the so-called rules by heart are unable to utter a simple correct sentence; if they can produce one at all, it often takes them a lot of time and thinking.

The only real test of a student's learning of grammar is whether he can USE the language; that is, whether:

a-he can produce sentences which are both correct in structure and appropriate to the situation.

b-he can interpret correctly sentences that other say or write.

As you see, this kind of learning is not learning by heart at all. It is the much more difficult skill of learning to USE the language. It is too difficult for the student to do on his own. He needs the constant help of a teacher in providing correct models for him to copy, and in correcting him when he makes mistakes. It is equally difficult to TEST this skill properly; probably the most familiar ways of testing this kind of language proficiency are:

a. the comprehension exercise: An unseen reading passage with questions to check students'

Words	Strong forms			Weak forms		
	Normal	Before Vowel	Normal Unstressed Position	Initial Position	After Vowel	Before Vowel
Would	wʊd		əd	wəd	d	
can	kæn		kən		Kn	
could	kʊd		kəd			
must	mus	mʌst	məs			mʌst
me	mɪ		mɪ			
he	hi		ɪ	hɪ		
him	hɪm		ɪm			
his	hɪz		ɪz	hɪz		
she	ʃi		ʃɪ			
her	hə	hər	ə			ər
we	wɪ		wɪ			
us	ʌs		əs			
You	ju		ju			
Your	ju	jur	jə			jar
them	ðəm		ðəm		ðm	əm
who	hu		u	hu		
that	ðət		ət			
a/an	e	ən	ə			ən
the	ði					ði
some	səm		səm			
and	ən	ænd	ən		əm	ənd
but	bʌt		bʌt			
as	əz		əz			
than	ðən		ðə			
these	ði:z(r)	ðeəz	ði			ðəz
not	not		nt	not	nt	

Words	Strong forms			Weak forms		
	Normal	Before Vowels	Normal unstressed position	Initial position	After Vowel	Before vowel
at	æt	(t)	ət			
to	tʊ		tə			tə
of	ɒv		əv			
for	fɔ	fər	fə			fər
from	fɹɒm		fɹəm			
be	bɪ		bɪ			
been	bɪn		bɪn			
am	æm		m	əm		
is	ɪz		z	ɪz		
are	ɑ	ər	ə			ər
was	wɒz		wɒz			
were	wɜ	wər	wə			wər
have	hæv		əv	həv	v	
has	hæz		z	həz	z	
had	həd		əd	həd	d	
do	du		de			du
does	dəz		dəz			
shall	ʃæl		ʃɪ			
should	ʃəd		ʃəd			
will	wɪl		l	wɪl	l	

Examples

The following sentences contain examples of all the weak forms of the verb have?

With these sentences as a guide teachers may find it easy to construct further examples with other words in the list.

Have (1) Normal unstressed position in the sentence:

/əv/ /wɒt əv ju dən?/ What have you done?

(2) Initial position in the sentence:

/həv/ /həv ju fɪnɪʃt?/ Have you finished?

(3) After a vowel

/v/ /wɪ v sɪn ɪt/ We have seen it.

Pronunciation key: The phonetic symbols used here are the same as those of Oxford Advanced Learner's Dictionary and they indicate the British pronunciation of these words.

Vowels and diphthongs

1	i:	as in	see /si:/	11	ɔ:	as in	fur /fɜ:(r)/
2	ɪ	as in	sit /sɪt/	12	ə	as in	ago /ə'gəʊ/
3	e	as in	ten /ten/	13	eɪ	as in	page /peɪdʒ/
4	æ	as in	hat /hæt/	14	əʊ	as in	home /həʊm/
5	ɑ:	as in	arm /ɑ:m/	15	aɪ	as in	five /faɪv/
6	ɒ	as in	got /gɒt/	16	aʊ	as in	now /naʊ/
7	ɔ:	as in	saw /sɔ:/	17	ɔɪ	as in	join /dʒɔɪn/
8	ʊ	as in	put /pʊt/	18	ɪə	as in	near /nɪə(r)/
9	u:	as in	too /tu:/	19	eə	as in	hair /heə(r)/
10	ʌ	as in	cup /kʌp/	20	ʊə	as in	pure /pjʊə(r)/

Consonants

1	p	as in	pen /pen/	13	s	as in	so /səʊ/
2	b	as in	bed /bæd/	14	z	as in	zoo /zu:/
3	t	as in	tea /ti:/	15	ʃ	as in	she /ʃi:/
4	d	as in	did /dɪd/	16	ʒ	as in	vision /'vɪʒn/
5	k	as in	cat /kæt/	17	h	as in	how /haʊ/
6	g	as in	got /gɒt/	18	m	as in	man /mæn/
7	tʃ	as in	chin /tʃɪn/	19	n	as in	no /nəʊ/
8	dʒ	as in	June /dʒu:n/	20	ŋ	as in	sing /sɪŋ/
9	f	as in	fall /fɔ:l/	21	l	as in	leg /leg/
10	v	as in	voice /vɔɪs/	22	r	as in	red /red/
11	θ	as in	thin /θɪn/	23	j	as in	yes /jes/
12	ð	as in	then /ðen/	24	w	as in	wet /wet/





Pronunciation Points

This new column is to deal with the students' pronunciation problems. Contributions should be in note form: short and practice.

