

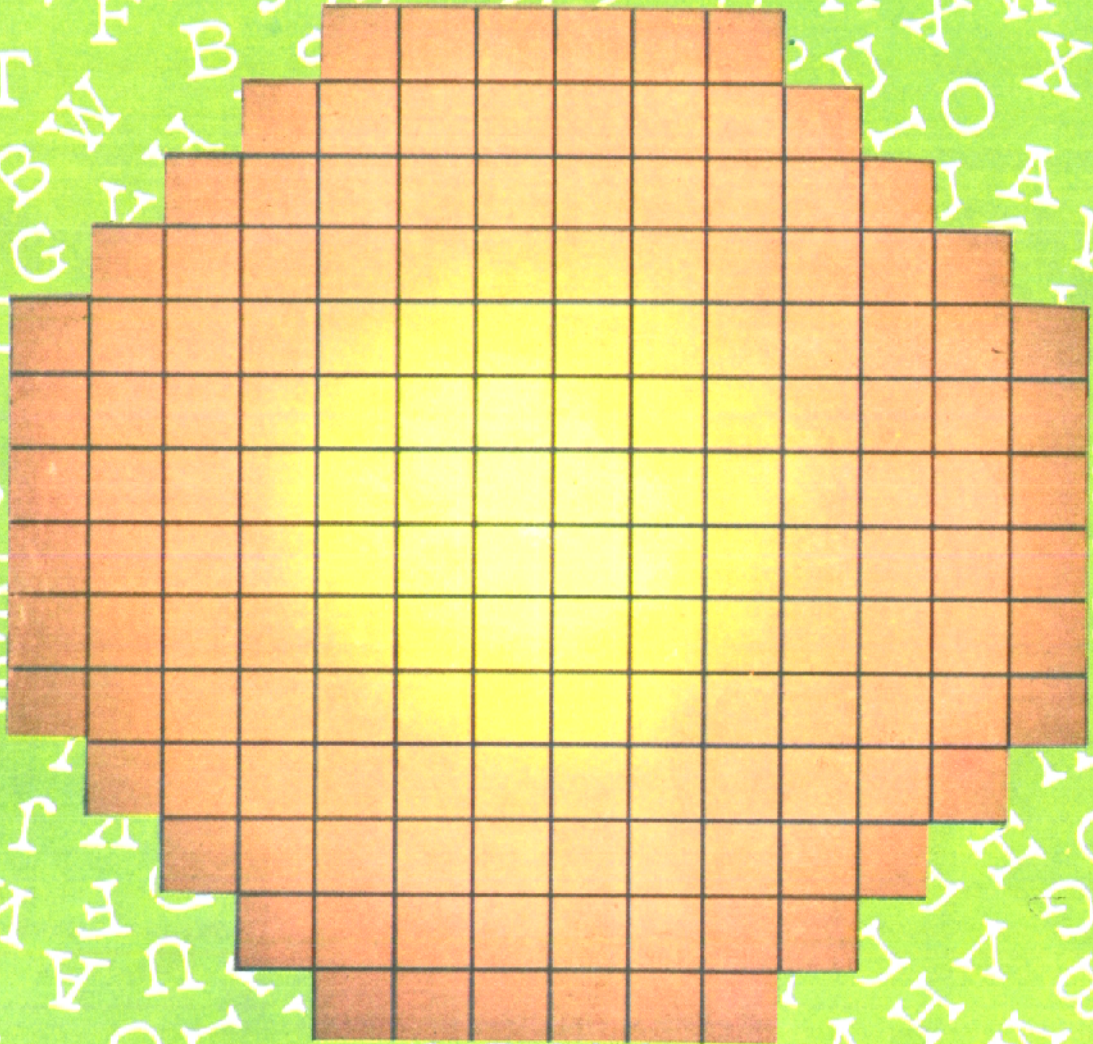
آموزش زبان

رشد

سال سوم - بهار و تابستان ۶۶ - شماره مسلسل ۱۱ و ۱۲ - بها: ۱۰۰ ریال

FLT
Journal





FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
REMDSPRACHEN ÖFFNEN TÜR ZU NEUEN HORIZONTEN
LES LANGUES ÉTRANGÈRES VOUS OUVRENT DE NOUVEAUX HORIZONS

رشد آموزش زبان

سال سوم - بهار و تابستان ۶۶ - شماره ۱۱ و ۱۲
 نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و
 تألیف کتابهای درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
 نشانی: خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شماره ۴
 وزارت آموزش و پرورش تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)
 سردبیر: سیداکبر میرحسینی مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

تولید: واحد مجلات رشد تخصصی

روی جلد: از میترافرامرزنی نیکنام

صفحه آرا: خالد قهرمانی دهبکری

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 شیوه های صحیح تدریس زبان منتشر می شود.

فهرست

پیشگفتار	سردبیر	۳
زبان آموزی با بازبهای هدفمند	دکتر جلال سخنور	۴
مسئله تداخل در یادگیری زبان خارجی	دکتر حسین حسینیان	۷
فنون تدریس لغت	دکتر قاسم کبیری	۱۰
فعالتهای گروههای زبان خارجی		۱۸
پاسخ به نامه ها		۱۹
رشد و معلم		۲۰
معرفی کتاب		۲۳
نقل قول مستقیم و غیرمستقیم	دکتر سید حامد رضینی	۲۴
قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی		
	محمدحسین خواجه زاده	۲۸
حروف اضافه در زبان آلمانی	دکتر محمد ظروفی	۳۰
مرحله پیش گفتار در فراگیری زبان	رضا تجویدی	۳۴

Total physical Response..... R. Tajvidi 37

Les objectifs et méthodes Pedagoques...
 Dr. J. Kahnemoui Pour 41

Kreuzwortätzel No. 1 N. Mobasser 42

Cross word Puzzel No. 4 D. Mohammadi 43

Qualifications for Secondary Teachers
 of Modern Foreign Languages Finocchiaro 46

on Teaching Pronunciation Dr. P. Birjandi 51

Still, Yet and Already Sh. Zarei-Neyestanak 53

Problems of Second Language Acquisition

Dr. A. Mirhasani 59

The Grammer Translation Method Dr. M. Nowruzi 64

More on words Sh. Zarei-Neyestanak 65



پیشگفتار

ضمن اظهار تشکر و امتنان از همکاران و اعضای هیئت تحریریه قبلی مجله رشد زبان و به امید آنکه مساعدتهای آنان به صورت مقالات و نظرات استمرار یابد، به چند نکته قابل توجه به طور خلاصه اشاره می شود. نخست این که مجله رشد زبان به تمامی استادان زبان، دبیران زبان، دانشجویان زبان و کلیه علاقه مندان به زبان تعلق دارد. هیچ نوع انحصار و تصدی برای محدود کردن اهداف مجله یا افراد مشتاق به همکاری وجود ندارد و نداشته است. گاه بعضی ها در امر تماس بیشتر در ارسال مقاله، ترجمه یا هر نوشته دیگری فعال بوده و دیگران یا به خاطر بعد مسافت یا عدم آشنایی مشخص با این نشریه آنطور که انتظار می رود فعال نیستند. این افراد مطمئن باشند که مساعدت این عزیزان را به گرمی می فشاریم و مشتاق دریافت مقاله از سوی آنان هستیم. مجله رشد زبان های خارجی می باشد همیشه منتظر دریافت مقالات، ترجمه ها، نظرها، پرسشها، پاسخها و رهنمودهای شما می باشد و هرگز نمی تواند بدون یاری شما فعال بوده و به سوی رسالتی که در پیش دارد، گام بردارد.

عنوان مجله «رشد زبان» خود مفهوم روشنی را القای کند. هدف اصلی این نشریه ارتقاء کیفیت و کمیت و تسهیل آموختن زبان است. پس همگی ما مسئولیم که در این راه قدم برداریم و آموزش زبان را از وضع نامطلوب فعلی خارج کرده و آنرا هر روز به اهداف مطلوب آموزش زبان نزدیکتر کنیم. اهدافی که با یک سؤال ماهیت آنها به خوبی روشن می گردد، «منظور از تدریس و یادگیری زبان چیست؟».

چنین پرسشی جوابهای بیشمار و اکثراً متفاوتی دارد که بر شمردن و بررسی و تحلیل آنها در اینجا سخن رابه درازا می کشاند. البته، در فرصت مناسب آنها نیز مورد بحث و بررسی قرار خواهند گرفت. ولی اگر نظری کلی به کتابهای روش تدریس زبان بیندیشیم و یا حتی بدون اینکار کمی با خود بیندیشیم، جواب قانع کننده ای پیدا می کنیم. حتماً این کار را انجام دهید و بعد از آن قلم به دست گرفته و برای مجله خودتان مقاله بنویسید، مطالبی را ترجمه، یا نظرها و تجربیات خویش را منعکس کنید.

زبان آموزی با

بازیهای هدفمند

در این سلسله گفتار به مسئله انگیزش و ترغیب زبان آموزان از طریق تمرین الگوهای ساختاری در بازی‌های دسته جمعی خواهیم پرداخت. این بازیها زبان انگلیسی را شیرین، دلاویز و هدفمند میسازد و به دبیران راههای تازه‌ای نشان میدهد که چگونه دانش‌آموزان میتوانند آموخته‌های خود را بکار بندند.

پاره‌ای از این بازیها بر کاربرد ساختارهای مهم دستوری تکیه دارد و پاره‌ای دیگر سهولت و روانی در مکالمه انگلیسی را مورد نظر قرار میدهد. در هر گفتار تأکید بر یکی از مهارت‌های بنیادی زبان است. در گفتار نخست مهارت شنیدن مورد عنایت قرار می‌گیرد و درک دانش‌آموزان از انگلیسی گفتاری ارزشیابی می‌گردد تا معلوم شود که آیا قادرند واکنش درستی در برابر فرامین و دستورات شفاهی نشان دهند یا خیر؟

بازیها از نظر دشواری به سه سطح A, B, C تقسیم می‌گردند: در Level A از تعداد اندکی اسم که عمدتاً نام اشیاء آشنا هستند، از پاره‌ای فعل‌های ساده، اشکال to be و to have و چند الگوی ساختاری بنیادی استفاده میشود و توان خواندن و نوشتن انگلیسی در سطح مقدماتی مورد توجه قرار می‌گیرد.

در Level B بر تمام اشکال زمان حال، جملات سئوالی و منفی با do - don't، زمان گذشته، پاره‌ای فعل‌های نامنظم و خواندن و نوشتن انگلیسی تأکید می‌گردد.

در Level C همه زمانها و الگوهای پیچیده جمله‌سازی، واژگان گسترده، روانی بیان در حد واژگان و ساختار آشنا مورد عنایت قرار می‌گیرد.

در هر بازی ابتدا هدف (aim) یعنی واژگان و ساختارهایی را که دانش‌آموزان باید تمرین کنند، تعیین می‌کنیم. بعد انگلیسی مورد نیاز (language required) یعنی فهرست لغات و ساختارهای لازم، و در صورت امکان اشاره‌ای برای اجرای بازی به نحو مطلوب ذکر میشود.

در قسمت آمادگی (Preparation) به وسایل کمک آموزشی، که در صورت لزوم باید قبلاً تهیه شود یا تمرینات آماده‌سازی خواهیم پرداخت.

در قسمت بازی (game) بازی و قواعد آن را تشریح می‌کنیم. گاهی در تشریح بازی برای دانش‌آموزان، زبان انگلیسی ساده هم کار ساز نیست و استفاده از زبان فارسی اجتناب‌ناپذیر است و دبیران



تقلید کنند بنابراین شاگردان باید آنچه را «شیرین» میگوید عمل کنند.

Shirin says, 'Hands up.'
Shirin says, 'Hands down.'
Shirin says, 'Thumbs up.' etc.

وقتی شاگردان فهمیدند که باید حرکات دبیر خود را دنبال کنند، دبیر توضیح میدهد که صرفاً پس از شنیدن "Shirin says" باید حرکت کنند. در سایر مواقع باید بیحرکت بمانند و الا مرتکب خطا شده و از بازی خارج میشوند، که در آنصورت مجبورند تا پایان بازی بیحرکت بمانند.

در حالیکه شاگردان بر اثر حرکات نابجا و اضافی یکی پس از دیگری از دور بازی کنار میروند، برنده شاگردی خواهد بود که تا آخر مشغول انجام فرامین «شیرین» باشد.
بازی به ترتیب زیر ادامه مییابد:

Shirin says, 'Fingers up.'

همه شاگردان انگشتان خود را بالا میبرند.

'Fingers down.'

دبیر انگشتان خود را رو به پایین میگیرد و هر کس از او تقلید کند «out» میشود.

Shirin says, 'Fingers down.'

همه شاگردان چنین می کنند.

'Hands up.'

دبیر دستهای خود را رو به بالا میگیرد. هر کس از او تقلید کند از دور بازی حذف میشود. بازی بهمین روش ادامه مییابد تا هنگامیکه فقط یک شاگرد باقی بماند.

عبارت مفید برای شروع بازی:

Hands }
Fingers } up / down
Thumbs }
Touch your eyes / ears / nose / mouth
Put your hands on your heads / faces / knees

Comments

در شکل اصلی بازی، بصورتی که گفته شد، حق بازی (life) محدودی وجود دارد. زیرا بتدریج بازی شاگردان بهتر میشود و پس از مدتی، کمتر کسی خطا می کند حتی اگر فرامین چنان سریع داده شوند که شاگردان وقت فکر کردن نداشته باشند. این دو پیشنهاد به حذف سریع بچهها از دوربازی کمک می کند.

محترم می توانند متناسب با علایق و سطح و ازگان دانش آموزان هر کلاس مثالها را هم تغییر دهند.

برخی از بازیها در دانش آموزان ایجاد رقابت می کنند. یعنی برخی از آنان ممکن است در مرحله اول بازی از دور خارج شوند. برای آنکه اینگونه بچهها علاقه خود را به بازی بکلی از دست ندهند ممکن است دبیر زبان به آنها سه تا پنج حق بازی "lives" اعطا کند و برای اینکار میتواند از کتاب و قلم بعنوان اشیائی که نمودار حق بازی اند استفاده کند. در اینصورت دانش آموزی که یک حق بازی "life" را از دست داده است با بی بردن به اشتباهات دیگران و تصحیح خطاهای آنها میتواند حق بازی خود را باز یابد. پس از شروع بازی، دبیر زبان باید هر چه زودتر وظیفه هدایت (کارگردانی) بازی را به یک دانش آموز سپرده، و خود به نظارت پرداخته و داوری و رفع اشکال کند. برخی از بازیها را هم میتوان در کارگاههای دو یا چند نفره اجرا کرد، در اینحال معلم میتواند هر بار توجه خود را به یاری گروه خاصی معطوف دارد.

نکته مهم اینست که این بازیها آسان، سرگرم کننده، جالب و مفیدند. دانش آموزان ترغیب می گردند تا با طیب خاطر آموختهها و یافتههای زبان را بکار بندند و چون بازیها قابل تطبیق با نیازهای خاص کلاس درس میباشد، دبیران میتوانند قواعد پیشنهادی هر بازی را ثابت و مسلم تلقی نکرده و خود نیز با استفاده از تخیل و قدرت ابداع شخصی تنوع بیشتری به این بازیها بدهند.

واکنون پنج Game اول باتأکید بر وازگان و ساختار زبان

1. Shirin Says (Level A)

Aim To practise listening comprehension by obeying simple commands.

Language Required In this game the pupils follow the teacher's actions. It is an excellent game for beginners as it gives them confidence in their ability to understand the language. They may not understand the words used, but will acquire vocabulary by watching the teacher's actions.

Game

این بازی را میتوان از همان اولین جلسات درس انگلیسی آغاز کرد. قواعد آن ساده است. دبیر زبان در برابر بچهها می ایستد و بدنبال دو کلمه "Shirin says" دستور انجام حرکتی را میدهد خود نیز حرکت مورد نظر را انجام میدهد و از دانش آموزان میخواهد در سکوت از او

نیاز است. شاگردان کلاس را به چهار گروه تقسیم و هر گروه را در یک گوشه کلاس مستقر کنید. در وسط کلاس میزی قرار دهید. هر گروه باید «دونده» ای تعیین کند. این دونده تنها فرد گروه است که مجاز است جای خود را ترک کند و تا وسط کلاس بدود. بقیه باید در جای خود بمانند و صرفاً اشیاء مورد تقاضا را به دونده بدهند. دبیر زبان هر بار یک شیئی جدید در خواست میکند بعنوان مثال:

- | | |
|---------------------|------------|
| a left shoe | a scarf |
| a geography book | a pullover |
| a letter | a sock |
| five yellow pencils | a watch |

اولین دونده ای که شیئی مورد تقاضا را روی میز وسط کلاس بگذارد برای تیم خود یک امتیاز می گیرد. در پایان تیمی که بیشترین امتیاز را بیاورد برنده بازی است.

Comments

تعیین یک دونده برای هر تیم بسیار اهمیت دارد. اینکار از آشفته گی حاصل از دویدن همه شاگردان در کلاس جلوگیری می کند. تقاضای ارسال اشیاء باید با استفاده از الگوهای مؤدبانه ای چون عبارات زیر باشد:

“I'd like a / Can I have a ... please?”

دنباله دارد



Shirin says, 'Twiddle your thumbs.'

(اکثر بچه ها بی حرکت می ایستند و لذا حذف میشوند) 'Stop!'
در اواخر بازی یک دبیر واقعاً نا مهربان ممکن است سؤال کند:
'Shall we play Shirin says?'

همه با شور فریاد می کشند 'Yes'.

Say, 'All right, all stand up.'

همه از جا بلند میشوند و همگی حذف میشوند. البته باید یادآور شد که وقتی شاگردان دریابند گول خورده اند ممکن است بسیار خشمگین شوند.

Alternatives

در گونه های دیگر بازی، شاگردان حرکات دبیر خود را تقلید نمی کنند بلکه گوش می کنند و آنچه میگوید عمل می کنند بنابراین باید فرامین را درک کنند.

الف - دبیر بی آنکه خود حرکت کند فرمان می دهد. شاگردان باید عمل کنند شاید هم بهتر باشد با چشمان بسته تمرین کنند تا نتوانند حرکات یکدیگر را تقلید کنند.

ب - دبیر میگوید: Shirin says, 'Touch your nose.'

ولی بجای اینکار به گوش های خود دست می زند. هر کس حرکت او را تقلید کند حذف میشود. یا ممکن است شاگردی را که در موقع لمس بینی چشم خود را می بندد از دوربازی خارج کنیم.

2. Express Delivery (Level A)

Aim To practise listening comprehension, especially revision of nouns, adjectives and numbers.

Language Required A number of nouns (clothes, things in school, etc.), adjectives (colours, shapes, size, left, right, etc.), and numbers (1 - 10). The game can be adjusted by the teacher to suit known vocabulary.

Preparation Each team must have a stock of things handy; objects that you can usually find in the class-room should be enough.

Game

کالاهایی را که مورد نیاز فوری باشند با طُرُقی همچون بست اکسپرس ارسال می کنند. هدف این گیم هم دریافت سریع اقلام مورد

مسئله تداخل

در یادگیری

زبان خارجی^۱

دکتر حسین حسینیان
بخش زبانهای خارجی
دانشگاه شیراز

اکثر معلمان و دانش‌آموزان و دانشجویان زبان خارجی بر این باورند که یادگیری زبان دوم (خارجی) بشدت تحت تأثیر و نفوذ زبان مادری می‌باشد برای مثال هنگامی که یک فارسی‌زبان انگلیسی صحبت می‌کند، کلام او آهنگ و نشانی از زبان فارسی داشته و این تأثیر در دیگر سطوح از جمله واژگان و ساختار دستوری (با کمی دقت) مشاهده می‌شود. همچنین اکثر کسانی که دست‌اندر کار آموزش یا فراگیری زبان خارجی هستند بر این عقیده‌اند که این تأثیر جنبه منفی دارد. بعبارت دیگر زبان مادری در مسیر یادگیری زبان خارجی ایجاد مانع کرده و در امر آموزش و فراگیری آن مزاحمت ایجاد می‌کند. نتیجه آن خواهد شد که مشخصه‌های زبان مادری جایگزین مشخصه‌های زبان خارجی می‌گردند. در حقیقت باور عمومی در مورد روند کلی یادگیری زبان خارجی عبارتست از: غالب شدن بر تأثیر و تداخل زبان مادری، جایگزین ساختن مشخصه‌هایی که هنگام یادگیری ایجاد مزاحمت می‌کنند و در نهایت نزدیک شدن و حصول به نمونه اصیل زبان خارجی. بیت‌کوردر^۲ در سال ۱۹۷۸ این نظریه را تحت عنوان «روند بازسازی»^۳ مطرح می‌سازد. این نظریه مبتنی بر تئوری کلی یادگیری می‌باشد. بر خلاف نظریه و باور عمومی تحقیقات انجام شده در زمینه یادگیری زبان دوم (خارجی) نشان می‌دهد که در این مورد باید دقت بیشتری صورت گیرد و از نتیجه‌گیری عجولانه و اظهار نظرهای غیر اصولی خودداری گردد. برای روشنتر شدن مطلب به دو نمونه نتایج تحقیقات در زمینه نقش زبان مادری در یادگیری زبان دوم (خارجی) توجه فرمایید. مارتون^۴ در مقاله‌ای تحت عنوان «بررسی مقابله‌ای در کلاس درس» چنین اظهار می‌دارد:

«از نقطه نظر روانشناسی، زبان اول و دوم (خارجی) هیچگاه در حالت مسالمت‌آمیز و صلجویانه‌ای در کنار هم قرار نداشته و همیشه در وضعیت خصمانه‌ای بسر می‌برند این نزاع و کشمکش منحصر به لحظات شناخت نبوده و حتی در خلال جایگزین شدن مطالب تازه آموخته شده در حافظه هم ادامه خواهد یافت.»

از سوی دیگر، باور و عقیده عمومی در مورد نقش منفی و بازدارنده زبان اول در یادگیری زبان دوم (خارجی) توسط فلیکس^۵ در مقاله‌ای تحت عنوان «دو مشکل یادگیری زبان و اهمیت بررسی‌های ساختاری در نظریه میان‌زبانی» مورد انتقاد قرار گرفته و او تأثیر آن را شدیداً مورد تردید قرار می‌دهد. به گفته فلیکس: «... داده‌های موجود در زمینه فراگیری ساختارهای نحوی در یک محیط طبیعی دال بر آنند که تداخل^۶ و نقش زبان اول در یادگیری زبان دوم (خارجی) مشکل اصلی نیست. لذا بسیار بجا خواهد بود که نظریه تداخل زبانی بعنوان یک پدیده طبیعی و اجتناب‌ناپذیر نادیده گرفته شود.

برای آنکه بتوان نقش زبان اول در یادگیری زبان دوم (خارجی) و اختلاف نظرهای موجود در این باب را روشن کرد لازم است که نظریه تداخل زبان و سیر تحولی آن مورد بحث و بررسی قرار گیرد. تحقیق در مورد تداخل شامل بررسی نظریه یادگیری از دیدگاه رفتارگرایان، گسترش و رشد آن بر اساس تئوری بررسی مقابله‌ای و انتقادات و حملاتی که بر آن شده خواهد گردید. در این مقدمه کوتاه مجالی برای وارد شدن در این بحث‌ها نبوده و صرفاً به ارائه نمونه ترجمه‌ای از کتاب پولیتزر در زمینه تداخل که توسط دکتر حسین حسینیان استاد دانشگاه شیراز انجام گرفته است می‌پردازیم. انشاء... در آینده در این زمینه اقدام به نگارش سلسله مقالاتی خواهیم کرد.

هیئت تحریر مجله رشد

تداخلی که از قواعد زبان مادری ناشی می‌شود احتمالاً ناچیز است. ولی هر چه سن بالاتر برود و هر چه در تکلم زبان مادری تجربه بیشتر کسب می‌کنیم، احتمال تداخل قواعد و نظام زبان مادری در یادگیری نظام زبان خارجی بیشتر می‌شود. هنگامی که در سنین نوجوانی (۱۳ - ۱۹) هستیم دیگر امکان یادگیری زبان خارجی درست بهمان طریقی که زبان مادری را آموخته‌ایم وجود ندارد. صرف این حقیقت که ما زبان مادری خود را قبلاً آموخته‌ایم و زبان مادری طبعاً با زبان خارجی تداخل دارد یادگیری زبان دوم و زبان اول را دوفراپند کاملاً متفاوت می‌سازد.

تداخلی که از زبان مادری ناشی می‌شود در هیچ زمینه‌ای از زبان، واضح‌تر از تداخل در دستگاه صوتی آن نیست. کودکی که زبان خارجی را قبل از سن دوازده یا سیزده سالگی می‌آموزد معمولاً آن را بدون لهجه می‌آموزد، ولی بندرت افرادی هستند که اگر آموزش زبان خارجی را بعد از سن ۱۸ سالگی آغاز کنند می‌توانند خود را از مسئله تداخل ناشی از نظام آوایی زبان مادری خلاصی بخشند. هر چه سن شخص بیشتر باشد، مبارزه با تداخل نظام زبان مادری برایش مشکلتر می‌شود، و این امر برای او بیشتر جنبه کوششی ارادی و هدایت شده پیدا می‌کند.

اجازه دهید نگاهی کلی به مانع اصلی یادگیری زبان خارجی یعنی «تداخل» بیفکنیم. هر انگلیسی‌زبان طبق نظام آوایی زبان خود آموخته‌است که صداهای مشخصی و فقط همان صداها را به زبان آورد. و همین نظام است که گوش او را به شنیدن تمایزات آوائی تشکیل دهنده آن صداها حساس کرده است. برای مثال یک انگلیسی‌زبان می‌تواند صدای «th» در کلمه thin را ادا کند، و نیز می‌تواند تفاوت بین صدای «th» و «s/» را تشخیص دهد، البته thin و sin

یادگیری یک زبان به معنی آموختن یک نظام و یا مجموعه‌ای از قواعد معین است. ما حتی زبان مادری خود را با حفظ کردن تمام جملاتی که بکار می‌بریم و یا ممکن است در آینده بکار ببریم نیاموخته‌ایم. آنچه آموخته‌ایم یک نظام و چگونگی بکارگیری آن است. البته ممکن است حتی در زبان مادری هم اشتباه کنیم و نظام آن را اشتباه بکار گیریم. کودک خردسالی که می‌گوید:

“I gaved him the book”

صورت فعل gaved را به آن خاطر بکار نمی‌برد که آن را از کسی آموخته است، بلکه تنها به این علت است که او قواعد نظامی را که در حال یادگیری است اینطور، یا بهتر بگوئیم غلط، بکار می‌گیرد. البته همین بکارگیری غلط ثابت می‌کند که کودک دارد بنحوی قواعد زبان خود را مورد استفاده قرار می‌دهد.

در یادگیری یک زبان خارجی مسئله بکارگیری نادرست قواعد حتی بیشتر از زبان مادری صورت می‌گیرد. اولین دلیل آن این است که به احتمال زیاد در یادگیری زبان خارجی تمرین کمتر - و به خاطر سپردن کمتر - از زبان مادری داریم. در نتیجه بدون توجه به اینکه چگونه زبان خارجی را می‌آموزیم، بیشتر آنچه را که می‌خواهیم بگوئیم با بکارگیری قواعد آن زبان طرح‌ریزی می‌کنیم، و بنابراین کار به اشتباه می‌انجامد. ولی اساسی‌ترین تفاوت یادگیری زبان مادری با زبان خارجی بر این شالوده استوار است که وقتی زبان خارجی را می‌آموزیم قبل از آن مجموعه قواعدی را - یعنی قواعدی که بر زبان مادری حاکم است (دانسته یا ندانسته) آموخته‌ایم. اگر زبان خارجی را زمانی که هنوز جوان هستیم، یعنی در سنی که هنوز الگوها و قواعد زبان مادری در ذهنمان درست جا نیفتاده‌اند، بیاموزیم

واژه‌های متفاوتی هستند. ولی اگر در زبان مادری دانش‌آموز صدای "th" وجود نداشته باشد، ادای آن ممکن است برایش فوق‌العاده مشکل باشد و در نتیجه، ممکن است در مورد تفاوت بین /s/ و صدای "th" عکس‌العملی نشان نداده، و sin و thin واژه‌های یکسانی بنظرش برسند.

در زمینه واژگان یا معنی واژه‌ها نیز مشکل اصلی در یادگیری زبان خارجی همان زبان مادری است. یک واژه در زبان خارجی با واژه‌ای در زبان مادری ارتباط معنایی پیدا می‌کند و سپس همانند واژه زبان مادری مجدداً بکار گرفته می‌شود. این حالت را می‌توانیم با مثالی از زبان انگلیسی روشن سازیم. فرض کنیم با مقایسه جملات

I got the book from my friend.

I received the book from my friend.

به این نتیجه برسیم که got و received دارای معنی یکسانی هستند. حالا اگر این معادلهٔ got = received را در جملهٔ I got excited بکار گیریم به جمله‌ی بی‌معنی I received excited خواهیم رسید. یک واژه در زبان انگلیسی هرگز با واژه دیگری در آن زبان هم معنی نیست که بتوان همیشه یکی را جانشین دیگری ساخت. همین مطلب در مورد رابطهٔ واژه‌های زبانهای مختلف نیز صادق است، (یکی از سوسه‌هایی که زبان آموز خارجی باید از آن اجتناب ورزد تمایل در بکارگیری یک واژه خارجی بعنوان معادل دقیق واژه‌ای در زبان خودش است).

در زمینه صرف افعال نیز زبان آموز خارجی مثل کودکی که تازه دارد زبان خود را می‌آموزد دچار همان نوع وسوسه می‌شود. چه چیزی برای او منطقی‌تر از زمان گذشتهٔ readed و gived و غیره است، که در قیاس با laughed ساخته شده‌اند؟ یادگیری اینکه صورت گذشته افعال مذکور read و gave است، برای اهل زبان و همینطور برای یک غیر انگلیسی (زبان آموز) اساساً موضوع تکرار و تمرین است. تفاوت عمده در این است که اهل زبان تمرین خود را نسبتاً بی‌دردسر در دوران اولیه کودکی و با شنیدن موارد بیشماری از کاربرد صحیح زبان انجام داده است، حال آنکه برای غیر اهل زبان این تمرین احتمالاً مستلزم کوششی آگاهانه و قابل ملاحظه در یادگیری است.

در مورد ساختمان زبان نیز زبان مادری احتمالاً باعث بروز مسائل متعددی می‌شود. اول اینکه زبان آموز احتمال دارد واژه‌ها را بر حسب الگوها و صورت‌های زبان خود، و نه زبان خارجی، در کنار هم قرار دهد. اگر در زبان او ضمیر مفعولی قبل از فعل قرار می‌گیرد، جمله‌ای مثل I him see بنظرش کاملاً درست می‌آید. زبان‌آموز

همچنین ممکن است جمله‌ای را طبق قواعد زبان خود به جمله‌ای دیگر تغییر دهد. اگر در زبان او جمله مثبت با قرار دادن عنصر منفی ساز ساده‌ای قبل از فعل به صورت منفی درآید، کاملاً روشن است که در آن صورت شکل منفی جملهٔ I speak English عبارت:

I not speak English خواهد بود. همچنین، امکان بروز اشتباه

دیگری نیز وجود دارد. زبان‌آموزی که قاعده‌ای را در مورد چگونگی تغییر جمله‌ای به جمله دیگر آموخته است ممکن است از محدودیت یا استثنائی که بر آن وارد است آگاه نباشد. مثلاً یک انگلیسی‌زبان می‌داند که قاعدهٔ استفاده از do در جملات منفی (مثل:

I do not know. I do not speak

واژه‌های can, must, may و غیره بکار نمی‌رود. ولی زبان‌آموز ممکن است این «استثنا» را بحساب نیاورد. و اگر چنین چیزی روی دهد او ممکن است جمله‌ای مثل

He does not can understand you so very well

را هم بر زبان آورد.

۱ - این مقاله ترجمه قسمتی از کتاب

Robert L. Politzer, Foreign Language Learning: A Linguistic Introduction. (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.), 1970.

است که تحت عنوان "The Problem of Interference" در صفحه‌های ۹-۱۱ آن کتاب به

چاپ رسیده است.

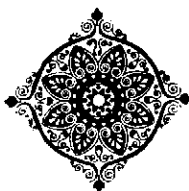
۲ - Pit corder

۳ - restructuring process

۴ - Marton (1981 : 150)

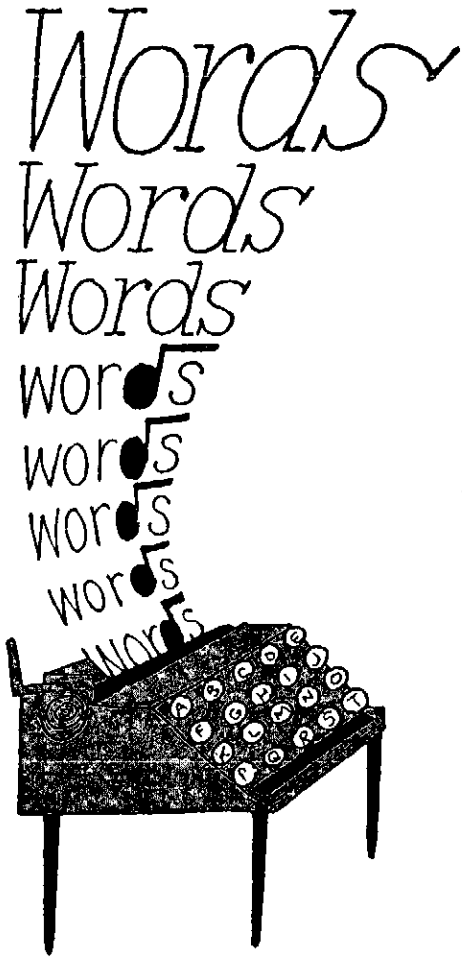
۵ - Gelix (19806 : 107)

۶ - Interperence



فنون Words!

تدریس لغت



مؤلف: ویرجینیا فرنچ آلن
مترجم: دکتر قاسم کیبیری

برای بسیاری از دانش‌آموزان این شبهه وجود دارد که یادگیری یک زبان یعنی یادگیری لغات آن زبان. به همین علت خیلی‌ها را می‌شناسیم که کارشان حفظ کردن معانی لغات است، غافل از آنکه حتی اگر تمامی لغات موجود در بزرگترین فرهنگ‌های یک زبان را هم حفظ کنند کوچکترین درکی از زبان نخواهند داشت.

ضمن آنکه یادگیری هر زبانی صرفاً یادگیری لغات آن نیست، معانی لغات نیز به آنچه که فرهنگ لغات ارائه می‌دهند منحصر نمی‌شود. بنابراین برای آنکه یادگیری لغات مفید و قابل استفاده باشد باید آنها را برخلاف تصور بعضی از

حافظین لغت، بصورت فنی و بر اساس روشهای تجربه شده آموخت. برای اینکار باید از روشهای موفق و دست اندرکاران مجربی که این روشها را آموخته‌اند یاری گرفت. به همین منظور از این شماره یکی از جدیدترین کتابهای منتشره بوسیله انتشارات آکسفورد یعنی کتاب «فنون تدریس لغت» را که به قلم پروفیسور آلن می‌باشد با ترجمه همکار گرامییمان دکتر قاسم کیبیری بصورت مسلسل در مجله چاپ خواهیم کرد و پس از چاپ تمامی کتاب باز هم با شما خواهیم بود و تدریس لغت را در سطح عالی بررسی و تعریف خواهیم نمود.

رشد زبان

فصل اول

مقدمه

معلمین باتجربه زبان انگلیسی بعنوان زبان دوم خیلی خوب می‌دانند که لغت تا چه اندازه اهمیت دارد. آنها می‌دانند که محصلین باید هزاران لغت را که گویندگان و نویسندگان انگلیسی بکار می‌برند بیاموزند. خوشبختانه، نیاز به لغت نکته‌ایست که هم معلمین و هم محصلین بر آن متفق القول می‌باشند. البته طیّ سالیان مستمادی در برنامه‌های خاص آماده کردن معلمین زبان توجه چندانی به روشهای یاری دادن محصلین در خصوص آموختن لغت نشده است. در بعضی

از کتابها به معلمین توصیه شده است که محصلین می‌توانند لغات را بدون کمک بیاموزند. در حقیقت گاهی به معلمین گفته شده است که پیش از آموختن گرامر و سیستم صوتی زبان نباید لغات زیادی را به محصلین یاد داد. در مقالاتی که در مجلات خاص معلمین می‌خوانیم بندرت از مقوله لغات صحبت بعمل می‌آید، در مقابل بر تلفظ و گرامر تأکید شده و بر لغت یا تأکید نمی‌شود و یا این تأکید اندک است. خلاصه آنکه در برنامه‌های ویژه معلمین در سالهای اخیر مسأله لغت به بوته فراموشی سپرده شده است، و لازم است سعی کنیم که به علت آن پی ببریم.

دلیل بی‌توجهی به آموزش لغت در گذشته

یک دلیل عدم توجه به گنجاندن آموزش لغت در برنامه‌های تربیت معلم در سالهای ۷۰-۱۹۴۰ این است که در سالهای قبل از آن به این امر توجه بیش از حد مبذول شده بود. در واقع بعضی‌ها بر این باور بودند که یادگیری زبان تنها از طریق یادگیری لغت امکان دارد. زبان‌آموزان اغلب اعتقاد داشتند که تنها به تعداد زیادی لغت نیاز دارند. و خیال می‌کردند که می‌توانند زبان را با یادگیری تعدادی لغات انگلیسی به همراه معانی این لغات در زبان خود فرا گیرند. بدون شک این اعتقاد درستی نبود، زیرا علاوه بر آنکه شخص باید لغات انگلیسی و معانی آنها را بداند، — باید بداند که لغات در جملات انگلیسی چگونه باهم عمل می‌کنند و این یکی از دلایل تأکید بر دستور زبان در برنامه‌های آمادگی معلمین در چند دهه اخیر بوده است. در خلال این سالها در خصوص کشفیات جدید در مورد گرامر انگلیسی به معلمین حرفهای بسیار گفته شده است. اما در مورد راههای یاری رساندن به محصلین برای یادگیری کلمات صحبت چندانی به میان نیامده است. اینکه چرا در دروسهای روش تدریس در باره تدریس کلمات و معانی آنها تا این حد کم سخن گفته‌اند دلیل دومی هم دارد. بعضی از متخصصین روش تدریس گویا بر این باور بوده‌اند که معانی لغات را نمی‌توان بصورت تام و تمام تدریس نمود، بنابراین چه بهتر که از تدریس آنها صرف‌نظر گردد. در دهه ۱۹۵۰ بیشتر مردم کم‌کم متوجه شدند که یادگیری لغت آنقدرها هم مطلب ساده‌ای نیست.

یادگیری لغت صرفاً این نیست که بیاموزیم یک لغت خاص در زبانی معادل لغتی همانند آن در زبانی دیگر است، بلکه باید یادگیری ما فراتر از این رود و چه بسا افرادی که خیال می‌کردند مشکلات این کار بقدری زیاد است که دست یازیدن به آن در کلاس عملی نیست.

مثلاً بر اساس یک فرهنگ لغت اسپانیایی — انگلیسی، لغت "garden" و "jardin" ظاهرأ هر دو معنای یکسانی دارند: «جایی که گلها می‌رویند». اما در لغت "garden" معانی وجود دارد که با معانی لغت "jardin" مطابقت نمی‌کند. "garden" جایی است که امکان دارد در آن علاوه بر گل، سبزی نیز بسروید، در حالیکه در اسپانیایی، سبزی در جایی به نام "huerta" می‌روید و نه در "jardin". این یکی از بیشمار نمونه‌های ممکن است که نشان می‌دهد یادگیری لغت صرفاً معادل نمودن کلمات در زبان مادری و زبان مقصد نیست. غالباً کسانی که مسؤول تربیت معلمین بودند برداشتی این چنین در اذهان بوجود می‌آوردند که یادگیری لغت بقدری پیچیده می‌باشد که بهتر است بیشتر وقت کلاس را وقف تدریس ساختارهای گرامری نموده و به تدریس تعداد کمی از لغات بسنده نمایند، زیرا به هیچوجه نمی‌توان فهم دقیق و کامل معانی لغات را در کلاس به دانش‌آموزان القاء نمود. در واقع در بعضی از کتابها و مقالات مربوط به آموزش زبان،

نویسندگان این شبهه را در اذهان بوجود آوردند که بهتر است لغت اصلاً تدریس نشود.