Editor:

There is a hard core of about fifty words in English which have two distinct forms of pronunciation: **weak** and **strong**. Our dictionaries and textbooks often enter only the pronunciation of strong forms and teachers hardly ever use or teach the weak forms.

Since these fifty words are among the first one hundred most frequent words in English and most of the classroom conversation, textbook dialogues and reading passages are composed of these words their improper pronunciation strongly affects the language. The effect is so strong that to many observers the foreign language used and taught in our classrooms sounds artificial.

The strong forms of these words are the way they are pronounced in isolation or when occur at certain stressed positions in the sentence.

The weak forms of these words occur at unstressed positions in the sentence. Often we get the weak forms by

- (a) replacing their strong (long) vowels / i, e, æ, a, o, ɔ, u/ by one of the three weak (short) vowels / I, ə, ʊ/ e.g /hæv/ /həv/ (see the table)
- (b) omission of a vowel or a consonant from the strong forms e.g.

I am / ai æm / /aim /

had / hæd / /əd/ (see the table)

Here we include a table which illustrates the strong and weak forms of these words.

Some suggestions for teaching purposes:

(The suggestions have been summarized from R.Kingdom 1950)

The textbooks should print the weak and strong forms from the beginning lessons. The weak forms should be used consistently from the very early stages of foreign language learning.

– From each lesson (or unit) in the textbook, the teacher should select about half a dozen of these weak forms, give a number of examples for each one and get students to make up sentences containing them.

It must be pointed out to the class that a stressed word is pronounced in its strong form, contrasting examples will make this clear to the class.

– While a phonetic transcription is an asset in the teaching of the weak forms, it is not essential. A teacher may write examples on the blackboard, using coloured chalk to mark the stress and indicate the occurrence of weak forms.

اطلاعیه

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور نشریاتی است که از سوی گروه‌های درسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش با همکاری دفتر امور کمک آموزشی هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می‌شود.
این نشریات در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| ۱ - رشد آموزش ریاضی | ۵ - رشد آموزش زمین‌شناسی |
| ۲ - رشد آموزش زبان | ۶ - رشد آموزش ادب فارسی |
| ۳ - رشد آموزش شیمی | ۷ - رشد آموزش جغرافیا |
| ۴ - رشد آموزش فیزیک | ۸ - رشد آموزش زیست‌شناسی |

هدف از انتشار این نشریات در وهله اول ارتقاء سطح معلومات معلمان و در مرحله بعد ایجاد ارتباط متقابل میان معلمان هر رشته و دفتر تحقیقات به منظور تبادل تجارب و مطالب جنیبی و مفید درسی است.
دبیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقه‌مندان به اشتراک این مجلات می‌توانند جهت اشتراک هر چهار شماره از یک مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۲۹ خزانه بانک مرکزی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، صندوق پستی شماره ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱ دفتر امور کمک آموزشی - مرکز توزیع ارسال دارند. شماره تلفن مرکز توزیع: ۸۳۱۴۸۱

محل فروش آزاد:

۱ - تهران:

الف - کتابفروشی شهید سید کاظم موسوی، اول خیابان ایرانشهر شمالی

ب - مرکز نشر دانشگاهی - نمایشگاه دائمی کتاب

ج - کتابفروشی صفا - روبروی دانشگاه تهران

د - کیوسکهای معتبر مطبوعات

۲ - آذربایجان شرقی - مطبوعاتی ملازاده - تبریز

۳ - آذربایجان غربی - مطبوعاتی زینال پور - ارومیه

۴ - اصفهان - کتابفروشی مهرگان و کتابفروشی جنگل

۵ - مازندران - هماهنگی گروههای آموزشی استان - ساری

۶ - کرمان - بارک مطهری، فرهنگسرای زمین.

توجه، دانشجویان مراکز تربیت معلم می‌توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

هستم.

با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش

خیابان

شهرستان

استان

نشانی دقیق متقاضی:

تلفن

پلاک

کوچه

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

vol. 1, No. 2, 1985

ROSHD, Foreign Language Teaching Journal, is published four times a year under the auspices of:

**The Office of Deputy Minister
for Research and Curriculum,
Ministry of Education, IRAN.**

Contribution to ROSHD FLT Journal :

The Editorial Board welcomes previously unpublished articles on foreign language teaching/learning. We are especially interested in articles which are based on experience or experimentation in Iranian foreign language teaching situations.

Manuscripts:

If you intend to submit an article for publication, please send three typed copies of your manuscript, plus three copies of its abstract to:

**J.B.Sadeghian
P.O.Box 14155-5496
Tehran, Iran.**

We prefer your abstract to be in English if your manuscript is in Farsi; and in Farsi if your manuscript is in English, French, or German.

The opinions expressed in Roshd, Foreign language Teaching journal, are the contributors and not necessarily those of the Editorial Board or Ministry of Education.

LANGUE LANGUE LAN

ROSHD

**Foreign Language Teaching
Journal**

Vol. 1. No. 3. 1985

100 Ris

LANGUE

LANGUAGE

SPRACHE

LANGUE

SPRACHE

LANGUAGE