اینها دلایلی چند برای به فراموشی سپرده شدن مسأله تدریس لغت در برنامه‌های تربیت معلم در نظر عموم بود — آنهم در زمانی که معلمین کمکهای زیادی در زمینه‌های دیگر آموزش زبان در یافت می‌داشتند. ما بطور خلاصه این دلایل را ذکر می‌کنیم:

۱ — بسیاری از مسؤولین تربیت معلم خیال می‌کردند که باید بر گرامر بیش از لغت تکیه نمود، زیرا از گذشته در کلاسهای درس زبان به مقوله تدریس لغت وقت زیادی اختصاص داده می‌شد.

۲ — متخصصین روش تدریس از این بیم داشتند که اگر محصلین قبل از یادگیری مباحث مقدماتی گرامر، لغات زیادی بیاموزند در ساختن جملات دچار اشتباه می‌شوند. در نتیجه، این مطلب سبب شد که بهترین راه را تدریس نکردن لغات زیاد بدانند.

۳ — بعضی‌ها که کار راهنمایی معلمین را بر عهده داشتند احتمالاً توصیه می‌کردند که یادگیری معانی لغات تنها از طریق تجربه صورت می‌گیرد و نمی‌توان آنها را بصورت کامل در کلاس آموخت. در نتیجه توجه اندکی به فنون تدریس لغت معطوف می‌گردید.

هریک از این عقاید در مورد لغت تا حدودی واقعیت دارد، حقیقت آن است که در بعضی کلاسها وقت زیادی به تدریس لغت اختصاص داده می‌شود. غالباً بقدری در تشریح لغات جدید صرف وقت می‌شود که بنظر می‌رسد وقتی برای فعالیتهای دیگر باقی نمی‌ماند. البته چنین کاری مایه تأسف است.

دانش‌آموزانی که گرامر را به همراه لغات نمی‌آموزند قادر به استفاده از زبان برای برقراری ارتباط نخواهند بود. حتی فهم مطالبی که لغات آن بنظر آشنا می‌آیند، در صورت عدم یادگیری ساختارهای گرامری، چه بسا غیرممکن باشد. مثلاً پاراگراف‌های ارائه شده دارای لغات بسیار آسانی می‌باشند، با این وجود معنای جملات بدون آگاهی کافی از گرامر ممکن نخواهند بود:

Things always know when a person isn't well. They know, but they just don't care. Many times, in little ways, things make life hard for people. They have special ways of doing this.

When I'm not well, I can never find the things I need. The things I need have gone away from all the places where I look. That is one of the facts I have learned about people and things.

در کلاسهایی که وقت اختصاص داده شده به گرامر بسیار کم است محصلین از عهده بکار بردن لغات در جملات بر نمی‌آیند و تنها کاری که صورت می‌گیرد یادگیری مسعنای کلی لغات است. دانش‌آموزانی که مثلاً لغات «emphasize» و «emphasis» را یاد

می‌گیرند به چیزی بیش از مسأله یادگیری معانی این لغات نیاز دارند. آنها باید بیاموزند که لغت «emphasis» اسم است و اینگونه بکار می‌رود: «We put emphasis on it.» و بساید یاد بگیرند که «emphasize» فعل است و چنین بکار برده می‌شود: «We emphasize it.»

و فعل و اسم را بطریق زیر باید با هم مقایسه کنند:

(با توجه به بکارگیری on) «There was not much emphasis on it.»
(با توجه به آنکه on در اینجا بکار نرفته است.)

«Few people emphasized it.»

بنابراین، محصلین بساید گرامر را که شامل کاربردهای لغات است بخوبی بیاموزند. هیچوقت آموختن صرف کلمات و معانی آنها کافی نیست. واقعیت اینست که در بعضی از کلاسها به ساختار جملات توجه اندکی مبذول شده است و ضمناً اگر دانش‌آموزان معانی بسیاری از لغات را بدون یادگیری نحوه منظم کردن آنها در جمله بیاموزند مرتکب اشتباهاتی خواهند شد.

وانگهی در این اعتقاد که «تجربه» بهترین معلم لغت آموزشی است حقیقتی وجود دارد. ما با تجربه نمودن موقعیتهایی که در آنها زبان بوسیله نویسندگان و گویندگان بکار برده می‌شود می‌آموزیم که معانی بسیاری از لغات مطابق آنچه که به اصطلاح معادل آنها در زبان دیگر می‌باشد نیستند. از آنجا که فهم کلی یک لغت غالباً نیاز به آگاهی از تصویر ذهنی اهل زبان از لغت دارد، از این رو بعضی از معانی را نمی‌توان در فرهنگ لغت یافت و در صورتیکه بخواهیم معنای واقعی لغات را بدانیم لازم است در خصوص عادات، رسوم و نگرشهای اهل زبان اطلاعاتی داشته باشیم.

مثلاً لغت wall را در نظر بگیرید. هر زبانی برای آنچه که ما در انگلیسی wall می‌نامیم لغتی دارد. اما تصویر ذهنی مردم از دیوار در نقاط مختلف دنیا متفاوت است و این تصاویر ذهنی جزئی از معنای این کلمه است. فرض کنیم کسی بگوید:

“Our neighbors have built a wall around their property.”

در بسیاری از کشورها چنین بیانی هیچکس را متعجب نخواهد کرد. در این کشورها بناکردن دیواری بدور ملک شخصی معمول است و اکثر مردم اینکار را می‌کنند. اما در بسیاری از مجامع انگلیسی زبان خانه‌ها و باغها معمولاً از خیابانها قابل رؤیت هستند و از نظر گوینده انگلیسی بناکردن دیوار ممکن است نشانه عدم دوستی باشد.

پس همانطور که می‌بینیم یادگیری معنی لغت نیاز به چیزی بیش از استفاده از فرهنگ لغت دارد و فراگیری آن فرآیندی پیچیده است. اما، خوشبختانه امروزه در خصوص تدریس لغت کمکهایی بیشتری به معلمین می‌شود.

دلایل فعلی تأکید بر آموزش لغت در حال حاضر

امروزه در برنامه‌های آماده‌سازی معلمین توجه بیشتری به فنون تدریس لغت مبذول می‌گردد. یکی از دلایل این است: در بسیاری از کلاسهای انگلیسی بعنوان زبان دوم، حتی در جاهایی که معلمین وقت زیادی را به تدریس لغت اختصاص داده‌اند، نتایج کار مایوس‌کننده بوده است. گاهی اوقات — پس از ماهها یا حتی سالها تدریس انگلیسی بیشتر لغاتی که حداکثر نیاز به آنها وجود دارد هرگز یادگرفته نشده‌اند. بخصوص در کشورهایی که زبان اصلی جامعه، انگلیسی نیست، بسیاری از معلمین علاقه دارند که در مورد تدریس لغت بیش از پیش یاری داده شوند.

در مورد یادگیری لغت نکته دیگری نیز مطرح می‌باشد و آن این است که دانش پژوهان در بررسی معانی واژگان علاقه بیشتری نشان می‌دهند. اخیراً مطالعات بسیاری در خصوص مشکلات واژگانی انجام گرفته است. دانش پژوهان از طریق تحقیق دریافته‌اند که مشکلات واژگانی خاصی مکرراً در کار برقراری رابطه دخالت دارند و هرگاه که افراد کلمات صحیح را بکار نبرند رابطه قطع می‌شود.

چنین تحقیقاتی، معلمین کلاسها را به تعجب و انسی دارد. معلمین هرگز در خصوص ارزش یادگیری لغت تردید از خود نشان نداده‌اند. آنها می‌دانند که وقتی شاگردان لغات لازم را در اختیار ندارند زمینه ارتباط از هم می‌باشد. و بر این اعتقاد نیستند که آموزش لغت باید تا تسلط کامل به دستور زبان به تعویق افتد. در بهترین کلاسها، نه گرامر و نه لغت هیچیک به دست فراموشی سپرده نمی‌شوند. بنابراین تعارضی بین پیشرفت و تسلط بر دستور زبان و یادگیری اساسی‌ترین کلمات وجود ندارد.

از این رو امروزه مجلات تخصصی و گروه‌های معلمین اغلب منعکس‌کننده توجه فعلی آنان نسبت به تدریس مؤثرتر لغت می‌باشد. وقتی معلمین برای بررسی مسایل تخصصی خود دور هم جمع می‌شوند سؤالات زیر را مطرح می‌کنند:

— محصلین به کدام یک از لغات انگلیسی برای یادگیری، بیشتر از هر چیز نیاز دارند؟

— چطور می‌توان این لغات را در نظر محصلین مهم جلوه داد؟

— چطور می‌توان اینهمه لغات موردنیاز را در وقت کمی که دانش‌آموزان برای آموختن انگلیسی دارند، یاد داد؟

— وقتی تعدادی از شاگردان کلاس لغاتی را که دیگران نیاز به یادگیری آنها دارند از قبل میدانند چه باید کرد؟

— چرا یادگیری بعضی از لغات از یادگیری لغات دیگر آسان‌تر می‌باشد؟

— چه نوع امکانات کمک آموزشی در خصوص تدریس لغت وجود دارد؟

— چگونه می‌توانیم محصلین را برای قبول مسؤلیت بیشتر به منظور یادگیری لغت‌های خاص تشویق نماییم؟
— راه‌های مناسب برای آگاهی از میزان واقعی یادگیری لغت کدامند؟

پاسخ این سؤالات و سؤالاتی از این قبیل در فصول بعد خواهد آمد. پاسخها بر مبنای تجربه معلمین تهیه شده است، معلمینی که در کلاسهای درسی در بسیاری از نقاط دنیا بکار مشغولند. اگر شما و معلمین دیگر جزء استفاده‌کنندگان این مطالب هستید، بهتر است که در خصوص نظریات فصلهای بعد با هم به گفتگو بنشینید. هدف اصلی از این کار کمک به معلمین کارآموده است تا فنون موفق را بیاد بیاورند و آنها را با همکارانی که در این زمینه کم‌تجربه‌تر می‌باشند در میان بگذارند.

شما چه تجربه آموزشی زیاد داشته باشید و چه نداشته باشید در مورد یادگیری لغت مطالب بسیار میدانید و در خلال کار با فعالیت‌های پیشنهاد شده در پایان هر فصل یادگیری‌های گذشته خود را افزایش خواهید داد.

فصل دوم

تدریس لغت در مرحله ابتدایی

می‌گویند یک لغت انگلیسی وجود دارد که همه آنرا میدانند و آن، کابوی است. در این بیان نوعی واقعیت به چشم می‌خورد. گوئی لغاتی مانند کابوی و فوتبال را تقریباً همه (لااقل تقریباً همه جوانان) میدانند. در واقع این لغات انگلیسی بدون آموزش و بدون توضیح و تمرین یاد گرفته می‌شوند ولی همان دانش آموزی که کابوی و فوتبال را به آسانی یاد گرفته است چه بسا که نتواند کلمات کتابهای درسی را حتی پس از توضیح و تمرین معلم بیاموزد. همانطور که معلمین کارآموده میدانند این موضوع باعث تأسف است زیرا دانش آموزان باید اکثر لغات کتابهای درسی را بیاموزند. در غیر اینصورت هیچکس نمی‌تواند به آن زبان تکلم کند و یا آنرا بفهمد. سؤالاتی که مطرح می‌باشد این است که معلمین به هنگام ارائه کلمات کتاب درسی چه کنند تا دانش آموزان آنها را بخوبی کابوی و فوتبال یاد گیرند.

کتابهای مخصوص معمولاً شامل کلماتی در مورد اشخاص و اشیاء درون کلاس، مانند: door, window, pencil, book, girl, boy می‌باشند. اینکه چرا درسهای ابتدایی باید چنین لغاتی را معرفی کنند هم برای معلمین و هم برای مؤلفین کتابهای درسی معلوم است. یکی از این دلایل آن است که معنای این لغات را به آسانی می‌توان مشخص نمود. درودیوار و پنجره و میز، چیزهایی هستند که دانش آموزان در عین حال که اسامی خارجی آنها را می‌شنوند می‌توانند آنها

را ببینند، علاوه بر این، این اشیاء قابل لمس نیز می‌باشند. این مسأله از آنجهت مهم است که توفیق در یادگیری غالباً به تعداد حواسی که در فرآیند یادگیری بکار می‌روند بستگی دارد. وقتی محصل بتواند علاوه بر شنیدن و دیدن کلماتی که اسم می‌برد آنها را لمس کند، شانس بیشتری برای یادگیری آن کلمات دارد. حتی اگر به دلایلی آموزنده نتواند شیشی را لمس کند فقط دیدن آن به هنگام شنیدن اسمش مفید خواهد بود، زیرا لااقل دو حس (بینایی و شنوایی) دست بدست هم می‌دهند تا توجه آموزنده را کاملاً متوجه آن شیشی نمایند.

معلمین و نویسندگان کتاب‌های درسی به اهمیت دروسی که کلمات پایه نظیر اسامی اشیاء موجود در کلاس و محیط اطراف را معرفی می‌کنند واقف هستند. آنها می‌دانند که بیشتر این لغات برای تعریف لغات مشکل‌تر در مراحل بعدی برنامه مورد نیاز می‌باشند. علاوه بر این بسیاری از لغات موجود که در درس مخصوص مبتدیان در ماهها و سالهای آینده برای نوشتن و سخن گفتن انگلیسی ضرورت دارند. چه بهتر که کار با چنین لغات مهمی را زودتر آغاز نمایند. اما چرا این لغات به آسانی یاد گرفته نمی‌شوند؟

چرا یادگیری لغات مقدماتی با اشکال روبرو می‌شود؟

چرا اغلب شاگردان در یادگیری کلمات خارجی برای اشیای آشنا سرعت عمل ندارند؟ برای پاسخ دادن به این سؤال ما باید از دیدگاه محصلین به لغات نگاه کنیم. دانش آموزان از قبل در زبان خود برای آنچه که در کلاس نام خواهند برد کلمات قانع‌کننده‌ای دارند. آنها سالهای سال توانسته‌اند درباره این اشیای آشنا صحبت کنند. بنابراین اکثر افراد شرکت‌کننده در کلاس احساس می‌نمایند که واقعا به یادگیری لغات دیگری برای اینگونه اشیاء نیاز ندارند. در حالیکه وقتی کلماتی مانند کابوی و فوتبال را در خارج از کلاس یاد می‌گیرند بسا چنین مشکلی روبرو نمی‌شوند. (آنها کلماتی برای تجارب جدیدی هستند که از قبل بوسیله زبان مادری نامگذاری نشده‌اند.) ولی یاد دادن کلمات اولیه ارائه شده بوسیله کتابهای درسی خود مشکلی است که باید برایش راه حلی یافت. از نقطه نظر دانش آموزان اینگونه کلمات واقعا ضروری بنظر نمی‌رسند. زیرا کلمات موجود در زبان مادری تمام منظوره‌های عملی آنان را برآورده می‌نماید.

در خصوص یادگیری لغت در داخل و خارج از کلاس مطلب دیگری نیز وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. بیابید از آنچه که سالهای قبل یعنی زمانی که دانش آموز به یادگیری کلمات آشنا کلماتی در زبان مادری — مشغول بوده است تصویری ذهنی ترسیم نماییم. به احتمال قوی در آن زمان هر لغت به مثابه تجربه‌ای با اهمیت ویژه مورد توجه او بوده. وجه بسا که یادگیری واژگان door و window به هنگام سخن گفتن شخص بزرگسالی (به زبان بومی) صورت گرفته

باشد که گفته است:

Grandma's gone, but we'll go to the **window** and wave goodbye"

"Daddy's here! Let's go to the **door** and let him in"

البته ما نمی‌دانیم آن روزی که کودک این کلمات را به زبان مادری خود یاد گرفته چه اتفاقی افتاده، اما یک چیز حتمی است: این را می‌دانیم که مثلاً به او گفته نشده است که:

"Here are some words to learn. You will need them someday. The first word is **window**. **window** means"

با این وجود نحوه ارائه لغات در کلاس اغلب بر این منوال است.

وقتی در مورد درس لغت به این طریق می‌اندیشیم از پنج واقعیت آگاهی پیدا می‌کنیم:

۱ - تدریس لغات خارجی اشیاء و اشخاص آشنا از اهمیت برخوردار است، اما نمی‌توان انتظار داشت که بیشتر شاگردان کلاس آنها را به آسانی فرا گیرند.

۲ - تدریس این لغات نیاز به مهارتهای خاص دارد، زیرا دانش‌آموزان اغلب خیال می‌کنند که کلمات زبان مادری آنها برای این اشخاص و اشیای آشنا همان دانشی است که حقیقتاً محتاج آند.

۳ - احتمال زیاد می‌رود که محصلین خیال کنند کلمات خارجی برای اشیای آشنا در بیرون از کلاس درس و وقتی زبان خارجی برای برقراری ارتباط بکار نمی‌رود، واقعاً ضروری نباشند.

۴ - وقتی محصلین نیاز واقعی به یادگیری مطلبی را احساس نکنند باید احساس احتیاج را در آنها بوجود آورد و این کار وظیفه معلم است.

۵ - برای آنکه در ذهن شاگردان نوعی احساس احتیاج برای کلمات خارجی بوجود آوریم گفتن «این کلمه‌ای است که باید یاد بگیریم»، «معنی لغت این می‌شود»، «این لغت روزی بدردتان می‌خورد»، کافی نیست.

ایجاد احساس نیاز به کلمات

راستی منظور ما از نیاز واقعی یا شخصی در ارتباط با آموزش لغت چیست؟ و اگر دانش آموزی احساس نماید که برای راضی نمودن معلم یا قبول شدن در امتحان باید کلماتی را یاد بگیرد این احساس نیاز تا چه حد واقعیت خواهد داشت؟ چه بسا که این نیاز بخصوص در میان بعضی افراد و بعضی فرهنگهای خاص موجب یادگیری شود. اما دانش آموزانی که به دلایلی اینگونه - یا به دلایل دیگر - می‌آموزند از ارزشهای پایدار نصیبی نمی‌برند. از میان افرادی که پس از سالها

آموزش هنوز قادر به صحبت کردن، نوشتن و یا حتی خواندن انگلیسی نمی‌باشند کسانی را می‌بینیم که دارای نسمرات درسی خوب می‌باشند، اینها کسانی هستند که کلمات را برای آسادی جهت امتحان در آن سالها یاد گرفته‌اند و به خوبی از عهده پاسخ به سوالات امتحانی برآمده‌اند، اما کوششهای آنها موجب پیدایش توانایی برای برقراری ارتباط نگردیده است. برعکس، افرادی که به لغات انگلیسی برای منظورهای شخصی خویش (مثلاً برقراری ارتباطهای تجاری یا مسافرتی یا دوستی با انگلیسی‌زبانان) نیاز داشته‌اند بر کلمات تسلط قابل استفاده‌تری دارند.

البته امکان بوجود آوردن شرایطی همانند آنچه که در خارج از کلاس سبب یادگیری موفقیت آمیز لغت میشود وجود ندارد، بویژه آنکه ایجاد مجدد شرایطی همانند شرایط گذشته که به دانش‌آموزان در آموختن و ازگان زبان مادری کمک می‌کرد ممکن نمی‌باشد. ولی چه بسا که اندیشیدن درباره این شرایط خالی از فایده نباشد، زیرا در صورتیکه ما به حقایق لازم در خصوص یادگیری لغت در خارج از کلاس پی ببریم، آنوقت می‌توانیم از این حقایق به هنگام تدوین فنون لازم برای یادگیری در کلاس سود جوییم.

برای اطلاع از نحوه کار بیابید به بعضی از کلمات که در کتابهای درسی سال اول بکار می‌روند، یعنی کلمات نشان دهنده اسامی، افعال و صفات نظری بیاندازیم. کلمات دیگر (مانند حروف اضافه، حروف ربط، حروف تعریف و افعال کمکی) را معمولاً در درس دستور زبان می‌آموزند.

نگاهی به یک درس از یک کتاب درسی

فرض کنید که بخواهیم از میان تعداد بیشماری کتاب درسی، مبحثی مربوط به لغات را که دارای کلمات زیر است تدریس نماییم:

boy door girl picture wall
clock floor person room window

در طرف راست هر لغت این لیست ممکن است لغتی به زبان مادری دانش‌آموز نوشته شده باشد. در یک جای صفحه کتاب، شاید عکسی هم وجود داشته باشد که پسر و دختری را در یک اتاق با یک ساعت روی یک دیوار نشان دهد. با این وسایل کمک آموزشی از دانش‌آموز انتظار می‌رود که جملات زیر را که بعداً در کتاب درسی می‌آید بخواند (و احتمالاً ترجمه نماید):

This is a picture of a room. The room has a door and two window. There is a clock on the wall. There are two persons in this room. The boy is sitting near the clock. The girl is sitting near the door.

شکل یک صفحه کتاب درسی نسبتاً معمولی اینطور خواهد بود. ضمن در نظر گرفتن فنون تدریس چنین درسی و مقایسه آن با نحوه

یادگیری لغت در خارج از مدرسه، ابتدا به لیستی که بصورت الفبا درآمده است، توجه می‌کنیم. ببینیم در اینجا به چه صورت می‌توانیم به محصلین کمک نماییم؟ به هنگام یادگیری کلمات در دنیای واقعی خبری از ترتیب الفبایی کلمات نیست. بنابراین در ابتدای درس باید خود را آماده کنیم و این کلمات را از لیست بیرون آورده و آنهایی را که در دنیای واقعی به همدیگر تعلق دارند کنار هم قرار دهیم. البته این بدان مفهوم نیست که ترتیب الفبایی کلمات نتواند از جهات دیگر مفید باشد. مثلاً فرهنگهای لغات و دفاتر تلفن بدون ترتیب الفبایی بی‌فایده خواهند بود. حتی در مورد لیستی از کلمات جدید (مانند نمونه‌ای که از یک صفحه کتاب درسی داده شد) الفبا کردن کلمات ممکن است به شاگردان در پیدا کردن یک کلمه به هنگام مطالعه در خانه کمک نماید. به هر حال، لیست الفبایی شده در صفحه کتاب وجود دارد و اگر آنرا تنها جزیی از درس بدانیم - در صورتی که آمادگی انجام سریع فعالیت‌های دیگر را داشته باشیم - بر ایمان در دسری ایجاد نخواهد کرد. بیا بید فنون خاص استفاده سریع از چنین لیستی را مورد بررسی قرار دهیم.

در مورد لیست موجود در صفحه کتاب درسی چه باید کرد؟ بعضی از معلمین هر لغت را از روی لیست، درحالی‌که کتاب دانش‌آموزان بسته است، بلند می‌خوانند و یا بر اساس روش دیگری به محصلین اجازه داده می‌شود که همراه با تلفظ کلمات به وسیله معلم به آنها نگاه کنند. هر یک از این روندها دارای مزایا و مضاری می‌باشد. در خیلی از موارد رویت یک کلمه بسر تلفظ محصلین تأثیر سوء می‌گذارد، زیرا بعضی اوقات دیکته کلمات انگلیس ارتباط چندانی به شیوه تلفظ آنها ندارد. اما به هر حال به تلفظ کلمه به اندازه پیشرفت سریع در لغت‌آموزی اهمیت داده نمی‌شود، در اینگونه موارد محصلین را تشویق می‌کنند که به موازات شنیدن تلفظ کلمه به آن نیز نگاه کنند، زیرا اگر آموزندگان کلمه را ببینند و بشنوند آنرا بهتر بخاطر خواهند سپرد.

در صورتیکه محصلین را وادار کنیم که هر لغت را بعد از معلم تکرار کنند اشکالی وجود ندارد، بعضی از شاگردان این کار را مفید می‌دانند و بسیاری از آنها از اینکه به محض شنیدن لغت آن را بگویند لذت می‌برند. همه اینها ممکن است به یادگیری کمک نمایند. ولی همه اینها تنها جزیی از یادگیری می‌باشد و به فعالیت بیشتری نیاز است و زمانی این کار مضر است که وقتی برای کارهای دیگر باقی نگذارد. در بعضی از کلاسها از محصل می‌خواهند تا قبل از یادگیری نحوه بکار بردن یک لغت جدید بمنظور برقراری ارتباط آنرا تلفظ کنند. در چنین کلاسهایی وقت زیادی صرف تکرار کلمات، تنها بعنوان کلمات، می‌شود.

هرگاه وقت زیادی صرف دیدن و گفتن کلمات (بدون اشاره به

کاربرد عادی آنها) شود، وقت بسیار کمی برای فعالیت‌های مفید دیگر باقی می‌ماند. پس بدین ترتیب لیست الفبایی کلمات در بالای صفحات کتاب درسی ما نیز اجازه چنین فعالیت‌هایی را نمی‌دهد. با این وجود قبل از گذشتن از این بحث اجازه دهید در مورد راههای نشان دادن معانی لغات به بررسی بپردازیم.

نشان دادن معانی کلمات

همه ما کتابهای درسی انگلیسی همراه با معانی آنها به زبان مادری را دیده‌ایم. در چنین کتابهایی ابتدا کلمه انگلیسی و سپس معنی آن به زبان مادری محصل به چشم می‌خورد. در کتابهایی که این ترجمه‌ها دیده نمی‌شود، از معلم انتظار دارند که بعد از قرائت هر کلمه انگلیسی معنای آن را بگوید. در کلاسهایی که همه شاگردان آن به یک زبان تکلم نمی‌کنند معلم نیاز به مهارت خاص دارد. در چنین کلاسی معلم باید معانی انگلیسی را آماده کند و کلماتی را بکار برد که تمام کلاس از عهده فهم آنها برآید. در تدریس لغت برای مرحله اول تدریس انگلیسی (نظیر آنچه که ما اکنون در حال توضیح آن هستیم) بمنظور نشان دادن معانی بسیاری از لغات از تصویر استفاده می‌کنند. در بعضی کلاسهای مخصوص مبتدیان، معلمین هر سه طریق را برای نشان دادن معانی لغات بکار می‌برند:

۱ - تصویر

۲ - توضیح به زبان خود محصل

۳ - توضیح به انگلیسی ساده و بسا استفاده از لغاتی که محصلین تا بحال یاد گرفته‌اند.

در فصل دیگری طریقه‌های نشان دادن معانی لغات را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

در اینجا لازم است به نکته‌ای درخصوص طرق مختلف ارائه لغات توجه نماییم. در همه موارد سه گانه، معلمین بعد از توجه به لغت انگلیسی به معنای آن توجه می‌کنند. اما بیا بید در مورد این نحوه ارائه لغت قدری تفحص نماییم. جالب است که این ترتیب را بسا ترتیب رویدادهایی که در مورد یادگیری لغات در زبان مادری صورت می‌گیرد مقایسه کنیم. آنچه که در سالهای اولیه عمر کودک اتفاق می‌افتد این است: کودک با چیزی (مثلاً یک کامیون اسباب بازی جدید) تجربه‌ای دارد. ابتدا توجه کودک به کامیون معطوف می‌شود. بعد از آن نام شیئی را که توجهش را جلب کرده است می‌شنود. مثلاً شاید یک بزرگتر بگوید: «چه کامیون قشنگی!» یا «آن کامیون را کنار بگذار و بیا ناهار بخور.» یعنی اول توجه کودک بطرف کامیون جلب می‌شود و سپس کلمه‌ای را که اسم آن است می‌شنود.

حالا ببینیم این امر چگونه می‌تواند در مورد درس ساده لغت مصداق پیدا کند.

جلب توجه به معنا قبل از تمرین کلمات

بموازات آماده شدن برای تدریس درس کتاب به لیست کلمات جدید نگاه می‌کنیم:

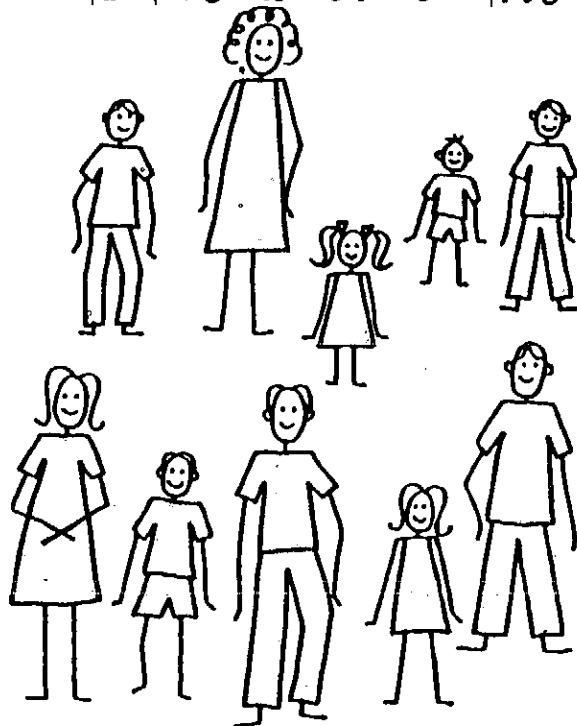
boy, clock, door, floor, girl, person, picture, room, wall, window.

نتیجه می‌گیریم که دو گروه لغت در اینجا وجود دارد که یک گروه آن مخصوص اشخاص است:

boy, girl, person.

در مورد طرق جلب توجه شاگردان به ایده‌هایی که این کلمات نمایانگر آنها هستند (نه خود کلمات) چاره‌اندیشی می‌کنیم. امکاناتی چند را مدنظر قرار داده و تعدادی را هم رد می‌کنیم. مثلاً می‌توانیم به یک پسر و دختر در کلاسمان بعنوان راهی برای آماده کردن محصلین برای یادگیری کلمات girl, boy اشاره کنیم. اما در فرهنگ بعضی از کشورها این روند تولید ناراحتی خواهد کرد و باید برای توضیح از طریقه‌ای استفاده کنیم که کمتر شخصی باشد.

اگر کتاب درسی دارای تصویری از پسر و دختری باشد می‌توانیم توجه را به آن تصویر معطوف کنیم. (صفحه کتاب درسی ما، دارای چنین عکسی هست) اما برای آنکه توجه را به تخته سیاه جلب کنیم می‌توانیم تعدادی شکل‌های مصور خطی رسم نماییم:



توجه داشته باشید که اینها اعضای یک خانواده نیستند. این افراد بیشترشان دختر و پسر هستند (ما عکس‌های زن و مرد را نیز ضمیمه کرده‌ایم تا نشان دهیم که همه افراد مذکر، پسر نیستند، همانطور که همه افراد مؤنث، دختر نمی‌باشند.)

در صورتیکه کلمات انگلیسی woman-women, man-men تا بحال تدریس نشده باشند معرفی این لغات اکنون ضرورتی ندارد. اما چه بسا که وقتی محصلین زنان و مردان به تصویر کشیده شده را ببینند خواستار کلمات انگلیسی آنها بشوند. البته، هرگاه چنین چیزی اتفاق افتد ما با کمال میل لغات را به آنها خواهیم گفت، چنین چیزی شرط کامل یادگیری لغت است. البته این احتمال هم وجود دارد که دانش‌آموزی لغات man یا woman را از قبیل بداند. در این صورت اگر این محصل لغت انگلیسی را عرضه نماید بسیاری از همکلاسی‌هایش فوری آنرا یاد خواهند گرفت.

اگر به هیچوجه قادر (یا مایل) به نقاشی کردن نباشیم می‌توانیم قبل از شروع کلاس از محصلی بخواهیم که تعدادی شکل خطی روی تخته سیاه رسم کند. (اگر تخته سیاه کوچک باشد، و در صورتیکه آن را برای مقاصد دیگری نیاز داشته باشیم ترسیم تصاویر را می‌توان روی یک کاغذ بسیار بزرگ انجام داده مزیت این کار آن است که از این اوراق می‌توان بعداً نیز استفاده نمود.)

در ابتدای درس توجه شاگردان را به اشکال خطی جلب می‌کنیم. این کار را می‌توان با اشاره نمودن به یک شکل و یا با پنهان کردن یکی از عکسها با یک تکه کاغذ و یا با کشیدن خطی بدور آن انجام داد. به محض آنکه معلوم شد که توجه محصلین جلب شده است، لغاتی را که اهل زبان برای این انسانها بکار می‌برند به آنها عرضه می‌کنیم. به یکی از پسرها اشاره می‌کنیم و می‌گوییم، «a boy» و یا «That is a boy» دوباره به یکی از پسرها اشاره می‌کنیم و می‌گوییم «a boy» و یا «That is a boy» به همین طریق هر یک از اشکال دخترها را هم نشان می‌دهیم و لغت انگلیسی آن را ارائه می‌کنیم. سپس می‌توانیم زیر هر یک از آن تصاویر بنویسیم a boy یا a girl. ضمناً اگر بخواهیم می‌توانیم a woman و a man را هم در آن زمان تدریس کنیم. مطمئناً اگر محصلین به یادگیری این لغات علاقه نشان دهند ما نیز در انجام این کار تمایل نشان خواهیم داد. حتی اگر لغات مرد و زن مصور را اکنون درس ندهیم تصاویر آنها لااقل نشان دهنده آن است که لغات girl و boy معمولاً نمایانگر اشخاص بزرگسال نمی‌باشند. تنها وقت کمی (مثلاً ۳ دقیقه) را باید به ارائه معانی و سپس خود کلمات اختصاص داد. اکنون وقت آن است که به دانش‌آموزان در خصوص بکار بردن این کلمات جهت برقراری ارتباط تجاری بیاموزیم. این کار می‌تواند تجربه بسیار ساده‌ای باشد ولی باید از لغت girl و boy یا person برای دادن و گرفتن اطلاعات استفاده نمود.

تجربه ارتباطی ۱

از محصلین خواسته می‌شود که قلم و کاغذ بردارند و تا وقتی که معلم فرمان «stop» نداده است هر تعداد شکل خطی که

می‌توانند رسم نمایند. (اگر کلمات man و woman تدریس نشده‌اند)
 محصلین باید فقط شکل‌های پسر و دختر بکشند.) وقتی محصلین در
 حال ترسیم اشکال می‌باشند معلم در اتاق می‌گردد و محصلی را که چند
 تصویر دقیق‌تر رسم کرده است انتخاب می‌نماید. (اسم این
 شخص را Mario می‌گذاریم) معلم از او می‌خواهد که با ورقه
 نقاشی‌اش، که به هیچیک از شاگردان دیگر نشان نمی‌دهد، به جلوی
 کلاس بیاید. معلم:

Mario has several persons in his picture.
 How many boys are there?
 How many girls are there? Let's guess in English.

از آنجا که محصلین مختلف حدسیات خود را ارائه می‌کنند:
 (ده نفر، چهار دختر و سه پسر، پنج نفر، شش دختر و غیره). ماریو (و
 معلم) به عکس نگاه کنند و حدسهای مذکور را در صورتیکه درست
 باشند می‌باید. اگر تعداد غلط باشد، ماریو آن را تصحیح خواهد کرد
 (مثلاً می‌گوید:

یا
 «No, twelve persons».
 «No, six girls.» «No, four boys.»

بالاخره ماریو همه عکس‌ها را به شاگردان کلاس نشان
 می‌دهد. اگر تصاویر کوچک باشند و کلاس بزرگ، باید آنها را روی
 تخته سیاه از نو بکشد، این کار را موقتی انجام می‌دهد که محصلین
 دیگر در مورد شکل‌هایشان با معلم مشغول صحبت می‌باشند. قبل از آنکه
 ماریو به سر میز برگردد به تصاویرش اشاره می‌کند و — به انگلیسی
 — می‌گوید که آنها چه هستند.

تجربه ارتباطی ۲

وقتی در کلاسی هم پسر هست و هم دختر، معلم گفتگوی زیر را
 روی تخته سیاه می‌نویسد و اسامی دختران و پسران کلاس را در
 جاهای خالی می‌گذارد:

گوینده اول	I'm thinking of a girl in this room.
	You, have three guesses.
گوینده دوم	Are you thinking of --- ?
گوینده سوم	Are you thinking of ---- ?
گوینده چهارم	Are you thinking of ----- ?
گوینده اول	I'm thinking of ----- .

معلم نشان می‌دهد که چگونه گفتگوی او در یک بازی بکار
 می‌رود. ابتدا گویندگان معلم و سه نفر از بهترین شاگردان کلاس
 می‌باشند منظور معلم، دختری از شاگردان کلاس است. اولین گوینده
 محصل منظورش دختر یا پسر از شاگردان است و گفتگو بوسیله دو

نفر دیگر نیز به همین منوال پیش می‌رود. اگر کسی حدسش درست
 نباشد و مثلاً پسر را نام ببرد در حالیکه بازیکنان در پی پیدا کردن
 دختری باشند در هر حال با ساختن نام دختر یا پسر از شاگردان
 کلاس است و بدین ترتیب دانش‌آموزان به سرعت کلمات girl و boy را
 می‌آموزند.

در کلاسهایی که فقط پسر یا فقط دختر باشند، باز هم امکان
 بکار بردن این روش وجود دارد. منتها معلم با اشاره به این مطلب که
 شخص مورد نظر گوینده اول یک شخصیت ادبی است — پسر یا دختر
 قهرمان داستانی که همه او را می‌شناسند — گفتگو را آغاز می‌کند.

در این فصل نکات زیر مورد توجه قرار گرفت:

۱ — وقتی به بررسی یادگیری زبان در کلاس درس
 می‌پردازیم، بررسی روشهایی نیز که مردم لغات را در خارج از کلاس
 یاد می‌گیرند مفید است. (مثلاً این نوع یادگیری در میان کسانی که زبان
 خارجی را برای تجارت احتیاج دارند و در میان کودکانی که زبان
 مادری خویش را می‌آموزند غالباً بسیار توفیق‌آمیز است).

۲ — هرگاه بدانیم که واژه‌ای مورد نیاز است به بهترین وجهی
 آنرا یاد خواهیم گرفت.

۳ — لغاتی که برای مرحله اول زبان‌آموزی بعنوان زبان دوم
 انتخاب می‌شوند معمولاً آنهایی هستند که از اشیاء و اشخاص داخل
 کلاس اسم می‌برند.

۴ — با وجود ضروری بودن این لغات در زبان مادری چه بسا
 که لغات خارجی این اشیاء واقعاً برای محصلین ضروری بنظر نیایند،
 بخصوص وقتی که در خارج از کلاس درس زبان انگلیسی بکار نروند،
 زیرا لغاتی که دانش‌آموزان در زبان مادری خود از قبل می‌دانند هر نوع
 احتیاج شخصی را برای برقراری ارتباط ارضا می‌نمایند.

۵ — باید کاری کرد که لغات اصلی زبان انگلیسی برای
 برقراری ارتباط ضرورت پیدا کنند. برای این کار باید محصلین را به
 فعالیت‌های واداریم که به آن کلمات انگلیسی برای تبادل اطلاعات یا
 بیان احساسات شخصی نیاز پیدا کنند.

۶ — مبادله اطلاعات به انگلیسی حتی در کلاسهای مخصوص
 مبتدیان نیز عملی می‌باشد.

۷ — در کلاس درس نیز می‌توانیم به شرط اختصاص دادن
 وقت کافی به تجارب ساده‌ای جهت برقراری ارتباط توفیق یابیم.

۸ — در بعضی کلاسها محصلین وقت زیادی را صرف گفتن
 کلمات می‌کنند بدون آنکه در بازه معانی آنها فکر کنند (یا اهمیت دهند).
 در چنین کلاسهایی بهتر آن است که وقت را برای استفاده صحیح
 کلمات صرف نمایند.

فعالیت گروه‌های زبان خارجی



گروه زبان انگلیسی

* اصول علمی برنامه‌ریزی درسی ایجاب می‌کند که مواد آموزشی از جمله کتابهای درسی زبانهای خارجی به طور مستمر مورد ارزشیابی قرار گیرد و با شناخت کاستی‌ها و اشکالات احتمالی بر کیفیت محتوای آنها افزوده شود. بنابراین ضرورت، گروه زبان انگلیسی ضمن دعوت از دبیران مجرب و اساتید دانشگاه اقدام به تهیه و تنظیم پرسشنامه‌هایی نمود که پس از بررسی نتایج آنها قرار شد کتابی بر اساس کتابهای دوره دبیرستان تدوین نماید تا ضمن کمک به امر تدریس به عنوان منبعی مورد استفاده دبیران محترم قرار گیرد. در این مجموعه سعی شده است که جواب تمرینات کتابهای دبیرستان پاسخ داده شود تا از هرگونه دوگانگی و ابهام جلوگیری گردد.

* تجدید نظر و بررسی مجدد کتابهای مقطع راهنمایی توسط مؤلفین کتابهای مذکور و تنظیم آن برای دوره دو ساله تحصیلی.
* برنامه‌ریزی و تدارک مقدمات تألیف کتاب زبان انگلیسی سال اول دبیرستان.

* سخنرانیهای گروه زبان دفتر تحقیقات بار دیگر از مهر ماه سال جاری آغاز شد. تاریخ برگزاری و موضوعات مورد بحث و اسامی سخنرانان از طریق جراید به اطلاع همکاران محترم خواهد رسید.

گروه زبان آلمانی

* کتابهای درسی زبان آلمانی در دوره راهنمایی پس از تصمیم‌گیری در جلساتی در حضور دبیران محترم و کارشناسان دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی با تغییرات زیر برای چاپ در سال ۱۳۶۸ به دفتر چاپ و توزیع فرستاده شد:

۱ - کتاب اول راهنمایی سابق با تغییرات جزئی بنام کتاب دوم

راهنمایی برای سال ۱۳۶۸ تعیین گردید.

۲ - کتاب دوم و سوم راهنمایی سابق پس از بررسی‌های زیاد و مطالعه هر دو کتاب و انتخاب چند درس اول کتاب سوم بنام کتاب سوم راهنمایی برای سال ۱۳۶۸ تعیین گردید.

قابل توجه دبیران محترم زبان آلمانی

در سال تحصیلی ۶۸ - ۶۷ کتاب اول راهنمایی چاپ ۶۵ فعلاً بدون هیچ‌گونه تغییری جهت دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی در نظر گرفته شده است. بدیهی است دانش‌آموزانی که کلاس اول راهنمایی را در دو سال قبل خوانده‌اند (قبل از طرح دو ساله زبان) امسال نیز از همان کتاب سوم راهنمایی سابق استفاده می‌نمایند.

* از دیگر فعالیت‌های گروه زبان آلمانی دفتر تحقیقات، آماده ساختن کتاب آلمانی برای سال اول دبیرستان و هنرستان است که در سال گذشته به صورت زیراکس و آزمایشی در اختیار دانش‌آموزان عزیز قرار گرفته بود.

* کتاب جدیدالتألیف سال دوم دبیرستان و هنرستان در سال تحصیلی ۶۸ - ۱۳۶۷ بصورت آزمایشی و زیراکس تهیه شده و از طریق کتابفروشی سازمان پژوهش قابل توزیع می‌باشد.

* تدارک مقدمات تهیه کتاب جدیدالتألیف سوم دبیرستان و هنرستان در گروه زبان آلمانی.

گروه زبان فرانسه

* آغاز تألیف کتاب روش تدریس سال اول دبیرستان.
* کتاب سال اول دبیرستان که توسط اساتید دانشگاه با همکاری کارشناس گروه فرانسه تألیف شده بود چاپ و آماده فروش در کتابفروشی سازمان است.

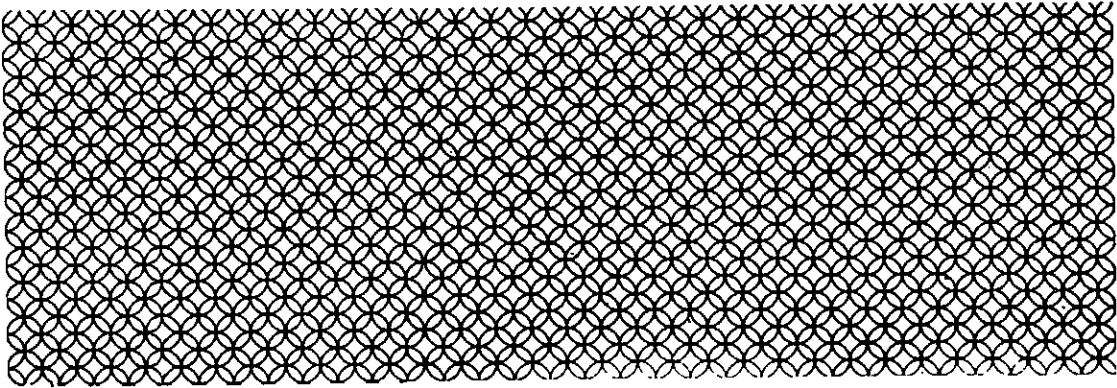
* تهیه و تنظیم جزوه تمرینات ساختاری و تست کنکوری برای کلاسهای چهارم دبیرستان که در حال حاضر در کتابفروشی سازمان بفروش می‌رسد.

* تهیه و تدارک مقدمات جهت ادامه تألیف کتب دبیرستان.
* همکاری با دفتر پژوهش اسور هنری و دفتر نظام‌های جهانی.

* آغاز تألیف جزوه واژگان مورد استفاده در مقطع راهنمایی و متوسطه.



پاسخ به نامه‌ها



— آقای مرتضی بهروز از زاهدان از محبت شما تشکر می‌نمایم. شما مجله رشد را مطالعه کنید و اگر در زمینه‌های مختلف آموزشی و تدریس زبان نوشته، مقاله یا پیشنهادی دارید برای ما بفرستید تا بررسی و در صورت امکان چاپ گردد.

— برادر ایرج نعمتی از اردبیل مجله به دو بخش فارسی و زبان خارجی تقسیم می‌شود ولی گاهی ضمن چاپ مشکلاتی پیش می‌آید که ممکن است قسمتی از یک مقاله در جای دیگر چاپ شود. ضمناً تقاضای دوم شما نیز در این شماره مجله و شماره‌های دیگر برآورده شده است.

— برادر عباس تدین از فارس مشکل اول شما مربوط به دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی

می‌باشد. انتخاب شغل یک موضوع شخصی است و اگر همه معلمین واقعاً کار کنند موضوع درس و نوع آن مهم نیست و نیاز به فعالیت و زحمت دارد. مطلب دیگر شما عیناً به گروه زبان دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی منعکس گردید.

هیئت تحریریه مجله رشد زبان انگلیسی تعارف معمولی را کنار گذاشته و آنچه را که بدل دارم با شما بازگو می‌کنم و امیدوارم

بدل بنشینند، چون از دل دبیری برمی‌خیزد که نزدیک به ۲۵ سال است بهترین دوران خود را وقف تعلیم و تربیت نموده و به شوق کعبه، تحمل سرزنشهای خار مگیلان را نموده است. بنابراین انصاف نیست به این نوع خادمان دلسوز بی‌توجه ماند و خواسته‌های آنان را به پوته فراموشی سپرد و به تعلیمات، وعده‌ها و قولهای سمینارها و به ویژه مجله رشد عمل نکرد و کسانی که در اقصی نقاط این مملکت بخدمت مشغولند و تنها دلخوشی ایشان مجله رشد است نتوانند به‌طور مرتب دریافت دارند و از تازه‌ها، مقالات و اطلاعات آن آگاه نشوند. این گوشه‌ای از مقاله آقای میرزاده دبیر شهرستان ماکو است. البته ایشان مطالبی را نیز در مورد مشکلات دبیران زبان مطرح نموده‌اند که پس از اصلاح در قسمت «رشد و معلم» در همین شماره درج شده است.



اعلام وصول نامه‌ها



۵ — سید نجف اشرف از گچساران
۶ — کلدر ادیبی از نوشهر

۳ — محمدرضا کریمی پور از قزوین
۴ — ایرج عبادی از قروه کردستان

۱ — آقای حسینیعلی صادقی از گرگان
۲ — غلامرضا حامد تابعی از مشهد

نقدی بر

آزمون زبان انگلیسی

چهارم متوسطه خرداد ۶۶

مطلب زیر خلاصه نظریات آقای محسن کریمیان عظیمی در مورد آزمون زبان انگلیسی چهارم متوسطه خرداد ماه ۶۶ در رشته‌های تجربی، ریاضی فیزیک و هنرستانهای فنی و کشاورزی است. در این بررسی ایشان کوشیده‌اند که نقایص این آزمون را مطرح ساخته و در مواردی راه‌حلهایی هم ارائه داده‌اند. مسجله رشد ضمن درج بخش اصطلاح شده این بررسی از همه دبیران محترم تقاضا دارد که در این زمینه همکاری فرمایند و لازم به یادآور است که یکی از نکات مهمی که در این بررسی ذکر نشده تعداد محدودگزینه‌ها در سوالات چند گزینه‌ایست.

7 - These are the magazines that they... so far. (to publish)

بخش سوم: سوالات مربوط به کاربرد اصطلاحات

had a few days off changed his mind
pay attention to makes the most of
look forward to took it for granted
8 - A good student usually.....his time and never wastes it.

بخش چهارم - گرامر

9 - Do you know what time (will they arrive at) the next village?

بخش اول: سوالات چند گزینه‌ای

- 1 - The... of the film was good but I didn't like the ending.
begin beginner beginning
- 2 - Fortunately, neither of the enemy soldiers.....
couldn't escape were escape could escape
- 3 - We are too tired, let's... any more.
don't study not study study
- 4 - She gave an... answer to their question.
honest dishonest dishonest

بخش دوم: سوالات مربوط به کاربرد افعال

- 5 - I'm sorry I didn't buy it I wish... it just then. (to buy)
- 6 - We... to the radio, but we didn't and went to bed.
(can listen)

بخش پنجم: قسمت درک مطلب

باشد.

At first people used to believe that air we breathe was made of only one gas. But by different experiments it was discovered that it contained two important gases and very small amounts of other. Scientists made some more experiments in order to know the various kinds of gases that exist in the air. In this way they also tried to learn about their properties and functions.

As a result of their studies and works, the two most important gases in the air are now clearly known. Both of them are quite necessary for animal life and green plants as well. In other words, Without them all living things would soon die.

later on, scientists noticed that the air has some resistance. that is why in vacuum things fall at the same speed while they don't do so in the air.

بخش دوم:

سؤال پنجم: جمله اول نقشی در تشخیص زمان فعل ندارد.

سؤال ششم: دارای دو جواب است.

- 1 – could listen
- 2 – could have listened

سؤال هفتم: این سؤال نیز دارای دو جواب است.

- 1 – have published
- 2 – have been publishing

بخش سوم:

Questions

1. Is the air made up of only one gas
2. What happens if animals don't get the necessary air?
3. How did the scientists learn about the properties of the gases?
4. What did the people think about the air long ago?
5. Do green plants, too, need the air?

بخش اول

سؤال یک: گزینه‌ها نامتجانسند. بدین ترتیب که دو تای آنها «اسم» و آن دیگری «فعل» است.

سؤال دوم: گزینه دوم در زبان انگلیسی کاربرد ندارد.

سؤال سوم: با توجه به کلمه 'any more' می‌توان دریافت که شکل فعل به صورت منفی خواهد بود. لذا تنها انتخاب بین دو گزینه مطرح خواهد بود.

بخش چهارم

سؤال نهم: مشخص نیست که هدف (زمان) هم بوده است یا خیر. اما در صورتیکه توجه امتحان دهنده «به زمان» معطوف شود. سؤال روایی (validity) خود را از دست می‌دهد. این سؤال دارای حداقل دو پاسخ است.

- 1 – They will arrived at
- 2 – They arrived at

بخش پنجم

سؤال چهارم: الف – در انگلیسی کلمات dishonest و inonest وجود ندارد. بنابراین بکاربردن آنها درست غلط است. (non-existent)
ب – مشخص نیست که گرامر تست شده یا لغت؟! چون که «an» نشان می‌دهد که کلمه بعدی بایستی با مصوت (vowel) شروع شود. بنابراین dishonest بعنوان یک گزینه نمی‌تواند نقش موثری را در این سؤال داشته

درک مطلبی که در این امتحان معرفی شده است دارای اشکالات زیر می‌باشد. الف – پاراگراف سوم متن خواندنی (Reading Comprehension)

ارتباط معقول یا دو بار اگر اول ندارد. علت آن است که پاراگراف سوم از درس هفتم کتاب اقتباس شده است در صورتی که متن خواندنی بایستی حتی المقدور جدید (unseen) باشد.

باراگرافهای اول و دوم درباره گازه‌های تشکیل دهنده هوا و درباره اهمیت آنهاست درحالی‌که پاراگراف سوم درباره مقاومت هوا و سقوط اجسام صحبت می‌کند. (عدم ارتباط قوی)

ب - در سطر سوم، کلمه 'other' بایستی به 'others' تبدیل شود.

ج - به چهار سؤال از مجموع پنج سؤال متن یعنی به سؤالات ۱، ۲ و ۳ و ۵ بدون خواندن با مراجعه به متن می‌توان پاسخ صحیح گفت. پس این سؤال پیش می‌آید که «هدف از گنجاندن این متن چگونه قابل توجیه خواهد بود.»



دشواریهای آموزش زبان بیگانه

آقای یونس میرزازاده شهرستان ماکو

مدرسین زبان بیگانه با مقایسه همکارانی که زبان مادری (منظور زبان فارسی) را آموزش می‌دهند در وضع مشکلتی قرار دارند. کار آنها پنج دشواری عمده دارد:

اشکال اول: آنها معمولاً ساعات محدودی برای تدریس در اختیار دارند، در صورتی که شاگردان دائماً با زبان فارسی سروکار دارند و بطور عادت دائمی آن را بکار می‌برند، در صورتی که بسیار دشوار است که بتوان با سه چهار ساعت در هفته آنها را به صورت آموزش گروهی و دسته جمعی عادات یادگیری زبان بیگانه را در شاگردان به وجود آورد و به آنها آموزش داد.

اشکال دوم: عدم انگیزش کافی در شاگردان، از آنجا که شاگرد زبان بیگانه را به دلیل بودنش در برنامه یاد می‌گیرد و هدفش رفع تکلیف است به آن علاقه‌ای ندارد. در حالی‌که باید نظر شاگرد نیز در مرحله اول در انتخاب زبان مورد دلخواهش مورد مطالعه قرار گیرد. زیرا شرط اول یادگیری هر مطلب علاقمندی به آن مطلب است.

اشکال سوم: سنین ۱۱ و ۱۲ سالگی که برای شروع یادگیری

انتخاب شده است از نظر روانشناسان سن پایان یادگیری زبان به طریق مطلوبست زیرا در همین سنین تارهای صوتی کودک به تکامل می‌رسد و توانایی تقلید صداها در کودک و نوجوان کاهش می‌یابد.

اشکال چهارم: تداخل زبان مادری در زبان بیگانه، چیزی که نیاز به چیره شدن بر عادات شنوایی، آوایی و حتی ساختمانهای ذهن شاگرد دارد تا عادت جدیدی را جانشین آنها کند و این مشکلی است که با سه چهار ساعت وقت محدود در هفته برطرف نمی‌شود. در حالی‌که اگر یادگیری زبان بیگانه از مرحله ابتدایی شروع شود بطور اتوماتیک با به پای زبان مادری پیش می‌رود و حتی بکار گرفته می‌شود. زیرا بعلت توانایی تقلید سریع کودک مکانیزم زبان بیگانه با وجود اشکال و دشواری در نهایت سادگی و بصورتی طبیعی یاد گرفته می‌شود.

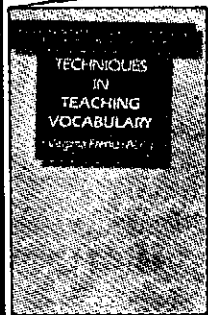
اشکال پنجم: عدم توجه به تربیت و بازآموزی دبیران زبان: این موضوع از اهمیت خاصی برخوردار است و همه متفق القولند که معلم عامل عمده موفقیت یا عدم موفقیت هر تعلیم و تربیتی است. تربیت و بازآموزی معلم زبان باید بر حسب سه نوع شاگرد یا سه سطح تدریسی که معمولاً از هم تمیز داده می‌شوند مورد بررسی قرار داد:

۱- سطح ابتدایی ۲- سطح راهنمایی ۳- سطح متوسطه

این کار معلم زبان را آماده جابجایی به اهداف سه گانه زیر می‌نماید. ۱- برطرف کردن نقایص آموزش ناکافی قبلی ۲- امروزی کردن اطلاعاتی که معلم از زبان دارد که در اثر زمان و در تماس با شاگردان در خط کاستی است. ۳- دنبال کردن پیشرفتهای علمی در زمینه‌هایی که مستقیماً به او مربوط می‌شود مثل زبانشناسی، روانشناسی، تکنولوژی و غیره.

چنین کاری تازوی که تمام معلمان، آموزش صحیحی بیابند لازم خواهد بود. این همان فکری است (پرورش دایمی) که گاستون برژه به آن علاقمند بود و اکنون نیز در زمانی که فنون به سرعت بسیار در حال پیشرفت می‌باشد از امور بدیهی است.

کار آموزی و بازآموزی الزاماً مکمل یکدیگرند. بازآموزی به عنوان ضرورت اطلاع از تازه‌ها به رغم خوبی یا بدی آموزش اولیه همیشه ضروری خواهد بود. و شاید حق یا ژوبر Joubert محقق و دانشمند فرانسوی بود که می‌گفت: «تدریس کردن دوباره آموختن است.»

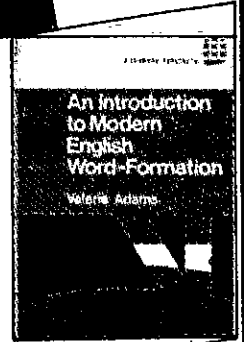


Techniques In Teaching Vocabulary

Virginia French Allen

Techniques in Teaching Vocabulary provides a sound basis for selecting vocabulary words for instruction. It answers such questions as which English words do students need to learn most, and why are some words easier to learn than others.

Vocabulary teaching aids currently available, techniques for introducing and practicing new words, and practical suggestions for dictionary use are also offered.



مقدمه‌ای بر واژه‌سازی انگلیسی نوین

نوشته والری آدامز

چاپ لانگمن ۱۹۸۷

با توجه به اینکه زبان مرتباً در حال تحول بوده و هر روز لغات و عبارات جدیدی با روشهای تازه‌ای ابداع می‌شود، این کتاب آخرین دست‌آوردهای این امر را در اختیار علاقمندان قرار می‌دهد. مطالعه دقیق چنین کتابی برای مدرسین و دبیران زبان می‌تواند در یادآوری علمی و یافتن راههای آموزشی لغات به محصلین مفید واقع گردد و کار درک معنی لغت‌ها را به هنگام خواندن، با تجزیه لغات به اجزاء پسوند، پیشوند و اصل کلمه سرعت بخشد و از اتلاف وقت برای پیدا کردن معنی هر لغت از فرهنگ جلوگیری نماید. لذا برای آشنائی بیشتر همکاران با این کتاب از شماره آینده در مجله رشد زبان ترجمه آن بطور مرتب چاپ خواهد شد و امید است با بهره‌گیری از مطالب سودمند آن کار آموزش لغات را تا آنجا که به واژه‌سازی مربوط می‌گردد آسان‌تر نماید.

نقل قول مستقیم

و غیر مستقیم

در زبان فرانسه^۱



(با توجه به برنامه آموزشی فرانسه در دبیرستانها)

دکتر سید حامد رضینی

جمله‌ای که به نقل قول گذاشته می‌شود بهمان صورت باقی می‌ماند. باید در این حالت علائم نقل قول را حذف، que را اضافه و تغییر لازم «شخص» و ضمائر و صفات آن را انجام داد.

رضا گفت: «برادرم ساعت پنج خواهد آمد.»
نقل قول مستقیم (3) Réza a dit: «Mon frère viendra à cinq heures.»

رضا گفت که برادرش ساعت پنج خواهد آمد.
نقل قول غیر مستقیم (4) Réza a dit que son frère viendrait à cinq heures.

۲ - فعل جمله پایه گذشته اخباری - اگر فعل جمله پایه یکی از زمانهای گذشته وجه اخباری^۲ باشد، تغییراتی در فعل جمله پیرو بوجود خواهد آمد.

۲ - ۱ - زمان حال وجه اخباری به ماضی استمراری تغییر می‌کند. در این حالت ماضی استمراری حال در گذشته خواهد بود.

2.1. Présent devient imparfait

- (5) Il m'a dit: «Vous avez raison.»
(6) Il me disait: "Vous avez raison."
(7) Il m'a dit que j'avais raison.
(8) Il m'a dit que j'avais raison.

۲ - ۲ - ماضی نقلی (ماضی مطلق) به ماضی بعید تغییر می‌کند:

2.2. Passé composé devient plus-que parfait

- (9) Il a dit: "J'ai appris le français il y a deux ans."
(10) Il a dit qu'il avait appris le français il y avait deux ans.
(11) Réza me dit. " je finis mon travail hier."
(12) Réza me dit qu'il eut fini son travail la veille.

۲ - ۳ - ماضی استمراری بهمان صورت باقی می‌ماند

2. 3. Imparfait reste imparfait.

- (13) Il m'a dit: "J'étais malade."
(14) Il m'a dit qu'il était malade.

۲ - ۴ - آینده ساده به زمان حال وجه شرطی و آینده مقدم به گذشته وجه شرطی تغییر می‌کند. حال و گذشته وجه شرطی^۱ را در این حالت آینده در گذشته گویند:

2. 4. Future simple devient conditionnel présent

- (15) Il a dit: "J'irai le voir à cinq heures."
(16) Il a dit qu'il irait le voir à cinq heures.

وقتی گفتار کسی را عیناً برای دیگری نقل کنیم، آن را نقل (مقول) قول مستقیم گویند. در این حالت گفتار مستقیم گوینده در داخل علائم « » گذاشته می‌شود:

برادرشان به من می‌گوید: «فردا خواهم آمد.»

- (1) Votre frère me dit: «je viendrai demain.»

هرگاه گفتار کسی را که برای دیگری نقل می‌کنیم بوسیله یک جمله پیرو به نحوی تغییر دهیم که مفهوم کلامش را بیان کند، آن جمله را نقل قول غیر مستقیم گویند. در این حالت جمله مرکب خواهیم داشت:

برادر شما به من می‌گوید که فردا خواهم آمد^۱

- (2) Votre frère me dit qu'il viendra demain.

وقتی می‌خواهیم گفتار مستقیم کسی را بصورت غیر مستقیم بیان کنیم دگرگونی‌های زمانی، شخصی و وجهی به دنبال خواهد داشت

الف - دگرگونی زمانی

۱ - وقتی فعل جمله پایه زمان حال وجه اخباری است، زمان

- (17) Il a dit: "J'irai le voir quand j'aurai fini mon travail."
 (18) Il a dit qu'il irait le voir quand il aurait fini son travail.

ب - دگرگونی وجهی -

۱ - اگر جمله مستقیمی را که به نقل قول غیر مستقیم می‌گذاریم امری باشد (دوم شخصی مفرد و اول شخص جمع) وجه امری به وجه مصدری تغییر می‌کند و تابع فعل جمله پایه نیست. قبل از مصدر حرف اضافه de قرار می‌گیرد:

- (19) "Reviens demain!" me dit-il.
 (20) Il me dit de revenir demain.

وقتی جمله امری بصورت دوم شخص جمع باشد معانی مختلفی از آن استنباط می‌شود.

- (21) Il m'a dit: "Finissons ce travail!"
 به من گفت کار را تمام کنیم.

- (22) Il m'a dit que nous finissions ce tra...
 به من گفت کار را با او تمام کنم.

- (23) Il m'a dit de finir ce travail avec lui.
 به من پیشنهاد کرد که کار را تمام کنیم.

- (24) Il m'a proposé que nous finissions le travail.

۲ - وجه امری بصورت التزامی هم درمی‌آید:

- (25) Il me dit que je revienne demain.

۳ - وجه اخباری به وجه شرطی تغییر می‌کند - به جملات ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ توجه فرمایید.

ج - دگرگونی ضمائر شخصی.

۱ - ضمیر اول شخص و صفات و ضمائر وابسته به آن در نقل قول مستقیم به سوم شخص در نقل قول غیر مستقیم تبدیل می‌شود. فعل در این حالت تابع ضمیر شخصی فاعلی است.

- (26) "Je n'attends rien", dit-il.
 (27) Il dit qu'il n'attend rien.
 (28) "Ma mère est partie", dit-il.
 (29) Il dit que sa mère est partie.
 (30) "Nous avons perdu tous les nôtres", disent-ils.
 (31) Ils disent qu'ils ont perdu tous les leurs.

۲ - ضمائر دوم شخص و صفات و ضمائر ملکی وابسته به آن در نقل قول غیر مستقیم به ضمائر اول شخص و صفات و ضمائر ملکی وابسته به آن تغییر می‌کند.

- (32) "Tes conseils me sont utiles", dit-il.
 (33) Il dit que mes conseils lui sont utiles.
 (34) "Vous avez tort", disent-ils
 (35) Ils disent que nous avons tort.

د - جملات سوآلی در نقل قول غیر مستقیم -

۱ - جملات سوآلی چه بصورت مستقیم با تغییر لحن گفتار (۳۲) چه بصورت جایجانی فعل و فاعل (۳۳) و چه بصورت اضافه کردن Est-ce que (۳۴) به جمله خبری باشد، در جمله مرکب، جمله پیرو با si به جمله پایه متصل می‌شود (۳۵):

- (36) Réza demande à son professeur: "Vous savez parler arabe?"
 (37) Réza demande à son professeur: "savez-vous parler arabe?"
 (38) Réza demande à son professeur: "Est-ce que vous savez parler arabe?"
 (39) Réza demande à son professeur s'il sait parler arabe.

تطابق زمانها در این نوع جملات تابع دگرگونی زمانی (الف) می‌باشد.

۲ - اگر جملات سوآلی با ضمائر سوآلی Qu'est-ce que (۴۰) و Qu'est-ce qui (۴۱) شروع شوند در نقل قول غیر مستقیم به ce qui (۴۲) و ce que (۴۳) تبدیل خواهند شد.

- (40) Vous demandez à votre frère: "Qu'est-ce que tu fais?"
 (41) Vous demandez à votre frère: "Qu'est-ce Qui t'est arrivé?"
 (42) Vous demandez à votre frère ce qu'il fait.
 (43) Vous demandez à votre frère ce qui lui est arrivé.

Qui est-ce qui (۴۴) و Qui est-ce que (۴۵) که مرجع آنها انسان است به qui در نقل قول غیر مستقیم تبدیل می‌شوند (۴۶ و ۴۷):

- (44) "Qui est-ce qui vous a offert ces livres?", me demande-t-il.
 (45) "Qui est-ce que vous avez rencontré ce matin?", me demande-t-il.
 (46) il me demande qui m'a offert ces livres.
 (47) Il me demande qui j'ai rencontré ce matin.

۳ - هرگاه جملات سوآلی با صفت سوآلی quel (۴۸) و combien (۴۹) یا قیود سوآلی Quand, où, Pourquoi, comment, است، و غیره (۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵) باشد، صفت و قید سوآلی بهمان صورت باقی میماند فقط باید علامت نقل قول

(61) Le soir du crime, l'inspecteur a demandé au suspect ce qu'il avait fait ce jour-là, s'il était sorti, s'il sortait régulièrement, s'il était déjà sorti la veille, et où il reverrait son ami le surlendemain.

(62) Il a voulu savoir : "Comment vas-tu maintenant? Tu n'as besoin de rien? Que feras-tu ce soir? As-tu bien déjeuné?"

(63) Il a voulu savoir comment j'allais à ce moment-là, si je n'avais besoin de rien, ce que je ferais ce soir-là et si j'avais bien déjeuné.

یادداشت‌ها

۱ - مقاله با استفاده از کتابهای مختلف مخصوصاً کتابهای

زیر تهیه شده

1. G. Cayrou, **Grammaire française**, Paris 1954
2. M. Benamou, J. Caduner, **Le moulin à paroles**
3. CREDIF, **De vive voix**, livre du maître
4. M. Razii, **Grammaire française et exercices**, 1364

وزارت آموزش و پرورش

۲ - در زبان فارسی تغییر شخص صورت نمی‌گیرد. «خواهم

آمد» بهمان صورت باقی میماند و اگر «خواهد آمد» ترجمه شود از الگوی زبان خارجی تبعیت شده است.

۳ - در زبان فرانسه برای وجه اخباری پنج زمان گذشته داریم

بترتیب زیر:

Passé composé

ماضی نقلی

Imparfait

ماضی استمراری

Plus-que-parfait

ماضی بعید

Passé simple

ماضی مطلق

Passée antérieur

ماضی مقدم

۴ - در زبان فارسی وجه شرطی وجود ندارد ولی جملات

شرطی هست ولی در زبان فرانسه وجه شرطی وجود دارد که دارای سه زمان می‌باشد

Présent

حال

Passé première forme

گذشته ۱

Passé deuxième forme

گذشته ۲

5. G. Cayrou, **Grammaire française**, p. 358

مستقیم را حذف تطابق زمانها را رعایت و دیگر گونی اشخاص را انجام داد:

(48) Dis-moi: "Quel train prends-tu?"

(49) Dis-moi quel train tu prends.

(50) Il me demande: "Combien de temps resterez-vous à Chiraz?"

(51) Il me demande: "Comment avez-vous appris le français?"

(52) Il me demande: "D'où venez-vous?"

(53) Il me demande combien de temps je resterai à Chiraz.

(54) Il me demande comment j'ai appris le français.

(55) Il me demande d'où je viens.

۵ - تغییرات بعضی از قیود در نقل قول. وقتی که فعل جمله پایه به یکی از زمانهای گذشته وجه اخباری است، قیود زمانی دو جمله پیرو تغییراتی می‌کنند که اهم آن بدینقرار است.

ceci, ce... ci	→	cela, ce... là	این	←	آن
aujourd'hui		ce jour-là	امروز		آرروز
ce soir		ce soir-là	امشب		آنشب
hier		la veille	دیروز		روز قبل
hier soir		la veille au soir	دیشب		شب قبل
avant-hier		l'avant-veille	پریروز		دو روز قبل
il y a 6 jours		il y avait 6 jours	نشی روز پیش		نشی روز قبل
dans cinq jours		cinq jours plus tard	۵ روز دیگر		پنج روز بعد
la semaine prochaine		la semaine suivante	هفته آینده		هفته بعد
la semaine passée		la semaine précédente	هفته گذشته		هفته قبل
la semaine dernière		la semaine d'avant	" "		" "
demain		le lendemain	فردا		روز بعد
après demain		le surlendemain	پس فردا		دو روز بعد
" "		2 jours après - plus tard	" "		" "
etc.			" "		" "

جملات زیر که با استفاده از بعضی قیود زمانی تدوین شده

معرفی می‌گردد.

(56) Il m'a dit, il y a trois semaines: "Je vais revenir la semaine prochaine."

(57) Il m'a dit, il y a trois semaines, qu'il allait revenir la semaine suivante.

(58) L'employé m'a dit: "Le spectacle a déjà commencé le vendredi dernier."

(59) L'employé m'a dit que le spectacle avait déjà commencé le vendredi précédent.

(60) Le soir du crime, l'inspecteur a demandé au suspect: "Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui? Es-tu sorti? Est-ce que tu sors régulièrement?"

Es-tu déjà sorti hier? Où reverras-tu ton ami après demain?"



مطالب عمومی تر به فارسی نیز بیان شود. البته در صورت وصول مقالات متعدد امکان چاپ مطالب به زبان خارجی بیشتر می شود و این کار صرفاً با همکاری کلیه استادان، دبیران، دانشجویان و صاحب نظران بزرگوار و دانشمند امکان پذیر است.

چاپ مرتب مجله رشد زبان به نکات فوق بستگی کامل دارد. هیئت تحریریه برای انتشار بموقع مجله نهایت کوشش را بعمل می آورد. پس بیایید با کمک و همکاری هم مجله ای بهتر، مفیدتر، و پر محتواتر داشته باشیم و در هر فصل برای بهتر شدن آن با همکاری صادفانه و مداوم خویش قدم برداریم. بررسی مشکلات تدریس زبان در ایران اولین گام برای شناخت موانع و مسائل یادگیری و تدریس زبان است. تا مشکلات را شناسایی نکنیم پیدا کردن راه حل بیهوده می نماید. مشکلات آموزش و یادگیری زبان بسیارند و سعی می شود در چاپ مقالات مربوط به آنها اقدامات لازم به عمل آید و سپس با همکاری و همت همکاران خوب و با تجربه راه چلهایی نیز پیشنهاد و ارائه شود تا روزی به هدف واقعی آموزش زبان دست یابیم و کار و کوشش فرزندان دلیند و دبیران و استادان عزیز حاصلی پر بارتر داشته باشند و به جانی برسیم که دیگر از خود نرسیم که «یادگیری و آموزش زبان برای چیست؟» و جواب این پرسش برای همگان روشن و معلوم گردد.

به خاطر داشته باشید که به هنگام ارسال مقالات و

نوشته ها ذکر منابع و مأخذ ضروری است. ضمناً اگر مقاله ای به یکی از زبانهای خارجی می نویسید خلاصه آن را به فارسی تهیه کنید.



اما یک نکته را هم فراموش نکنید و آن این که هنگام ورود به کلاس زبان برای یاد گرفتن یا تدریس آن همان سؤال فوق را از خود پرسید و بعد به کلاس درس قدم بگذارید و سعی کنید هدف مورد نظر خود را جامعه عمل ببوشانید. البته مطمئن هستیم که منظور معلم از حضور در کلاس زبان، دادن نمره بسنه دانش آموز یا تمام کردن یک کلاس و رفتن به کلاس دیگر نیست، چون این هدف می تواند به راحتی به شکلهای دیگر برآورده شود.

از این پس، در مجله رشد زبان مطالبی خواهید دید که برای اطلاع دبیران و مدرسین محترم نه تنها می تواند مفید واقع شود بلکه امکان استفاده آنها در تدریس زبان نیز وجود دارد. در قسمت پرسش و پاسخ، همکاران عزیز می توانند سؤالات خود را مطرح کنند تا توسط دیگر همکاران به آنها پاسخ داده شود. پاسخهای رسیده مورد بررسی قرار می گیرند و از بین آنها ساده ترین، روشن ترین و بهترینها انتخاب و چاپ می شوند. قسمت نظریات منعکس کننده تجارب دبیران و استادانی است که نکاتی را در کلاس درس آزمایش کرده و در اختیار همکاران عزیز خود قرار می دهند. علاوه بر آن، در این قسمت همکاران می توانند با یکدیگر آشنا شده و در صورت لزوم ارتباط برقرار نمایند و از دیدگاههای یکدیگر آگاه گردند.

نکته مهم دیگری که قابل ذکر است درج مطالبی به زبان فارسی است. دلیل این امر آنست که برخی همکاران عزیز فقط به یک زبان خارجی آشنایی دارند و استفاده از سایر زبانهای خارجی برایشان میسر نیست. بنابراین ضمن چاپ مقالاتی به زبان خارجی سعی می گردد

فعالیتها

۱ - کودک بسیار کم سن و سالی را در نظر بگیرید که تازه شروع به حرف زدن کرده است. این کودک چگونه لغات را یاد می گیرد؟ این روند را با روندهای معمولی که در کلاسهای زبان اعمال می شود مقایسه کنید.

۲ - در بسیاری از نقاط دنیا کلمات انگلیسی مانند Cowboy و football را اغلب بدون آموزش یاد می گیرند. با کمک دانش آموزان دیگر در مورد لغات خارجی دیگری که در این بخش از دنیا بدون کوشش یاد گرفته می شوند اطلاعاتی کسب نمایید. به نظر شما چرا و چگونه چنین کاری صورت گرفته است؟

۳ - بعضی از معلمین اغلب شکایت می کنند که بسیاری از شاگردان ما کلمات انگلیسی window و wall را با ایسکنه همیشه آنها را وادار می کنیم که هر لغت را چند بار بعد از ما تکرار کنند یاد نگرفته اند. بنظر شما دلیل این عدم یادگیری چیست؟

۴ - یک سری تصاویر خطی که بتوان به آسانی آنها را بر روی تخته

سیاه منتقل کرد تا معانی لغات را مجسم نمایند، رسم کنید. basket, boat, cat, tree, house, woman, man, girl, boy.

۵ - وقتی درسی از یک کتاب به ترتیب الفباء شروع می شود ما باید کلمات مربوط به هم را جدا کرده و آنها را در ارتباط با هم تدریس نماییم. در زیر فهرستی از کلمات الفبا شده را که ممکن است در درس اول بکار رفته باشد می آوریم.

apple, ball, blue, chalk, curtain, page, round, sky.

کدام یک از لغات فوق را قبل از بقیه تدریس خواهید نمود؟ چرا؟

۶ - تصور کنید که شما آمادگی تدریس لغات circle و square و triangle را دارید، ولی می خواهید شاگردانتان در خصوص ایده هایی که به وسیله این کلمات القا می شوند قبل از آموزش آن کلمات فکر کنند. درباره چگونگی انجام این کار توضیح دهید.

۷ - فعالیت ساده ای را توضیح دهید که محصلین را وادار نماید از کلمات triangle, square, circle برای تبادل اطلاعات استفاده نمایند.

قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی

محمد حسین خواجه زاده

به هنگام نوشتن یک متن به زبان آلمانی، اولین حرف کلمات در موارد زیر بزرگ نوشته می‌شود. بدیهی است که منظور از بزرگ نوشتن یک کلمه در این بحث، بزرگ نوشتن اولین حرف آن کلمه است.

الف) اولین کلمه یک جمله

۱ - اولین کلمه یک جمله مستقل بزرگ نوشته می‌شود. در مثالهای زیر، زیر کلمات مورد نظر خط کشیده شده است:

Das Auto fuhr mit höchster Geschwindigkeit durch das Tor.

Niemand kannte ihn.

Sein Name ist Hauptmann.

● مطابق با قاعده شماره ۱، در موارد زیر نیز کلمات بزرگ نوشته می‌شوند:

○ اولین کلمه از یک نقل قول مستقیم یا یک جمله مستقل که برای دومین بار بیان می‌شود:

Er rief mir zu: "Es ist alles in Ordnung!"

Seine Frage, "Kommst du morgen?", konnte ich nicht beantworten.

○ اولین کلمه از یک جمله مستقل بعد از دو نقطه (:): بزرگ نوشته می‌شود:

Gebrauchsanweisung: Man nehme jede zweite Stunde eine Tablette.

○ بعد از اعداد تریبی و علامتها و امثال آنها:

1 In diesem Abschnitt behandeln wir folgende Fälle...

c) Wie oben schon gesagt, geht es hier um folgendes...

○ مخفف‌های ساده‌ای مثل (vgl.) در آغاز جمله بزرگ نوشته می‌شوند:

Vgl. hierzu die Seiten 338 - 342.

یکی از مهمترین مباحث صحیح نویسی (Rechtschreibung) در زبان آلمانی، مبحث بزرگ و کوچک نویسی است. کوچک و یا بزرگ نوشتن کلمات علاوه بر اینکه سهم بسزایی در شکل ظاهری زبان نوشتاری دارد، از نظر معنایی نیز حائز اهمیت است، زیرا در موارد بسیاری بزرگ و یا کوچک نوشتن یک کلمه موجب تغییر در معنای کل جمله می‌گردد. از میان چند متن که به زبانهای مختلف و با حروف لاتین نوشته شده‌اند، تمیز دادن متن آلمانی کار چندان دشواری نیست، حتی اگر خواننده زبان آلمانی نداند؛ برای این کار دوازه وجود دارد، که یکی از آنها تشخیص تعداد حروف بزرگ در یک متن نسبت به متون دیگر، و راه دوم پیدا کردن حروف (ß, ö, ü, ß) است. البته لازم به تذکر است که امروزه در متون آلمانی سوئیسی، بجای (ß) از (ss) استفاده می‌شود، که آن نیز خالی از اشکال نیست.

بنابر آنچه که قبلاً ذکر شد، یکی از شرایط نگارش صحیح آلمانی، رعایت کردن قواعد بزرگ و کوچک نویسی کلمات است، و چون در این خصوص مرجع یا کتابی به زبان فارسی در دست نیست، در صدد آن برآمدم که در چند صفحه و با بیانی ساده به اهم این قواعد اشاره کنم. به امید اینکه مورد استفاده دانش‌آموزان و دانشجویان و معلمین عزیز زبان آلمانی، و نیز مورد پسند و توجه استادان گرامی و کلیه دست‌اندرکاران آموزش این زبان واقع شود.

ب) اولین کلمه یک تیترا، عنوان کتاب و نظایر آن
۲ - اولین کلمه تیتراها و عناوین بزرگ نوشته می‌شود:

Plötzlicher Schneefall

○ اولین کلمه عنوان کتابها، اشعار، نمایشنامه‌ها، فیلمها، برنامه‌های
رادیو و تلویزیون و نظایر آن بزرگ نوشته می‌شود:

Mein Name ist Gantonbein

Das Lied von der Glocke

Unsere kleine Stadt

Der goldene Schuß

○ اولین کلمه از عنوان مراسم و امثال آن بزرگ نوشته می‌شود:

Internationaler Medizinkongreß

● برای بهتر مشخص کردن تیتراها و عنوان کتابها و غیره در متن، آنها
را داخل گیومه (") قرار می‌دهند:

Sie lasen das Buch "Die Blechtrommel" von Grass.

۳ - تغییر شکل یا نبودن حرف تعریف

اگر در عنوان یک فیلم، کتاب و نظیر آنها صفت (یا صفت شمارشی)،
ضمیر یا حرف اضافه بعد از یک حرف تعریف آمده باشد، در این
صورت آن کلمه عموماً کوچک نوشته می‌شود. اگر حرف تعریفی که
ابتدای یک عنوان آمده، بواسطه صرف صفت تغییر شکل پیدا کند و یا
اصلاً برداشته شود و مثلاً یک صفت جای آن را بگیرد و مکان اول آن
عنوان را اشغال کند، در این صورت آن صفت باید بزرگ نوشته شود:

Der Film "Der große Diktator"

Ich habe den Film "Der große Diktator" gesehen.

Ich habe den "Großen Diktator" gesehen.

Ich habe den Großen Diktator gesehen.

۴ - اسامی خاص در تیتراها و عنوان کتابها و نظایر آن

اگر یک تیترا یا عنوان کتاب محتوی اسم خاصی باشد که بزرگ نوشته
می‌شود، این بزرگ‌نویسی طبعاً باید در جمله نیز رعایت شود:

"Aus der Neuen Welt" (Sinfonie)

ب) ضمائر خطاب در نامه و موارد مشابه

Du, Dein/ Ihr, Euer - ۵

ضمایری که برای خطاب کردن بکار می‌روند، در مواردی خاص
بزرگ نوشته می‌شوند: این موارد عبارتند از:

- در نامه‌ها

Du, Deiner, Dir, Dich/ Ihr, Euer, Euch

- برای اهدا کردن چیزی مثل کتاب به یک شخص، ضمیر خطاب
بزرگ نوشته می‌شود:

Dieses Buch sei Dir als Dank für treue Freundschaft
gewidmet.

- حرف (v.) بعنوان مخفف حرف اضافه (von)، که برای القاب از
آن استفاده می‌شود نیز در اول جمله کوچک نوشته می‌شود، زیرا اگر
بزرگ (V.) نوشته شود، ممکن است که با مخفف یکی از اسامی مذکور
مثل (Viktor) اشتباه شود:

v. Gruber ist sein Name.

- ولی اگر بخواهیم این حرف اضافه را بطور کامل بنویسیم، در این
صورت V بزرگ نوشته می‌شود:

Von Gruber ist sein Name.

- بهتر است که مخفف‌های چند قسمتی مثل (d. i.) یا (m. a. W) در
اول جمله بطور کامل نوشته شوند:

Das ist...

Mit anderen Worten...

● کلمه‌ای که به خودی خود در خارج از جمله کوچک نوشته می‌شود،
در جمله نیز باید کوچک نوشته شود.

○ بعد از دو نقطه (:)، در صورتیکه دو نقطه جلوی کلمه‌ای که قبلاً از آن
صحبت شده بیاید:

Latein: befriedigend

- بعد از دو نقطه (:)، در صورتیکه دو نقطه بعد از بخشی از یک جمله
که قبلاً از آن صحبت شده بیاید:

Er ist umsichtig und entschlossen: man kann ihm
also vertrauen.

- بعد از دو نقطه (:)، در صورتیکه دو نقطه بعد از یک نتیجه‌گیری و یا
خلاصه مطلبی آمده باشد:

Er hat alles verloren: seine Frau, seine Kinder und
sein ganzes Vermögen.

○ بعد از علامت سؤال (?) و علامت تعجب (!) در داخل یک جمله
کوچک نوشته می‌شود:

"Weshalb darf ich nicht?" sagte ich.

"Kommt sofort zu mir!" befahl er.

○ اولین کلمه بعد از نقطه ویرگول (;) یا ویرگول (,) کوچک نوشته
می‌شود:

Du kannst mitgehen; doch besser wäre es, du bleibst
zu Hause.

○ در ابتدای جمله اولین کلمه بعد از آپوستروف (']') یا
بعد از سه نقطه (...) کوچک نوشته می‌شود:

's ist unglaublich!

'raus aus dem Zimmer!

... getan hat er es.

حروف اضافه

در زبان آلمانی

در شماره قبل حروف اضافه زبان آلمانی را اجمالاً مورد بررسی قرار دادیم. در آنجا مشخص شد که حروف اضافه به ۴ دسته تقسیم می‌شوند. دسته اول حروف اضافه‌ای هستند که با حالت Akkusativ می‌آیند. این گروه خود شامل چندین حرف اضافه است که ما تنها به شرح معانی و کاربرد حرف اضافه «durch» پرداختیم. اینک با ۶ حرف اضافه دیگر که آنها نیز به همین گروه متعلقند، آشنا می‌شویم. بدین ترتیب مبحث حروف اضافه‌ای که با حالت Akk می‌آیند در همین جا خاتمه پیدا می‌کند. در شماره بعد به بررسی دسته دوم یعنی حروف اضافه‌ای که با حالت Dativ می‌آیند می‌پردازیم.

für

۱ - مقصود و منظور را نشان می‌دهد و در اینجا با «برای» فارسی مطابقت دارد.

sorgen für:

Die Polizei sorgt für Ordnung.

Der Vater arbeitet für seine Familie.

پدر برای خانواده خودش کار می‌کند.

Ich kaufe ein Geschenk für meinen Freund.

من یک هدیه برای دوستم می‌خرم.

Der Student lernt für sein Examen.

دانشجو برای امتحانش درس می‌خواند.

Er spart für sein Alter.

او برای (دوران) پیری خود پس انداز می‌کند.

۲ - بمعنای «به عوض، به جای» است.

Er arbeitet für zwei.

او بجای دو نفر کار می‌کند.

Er ißt für zwei.

او بجای دو نفر می‌خورد.

— وقتی که یک معلم در مورد انشاء یک دانش‌آموز نظر می‌دهد، ضمیر خطاب را بزرگ می‌نویسد:

Du hast auf Deine Arbeit viel Mühe verwendet.

— ضمیر خطاب در موضوع انشاء بزرگ نوشته می‌شود:

Wie verbrachtest Du Deinen letzten Sonntag?

— روی سنگ قبرها، در فرم‌های چاپی و نیز در امتحانات کتبی ضمیر خطاب بزرگ نوشته می‌شوند، ولی در کتب آموزشی و کاتالوگ‌ها کوچک نوشته می‌شوند.

— ضمیر شخصی دوم شخص مفرد و جمع و ضمیر ملکی مختص آنها و نیز ترکیبات آنها با کلماتی مثل: Willen, -Wegen, -haben. - غیره بیرو قاعده‌ای که در بالا ذکر شد، بزرگ نوشته می‌شوند:

Liebes Kind! Ich habe mir Deinetwegen viel Sorgen gemacht und war glücklich, als ich in Deinem ersten Brief las, daß Du gut in Deinem Ferienort eingetroffen bist.

● هنگام بازگویی ضمیر خطاب در کتب آموزشی و یا کاتالوگ‌ها، ضمیر خطاب کوچک نوشته می‌شوند:

Merke dir den Zweifachen Gebrauch von "seit".
Achte darauf, daß du es mit t schreibst.

● هنوز هم در بعضی از لهجه‌ها برای خطاب کردن به یک شخص سالخورده از ضمیر (Ihr) استفاده می‌شود:

Kommt Ihr auch, Großvater?

۶ - ضمیر خطاب محترمانه

ضمیر خطاب محترمانه (Sie) و ضمیر ملکی مختص آن (Ihr) و نیز همه ترکیبات این ضمیر با کلماتی مثل: Willen, -Wegen, - haben. - غیره همیشه باید بزرگ نوشته شود و فرقی نمی‌کند که آیا این ضمیر به یک شخص دلالت می‌کند یا به چند شخص.

Haben Sie alles besorgen können?

Er fragte sofort: "Kann ich Ihnen behilflich sein?"

Wie geht es Ihren Kindern?

Wir haben uns Ihretwegen große Sorgen gemacht.

Ein gutes neues Jahr wünscht Ihnen Ihre Sparkasse.

— ضمیر منعکسه (sich) همیشه کوچک نوشته می‌شود.

Haben Sie sich gut erholt?

ادامه دارد

Das Flugzeug flog gegen einen Berg.

هوایما به یک کوه برخورد کرد.

۲ - با معنای ضعیف‌تری جهت مقابل را نشان می‌دهد.

etwas gegen das Licht halten

چیزی را در مقابل نور گرفتن.

gegen die Sonne fotografieren

برخلاف جهت نور خورشید عکس گرفتن.

gegen den Strom schwimmen

برخلاف همه کاری را انجام دادن (اصطلاحی)

۳ - در کاربرد زمانی، وقت تقریبی را نشان می‌دهد.

Ich komme gegen Mittag, gegen 5 Uhr, gegen Abend.

من حوالی ظهر، حوالی ساعت ۵، حوالی شب می‌آیم.

Gegen Ende der Ferien, gegen Ende des
vorigen Jahrhunderts

اواخر تعطیلات، اواخر قرن گذشته

باید توجه داشت که gegen برای ذکر ارقام تقریبی بکار نمی‌رود مثلاً
نباید گفت:

gegen 100,000 Einwohner

بلکه باید گفت:

an die 100,000 Einwohner

۴ - مقایسه را نشان می‌دهد، در اینصورت بمعنای «در مقابل» است.

Gegen die Sonne ist die Erde nur ein kleiner Ball.

در مقابل خورشید زمین فقط یک توپ کوچک است.

Gegen Herrn Behrens ist Herr Ahrens nur ein armer
Schlucker.

در مقابل آقای ب، آقای آ، آدم فقیری است.

و یا در ازاء چیزی را می‌رساند، مثلاً در مورد تعویض، خرید، اجاره،
شرط بندی

Suche möbliertes Zimmer gegen gute Bezahlung.

جویای اتاق مبله در ازاء اجاره خوب هستم.

Verkauf nur gegen bar.

فروش فقط در ازاء پول نقد.

۵ - بمعنای برخلاف و ضد چیزی است.

jemand oder etwas verstößt gegen die Sitten, die
Abmachung, die Regel, den Befehl

کسی یا چیزی برخلاف رسوم، توافق، قاعده، دستور عمل می‌کند

wider

این حرف اضافه فقط مفهوم «برخلاف، مخالف» را می‌رساند
و امروزه بعنوان حرف اضافه کاربردی ندارد، و تنها در برخی از

دکتر محمد ظروفی

دانشگاه تهران

Ich werde jemanden für mich schicken.

من کسی را بجای خود خواهم فرستاد.

۳ - یک رابطه مقایسه‌ای و نسبی را نشان می‌دهد. (نسبت به)

Das Kind ist klein, groß, schwach, kräftig für
sein Alter.

بچه نسبت به سنش کوچک، بزرگ، ضعیف، قوی است.

Für seinen Komfort ist das Zimmer nicht teuer.

نسبت به راحتی اش اتاق گران نیست.

gut, schlecht, nützlich, schädlich, angenehm,
unangenehm für

خوب، بد، مفید، مضر، مطبوع، نامطبوع نسبت به

۴ - وقتی با ضمیر منعکسه بیاید معنای تنها و مستقل را می‌دهد و با
اضافه کردن کلمه allein بر آن تاکید می‌شود.

Er lebt ganz für sich (allein).

او کاملاً تنها زندگی می‌کند.

Jeder für sich

هرکس برای خودش.

۵ - مفهوم «به ترتیب و پشت سر هم» را می‌رساند، در این صورت اسم
بدون حرف تعریف می‌آید.

Ich las deinen Brief Zeile für Zeile.

نامه ترا سطر به سطر خواندم.

Wort für Wort, Schritt für Schritt, Jahr für Jahr

کلمه به کلمه، قدم به قدم، سال به سال

gegen

۱ - نشاندهنده برخورد به یک مانع است.

Das Auto fuhr gegen einen Baum.

اتومبیل به یک درخت برخورد کرد.

ohne seine Schwester

بدون خواهرش

بدون حرف ربط بصورت «ohne daß» بدون اینکه، بی آنکه»

بکار برده می شود.

Der Kranke wurde operiert, ohne daß es nötig war.

بیمار جراحی شد، بدون آنکه ضروری باشد.

um

۱ - معنای مکانی

حرکت دورانی را نشان می دهد. اگر بخواهیم حرکت دایره ای

شکل را نشان دهیم می گوئیم:

rund herum,

rund um

rings um

Die Familie sitzt um den Tisch.

خانواده دور میز نشسته اند.

Wir gingen einmal um den ganzen See herum.

ما یکبار تمام دور دریاچه را پیاده پیویم.

Die Erde dreht sich um die Sonne und um sich selbst.

زمین بدور خورشید و بدور خود می چرخد.

um herum علاوه بر اینکه نشان دهنده یک حرکت دایره ای شکل

است. معنای «حدود، تقریباً» را هم می دهد.

Sie wohnt irgendwo um den Karlsplatz herum.

او تقریباً در دورور کارلس پلاتس سکونت دارد.

و این معنی درباره ارقام نیز بکار برده می شود.

Das Haus soll um 80,000 Mark herum kosten.

خانه بایستی در حدود ۸۰۰۰۰ مارک قیمت داشته باشد.

۲ - معنای زمانی:

Ich komme um 4 Uhr herum.

من حدود ساعت ۴ می آیم.

Um (das Jahr) 1000 herum entdeckten die Wikinger Amerika.

در حدود سال ۱۰۰۰ وایکینگ ها آمریکا را کشف کردند.

برعکس اگر بگوئیم um 4 uhr «ساعت چهار»، um Mitternacht

«نیمه شب» منظورمان دقیقاً همان وقت است.

۳ - برخی از افعال با حرف اضافه um و مفعول می آیند، در این

صورت um معنی «تقاضا، بخاطر» را می دهد مانند:

jn. bitten um etwas

از کسی تقاضای چیزی کردن

کلمه های مرکب و افعال استعمال می شود.

ترکیبات اسمی:

انعکاس صدا

der Widerhall

مقاومت

der Widerstand

رد

die Widerlegung

ایراد - اعتراض

die Widerrede

لفو - فسخ

der Widerruf

انعکاس نور

der Widerschein

تنفر

der Widerwille

ترکیبات صفتی:

widerlich

تنفرآور

widerlegbar

قابل رد

widernatürlich

غیرطبیعی

unwiderruflich

غیر قابل برگشت - غیر قابل فسخ

widerrechtlich

غیر قانونی - برخلاف قانون

ترکیبات فعلی:

anwidern A.

نفرت آور بودن

widerstehen D.

مقاومت کردن

Widerstand leisten D.

مقاومت کردن

ohne

این حرف اضافه که بمعنی «بی، بدون» است متضاد mit و

نشان دهنده فقدان و نبودن چیزی است و در موارد غیر شخصی غالباً

بدون حرف تعریف بکار برده می شود.

Keine Regel ohne Ausnahme.

هیچ قاعده ای بدون استثناء نیست.

Keine Rose ohne Dornen.

هیچ گلی بدون خار نیست.

ohne Schwierigkeiten

بدون مشکلات

ohne Zweifel

بدون شک

ohne Zwischenfall

بدون حادثه و اشکالی

ohne Grund

بدون دلیل

اما:

ohne meinen Freund

بدون دوستم

bis

bis به سوال? wie weit? «تا کجا» یا? wie lange? «تا کی» پاسخ می‌دهد عبارت دیگر حد مکانی یا زمانی را نشان می‌دهد.

بتنهائی فقط در مورد تعیین مکان و زمان بدون حرف تعریف بکار برده می‌شود بنابراین حالت آن در ظاهر قابل تشخیص نیست:
Der Zug fährt nicht bis Kopenhagen, sondern nur bis Hamburg.

قطار تا کپنهاگ نمی‌رود، بلکه تا هامبورگ (می‌رود).
Er blieb bis 12 Uhr, gestern, Oktober.

او تا ساعت دوازده، دیروز، اکتبر ماند.
اما وقتی با zu می‌آید تحت‌الشعاع آن قرار می‌گیرد:
Ich begleite Sie bis zur nächsten Haltestelle.

من شما را تا ایستگاه بعدی همراهی می‌کنم.
Wir gingen bis zum Gipfel.
ما تا قله رفتیم.

Bis zu einem gewissen Grade ist das verständlich.
تا حدی این قابل درک است.

Wir warteten bis zum letzten Augenblick.
ما تا آخرین لحظه منتظر ماندیم.

در مورد روز، هفته، ماه سال معین و مشخص گفته می‌شود:
bis nächsten Dienstag تا سه‌شنبه دیگر

bis nächste Woche تا هفته دیگر

bis nächsten Monat تا ماه دیگر

bis nächstes Jahr تا سال دیگر

در مورد تاریخ نیز معمولاً حرف تعریف را حذف می‌کنند:

Ich bleibe bis 1. (ersten) Mai, bis 10. (zehnten) August.

من تا اول مه، تا دهم اوت می‌مانم.

bis می‌تواند با حروف اضافه دیگر هم ترکیب شود، مانند:

bis vor wenigen Tagen تا چند روز پیش

bis nach den Ferien تا بعد از تعطیلات

bis auf den letzten Pfennig تا آخرین فنیک

اما bis auf معمولاً استثنا را نشان می‌دهد:

Es waren alle da bis auf Herrn X.

همه آنجا بودند بجز آقای x.

schreiben um Geld

بوسیله نامه تقاضای پول کردن

telegraphieren um Geld

تلگرافی تقاضای پول کردن

Sie streiten sich um des Kaisers Bart.

آنها بخاطر هیچ و بوج با هم دعوا می‌کنند.

Im Leben dreht sich alles ums Geld.

در زندگی همه چیز (بخاطر) سر پول دور می‌زند.

um + افعال

افعالی را که با um ترکیب می‌شوند، می‌توان با چند دسته کاملاً

متفاوت از یکدیگر تقسیم کرد.

۱ - بمعنای تغییر، پیشوند همیشه جداشدنی است:

umändern تغییر دادن

umformen تغییر شکل دادن

umkleiden لباس عوض کردن

umziehen تغییر منزل دان

sich umziehen لباس عوض کردن

umschreiben نوشته‌ای را تغییر دادن - از نو نوشتن

umbauen تغییر بنا دادن

۲ - بمعنای دربرگرفتن، در اینجا پیشوند همیشه جداشدنی است:

umarmen در آغوش گرفتن

umbauen با بنائی محصور کردن

umfahren چیزی را دور زدن

umfassen دربرگرفتن

۳ - برگشتن، پیشوند همیشه جداشدنی است:

umbiegen خم کردن (لازم و متعدی)

umblättern ورق زدن

umdrehen بعقب برگشتن - گرداندن

umkehren برگشتن، مراجعت کردن

۴ - افتادن، پیشوند همیشه جداشدنی است:

umfallen افتادن - سقوط کردن

umwerfen واژگون کردن - واژگون گشتن

۵ - اجتناب، پیشوند جداشدنی است

umfahren چیزی را دور زدن

umgehen اجتناب کردن

قابل توجه است که افعال جداشدنی و جداشدنی با um از

لحاظ معنی بطور دقیق از یکدیگر متمایز می‌گردند: گروه ۲ و ۵

جداشدنی هستند، و بقیه جدا شدنی.

مرحله

پیش‌گفتاری در فراگیری زبان

غلامرضا تجویدی

در طی بیست یا سی سال گذشته بسیاری از روشهای تدریس زبان به شدت تحت تأثیر روند فراگیری زبان مادری بوده است. برای اثبات مزیت‌های این روش نسبت به روشهای کاملاً تصنعی و ساختگی مشاهده شده است که میزان موفقیت افراد بزرگسال در یادگیری یک زبان بیگانه همواره در ارتباط مستقیم با رعایت قوانین طبیعی مطالعه و بررسی زبان می‌باشد. مکرراً گفته شده است که بیشتر افرادی که در یک کشور بیگانه سکنی می‌گزینند گفتار افرادی را که با آنها در تماس هستند تحت شرایطی خاص با سرعت و دقتی قابل توجه فرا می‌گیرند. این شرایط به طور کلی شامل مشاهده و تقلید بدون توجه به روندهای تصنعی مانند ترجمه، تجزیه و ترکیب واژگانی، و یا تبدیل ذهنی شکل‌های نوشتاری به گفتاری می‌باشد.

در تأیید این نظریه می‌توان گفت در جایی که افراد تحصیل کرده در یادگیری زبان شکست می‌خورند افراد کم سواد موفق هستند، بدین معنی که در شرایط یکسان فرد تحصیل کرده به علت توانایی ذهنی رشد یافته‌اش عقب می‌ماند ولی یک فرد عامی و کم سواد از بی‌تجربگی و تواناییهای ذهنی خام و شکل نیافته‌اش بهره می‌برد. به عنوان نمونه، اگر یک خانواده ایرانی تصمیم به اقامت در انگلستان بگیرد، پس از گذشت یکسال فرزندان کم سالت‌تر این خانواده احتمالاً با یکدیگر به انگلیسی سلیس با استفاده از اصطلاحات گوناگون صحبت خواهند کرد. فرزندان جوان نیز به انگلیسی صحبت خواهند کرد ولی گفتار آنها مطابقت کمتری با الگوی تفکر و بیان انگلیسی زبانان خواهد داشت. در عین حال والدین این افراد اگر قادر به تکلم به زبان انگلیسی باشند گفتارشان چیزی جز یک انگلیسی

منحرف نخواهد بود.

با توجه به شواهد بسیار در تأیید این نظریه کوششهای برنامه‌ریزان و متخصصین روس تدریس در طراحی برنامه‌های آموزشی زبان بر این مبنی، قابل توجه به نظر می‌رسد. معهذا نباید از نظر دور داشت که یک عامل مهم نادیده گرفته شده است. این عامل به عقیده نویسنده بسیار اهمیت داشته و غفلت از آن می‌تواند مشکلات فراوانی را به دنبال داشته باشد.

بدون شک در شرایط طبیعی، کاربرد موفقیت‌آمیز و فعال کلام همیشه بعد از مرحله‌ای از تسلط زبانی که به گونه انفعالی صورت می‌گیرد تحقق می‌یابد. به احتمال زیاد تشخیص و درک اجزاء کلام همیشه قبل از آنکه کودک آن اجزاء را برای بیان مقصود مورد استفاده قرار دهد به وجود می‌آید. زول رون‌زا^۱ در کتاب بسیار ارزنده‌اش تحت عنوان «مراحل رشد زبان در یک کودک دوزبانه» چنین می‌نویسد:

«مرحله پیش‌گفتار در کودکان حکایت از ذخیره‌سازی و انباشتن مطالب زبانی دارد. کودک واژگان و تلفظ کلمات را به نحوی جذب می‌نماید که از همان اولین روزهایی که می‌تواند صحبت کند با اندوخته‌ای از بیست، سی و یا چهل واژه شروع میکند. یک دختر بچه فرانسوی دایه‌ای ایتالیایی داشت که فرانسه را با لهجه غلیظ ایتالیایی صحبت می‌کرد. یک ماه بعد از رفتن دایه هنگامی که کودک شروع به صحبت کرد زبان فرانسه را با واژگان والدینش و با لهجه دایه‌اش ادا می‌کرد. این لهجه را کودک از دایه‌اش که بیشترین تماس را در یکسال اول زندگی با وی داشته کسب کرده بود. در یک مورد دیگر یک دختر بچه آلمانی که هیجده ماه اول زندگی را در سیلسیا^۲ گذرانده بود کلمات سیلسیایی را فرامی‌گیرد و در سه سالگی بعد از رفتن به برلین کلمات استاندارد زبان آلمانی را می‌آموزند. مدتها بعد در سن پنج سالگی در گفتار وی نشانه‌هایی از کلمات سیلسیایی مشاهده می‌شود. این دقیقاً زبانی است که کودک تقریباً سه سال و نیم از آن دور بوده است. تنها توضیح در این باره میتواند وجود اثرات بالقوه‌ای باشد که در طول سه سال اول زندگی این دختر بچه قبل از آغاز به سخن گفتن در ذهن او ذخیره و انباشته شده است.»

در دوران انفعالی (مرحله پیش‌گفتاری) اجزاء بی‌شماری از گفتار از جهات مختلف مورد شناسایی کودک قرار می‌گیرد. این جنبه‌های مختلف عبارتند از: اصوات، ترکیب و توالی صداها، تغییر شکل و دگرگونیهای آنها و بالاخره تمامی ارزشهای معنایی که توسط این اصوات بیان می‌شوند. بنابراین موفقیت در بیان یک مفهوم به شکل گفتاری یا نوشتاری تنها در نتیجه تکرار و درونی ساختن این اجزاء با روندی انفعالی در یک دوران طولانی که متضمن فراگیری

practiced before. The teacher then issues two commands in the form of a compound sentence, "Point to the door and walk to the door." Again, the group performs as it has been commanded.

As the last step of the lesson, the teacher writes the new commands on the blackboard. Each time she writes a command, she acts it out. The students copy the sentences from the blackboard into the notebooks.

The class is over. No one except the teacher has spoken a word. However, a few weeks later when we walk by the room we hear a different voice. We stop to listen for a moment. One of the students is speaking. We hear her say, "Raise your hands. Show me your hands. Close your eyes. Put your hands behind you. Open your eyes. Shake hand with your neighbor. Raise your left foot." We look in and see that the student is directing the other students and the teacher with these commands. They are not saying anything; they are just following the student's orders.

As the final comment it is worth mentioning that although we observed one beginning class, people always ask just how much of a language can be taught through the use of imperatives. Asher claims that essentially all structures and grammar features can be communicated through imperatives. To give an example of a more advanced level lesson, one might teach the past tense as follows:

TEACHER: Ali, walk to the blackboard. (Ali gets up and walks to the blackboard.)

TEACHER: Class, if Ali walked to the blackboard, stand up.
(The class stands up.)

TEACHER: Ali, write your name on the blackboard. (Ali writes his name on the blackboard.)

TEACHER: Class, if Ali wrote his name on the blackboard, sit down.
(The class sits down.)

Asher notes that even abstract terms can be nested in the imperatives: For example, with terms such as honesty, government, and justice written on cards, a student can be told, "Give me 'justice' and so forth." An important feature is the student acquiring the language in communicative "chunks" rather than in discrete, structure-based fragments.

Bibliography

- 1) Blair, Robert W., ed. 1982, Innovative Approaches

to Language Teaching, Massachusetts:

Newbury House Publishers, Inc.

2) Bowen, Donald J., and Madsen, Harold, and Hilferty, Ann, 1985, TESOL Techniques and Procedures, Cambridge: Newbury House Publishers, Inc.

3) Larsen-Freeman, Diane, 1986, Techniques and Principles in Language Teaching, New York; Oxford University Press.

4) Richards, Jack C., 1985, The context of Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press

5) Rivers, Wilga M., 1981, Teaching Foreign-Language Skills, 2d ed., Chicago: The University of Chicago Press

6) Rivers, Wilga M., and Temperley, Mary S., 1978, A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language, New York: Oxford University Press

تدریجی و مؤثر آن باشد امکان پذیر است. در یک عمل انفعالی نمیتوان به طور قاطع گفت که ذهن هیچگونه فعالیتی ندارد. از مهارتهای انفعالی می توان گوش کردن و خواندن را نام برد و صحبت کردن و نوشتن هم تحت عنوان مهارتهای غیر انفعالی می آیند. این امکان هم وجود دارد که خواندن و گوش دادن را به صورت خودآگاه و نیمه خودآگاه انجام داد. این موضوع در مورد صحبت کردن و نوشتن هم صدق می کند. به احتمال زیاد در مورد زبان مادری عمل ناخودآگاه و نیمه خودآگاه بصورت فعال و انفعالی وجود دارد. اما در مورد اقرادی که زبان خارجی فرا می گیرند درست عکس این مسئله صادق است. بنابراین با توجه به روند طبیعی یادگیری زبان یکی از نکاتی را که باید در برنامه ریزی و طراحی روشهای تدریس مورد توجه قرار داد عدم تشویق زبان آموز به کاربرد فعال زبان قبل از درک و شناخت انفعالی مطالب زبانی می باشد. اگر این روند را بپذیریم می توان نتیجه گرفت که امروزه بسیاری از شیوه های آموزش زبان این روند طبیعی را نادیده گرفته اند.

From: Innovative Approaches to language teaching

Robert W. Blair, Editor.

Newbury House publishers, Inc. 1982.

PP40-41 "The prespeech phase in Language Learning." Harold E. Palmer.

۱) M. Jules Ronjat

۲) Silesia

prerequisite to the acquiring of powers of expression. On the other hand, the learner's commitment, attention, and participation as a group member are central to overcoming these barriers.

TPR in Practice: To observe the TPR method in practice and to see how it works, we follow the teacher as she enters the room and we take a seat in the back of the room. It is the first class of the year so after the teacher takes attendance, she introduces the method they will use to study English. She explains in Persian, "You will be studying English in a way you learned Persian. You will not speak at first. Rather, you will just listen to me and do as I do. I will give you a command to do something in English and you will do the actions along with me. I will need four volunteers to help me with the lesson."

Hands go up and the teacher calls on four students to come to the front of the room and sit with her in chairs that are lined up facing the other students. She tells the other students to listen and to watch.

In English the teacher says, "Stand up." As she says it, she stands up and she signals for the four volunteers to rise with her. They all stand up. "Sit down," she says and they all sit. The teacher and the students stand up and sit down together several times according to the teacher's command; the students say nothing. The next time that they stand up together, the teacher issues a new command, "Turn around". The students follow the teacher's example and turn so that they are facing their chairs. "Turn around," the teacher says again and this time they turn to face the other students as before. "Sit down. Stand up, Turn around. Sit down." She says, "Walk," and they all begin walking towards the front row of the students' seats.

"Stop. Jump. Stop. Turn around. Walk. Stop. Jump. Stop. Turn around. Sit down." The teacher gives the commands and they all perform the actions together. The teacher gives these commands again, changing their order and saying them quite quickly. "Stand up. Jump. Sit down. Stand up. Turn around. Jump. Stop. Turn around. Walk. Stop. Turn around. Walk. Jump. Turn around. Sit down."

Once again the teacher gives the commands; this time, however, she remains seated. The four volunteers respond to her commands without her. "Stand up. Sit down. Walk. Stop. Jump. Turn around. Turn around. Walk. Turn around. Sit down." The students respond perfectly. Next, the teacher signals that she would like one of the volunteers to follow her commands alone. One

student raises his hand and performs the actions the teacher commands.

Finally, the teacher approaches the other students who have been sitting observing her and their four classmates. "Stand up," she says and the class responds. "Sit down. Stand up. Jump. Stop. Sit down. Stand up. Turn around. Turn-around. Jump. Sit down." Even though they have not done the actions before, the students are able to perform according to the teacher's commands.

The teacher is satisfied that the class has mastered these six commands. She begins to introduce some new ones. "Point to the door," she orders. She extends her right arm and right index finger in the direction of the door at the side of the classroom. The volunteers point with her. "Point to the desk." She points to her own big teacher's desk at the front of the room. "Point to the chair." She points to the chair behind her desk and the students follow.

"Stand up." The students stand up. "Point to the door." The students point. "Walk to the door." They walk together. "Touch the door." The students touch it with her. The teacher continues to command the students as follows: Point to the desk. Walk to the desk. Touch the desk. Point to the door. Walk to the door. Touch the door. Point to the chair. Walk to the chair. Touch the chair. "She continues to perform the actions with the students, but changes the order of the commands. After practicing these new commands with the students several times, the teacher remains seated and the four volunteers carry out the commands by themselves. Only once do the students seem confused, at which point the teacher repeats the command which causes difficulty and performs the action with them.

Next the teacher turns to the rest of the class and gives the following commands to the students sitting in the back row: "Stand up. Sit down. Stand up. Point to the desk. Point to the door. Walk to the door. Walk to the chair. Touch the chair. Walk. Stop. Jump. Walk. Turn around. Sit down." Although she varies the sequence of commands, the students do not seem to have any trouble following the orders.

Next the teacher turns to the four volunteers and says, "Stand up. Jump to the desk." The students have never heard this command before. They hesitate a second and then jump to the desk just as they have been told. Everyone laughs at this sight. "Touch the desk. Sit on the desk." Again, the teacher uses a novel command, one they have not

Total physical Response

A Review:

From Theory to Practice

GH. TAJVIDI

Islamic Azad University

Introduction: As language teachers we must make decisions all of the time. Some decisions are relatively minor ones, e.g., those decisions related to the type of homework assigned and the appropriate time for their assignment. Other decisions have more profound implications, i.e., your decision in adopting a certain language teaching method as the best means of attaining the course objective(s). This article intends to review in general the Total Physical Response (TPR) approach; one out of many diverse methods designed and proposed so far to teach any given foreign language most effectively.

Infants are observed to listen and clearly comprehend a great deal before they begin to produce intelligible utterances. Even children thrust into bilingual situations similarly pass through a listening phase before they attempt to construct utterances in the second language. Observations like these have led some researchers to advocate that the learning of a new language should begin with a prolonged period of listening before the student is required to speak the language, even in simple form. These researchers advocate a "pre-vocal" or "prespeech phase". The term "pre-vocal" refers to the principle that students not be expected to imitate, repeat, perform oral drills, and / or create utterances along the lines of what they have been hearing. The best-known program experimenting with a pre-vocal stage has been that of James J. Asher (1977), mostly identified as Total Physical Response (TPR).

TPR in Theory: Asher's theory of learning is primarily based on form rather than the content of communication. In his approach language is viewed as a code composed of structural elements, that have to be mastered. Language is viewed as a vehicle for controlling behaviour of others, as a manipulative instrument. His learning theory is based on the belief that in child language learning "there is an intimate relationship between language and the child's body", and this is the model for adult learning. Orchestrating language production with bodily movement is thought to promote success in learning and this is the key to the method. There is a belief in transfer across

skills, and skills in speaking are thought to transfer to writing and reading.

TPR in Application: The main objective of the TPR approach is to facilitate the rapid and permanent acquisition of language of beginning-level students through delaying speech and concentrating on listening. Accordingly, the syllabus is sentence-based, primarily lexical and grammatical. Items are selected according to the ease with which they may be used in the imperative form to initiate physical actions appropriate to commands (Stand up; Walk to the blackboard; draw a house on the board). Most of the grammatical structures of the target language and hundreds of vocabulary items can be learned from the skillful use of the imperatives by the instructor.

Vocabulary must be concrete and situational, and the verbs selected must be action verbs. The progression of items is from concrete to abstract, and syllabus items are presented in sentence patterns. The emphasis is primarily receptive, and the learners have no control over what is said. At a more advanced level learners may also give commands to other students. Learners learn in groups, but pair work is also possible at later stages. Learners typically learn from the teacher, and they are viewed as responders. (The teacher is the initiator of activities and communication.) The teacher has considerable freedom of choice over what language is taught, provided the command-based mode of selection and practice is followed. The teacher commands and the students react. Comprehension is emphasized before production; accordingly language practice is largely mechanical, with much emphasis on listening. Learners are physically active and mobile, i.e., they respond physically to commands, to demonstrate comprehension, in the foreign language of increasing morphological and syntactical complexity, but with no attempt at production. Speaking is discouraged until a high degree of comprehension is achieved, that is until the student can understand a non-technical conversation and decode it with ease. The production of the language is discouraged because the TPR approach sees tension, defensiveness, and embarrassment as the major blocks to successful language learning. This approach is meant to provide language learning experiences that reduce the stress and anxiety adults experience in foreign language learning. One way to reduce stress is to delay production and to build up receptive competence first. Asher notes that one of the primary conditions for success is through relating language production to physical actions which is a



Anecdote

After a lecture by the late Francis Wayland Parker, great Chicago educator, a woman asked:


“How early can I begin the education of my child?”

“When will your child be born?”

“Born?” she gasped. “Why, he is already five years old!”

“My goodness, woman,” he cried, “don’t stand here talking to me – hurry home; already you have lost the best five years.”

As a special treat, a teacher took her class to visit the museum of natural history. The children returned home very excitedly, and rushing into his house, one of the little boys greeted his mother exuberantly, saying, “What do you think we did today, Mother! The teacher took us to a dead circus.”



CONCLUSION

You have now had an opportunity to examine the principles and some of the techniques of the Grammar-Translation Method. Try to make a connection between what you have understood and your own teaching situation and beliefs.

Do you believe that a fundamental reason for learning a foreign language is to be able to read the literature written in the target language? Do you think it is important to learn about the target

continued from page 60

language? Should culture be viewed as consisting of literature and the fine arts? Do you agree with any of the other principles underlying the Grammar-Translation Method? Which ones?

Is translation a valuable exercise? Is answering reading comprehension questions of the type described here helpful? Should grammar be presented deductively? Are these or any of the other techniques of the Grammar-Translation Method ones which will be useful to you in your own teaching? Which ones?

- d'autre part...
- et en plus...
- d'ailleurs...
- ainsi...

* ou bien pour contredire:

- pourtant
- au contraire
- par contre
- tandis que
- et etc.

C'est au professeur de préparer toute une liste des tournures destinées à exprimer une condition, émettre une restriction... ce qui aidera l'étudiant à se préparer pour des conversations aux niveaux plus avancés.

II Au niveau moyen, le but essentiel du professeur et de la classe de conversation est de favoriser une grande autonomie. Le professeur a plusieurs possibilités:

- il peut demander aux étudiants de préparer chacun un speech à propos d'un sujet donné d'avance, un sujet concernant les problèmes auxquels nous avons affaire tous les jours.

Il est conseillé à l'étudiant de ne pas lire le speech, mais plutôt de le réciter par coeur. Là il faut ajouter que dans n'importe quel niveau que soit l'étudiant, dans n'importe quelle classe ou cours, la récitation par coeur aidera toujours l'étudiant à mieux apprendre la langue.

- La deuxième possibilité c'est l'emploi des bandes magnétiques. Le professeur ayant choisi une bande magnétique concernant les problèmes actuels du monde entier ou racontant de courtes histoires intéressantes, la fait écouter aux étudiants et ceux-ci ayant bien écouté la bande, seront obligés de répéter ce qu'ils ont entendu, une répétition bien détaillée est de plus en plus conseillée.

- Une troisième possibilité est l'emploi des desseins sans légende illustrant une anecdote quelconque, un proverbe ou bien l'emploi des affiches, des réclames, des panneaux routiers... En montrant ces desseins on donne aux étudiants le moyen de "raconter" une histoire, une anecdote, un proverbe; ou bien de décrire une affiche, un réclame, un panneau routier.

Dans l'ensemble toutes ces transpositions parlées sont prétextes à une conversation au niveau moyen.

III - Au niveau avancé, la classe de

conversation peut reprendre un certain nombre de méthodes utilisées antérieurement. Mais l'exploitation peut varier considérablement; audition d'une bande magnétique, lecture d'un article et la discussion à propos, commentaire d'une affiche, exposé sur une question d'actualité ou un problème social ou humain plus général, compte rendu d'un livre, même la projection d'un film, sont autant d'occasions de faire parler et d'entretenir une atmosphère de libre discussion en français.

Il faut préciser que le professeur, étant toujours le meneur de jeu, doit garder le contrôle de la conversation, il doit corriger les maladresses d'expression, éviter les discussions sans issues, et ranimer, au besoin, la conversation; et pour ranimer la conversation il ne faut pas craindre d'utiliser des moyens accessoires: un article à lire, une affiche à regarder, une bande magnétique à écouter et dans le cas possible un film à projeter. La conversation est un genre souple: il faut la nourrir comme un feu du bois. Mais il ne faut pas oublier que si, durant une séance de conversation, un sujet sur lequel on comptait, s'avère inopérant, on ne doit pas avoir peur de l'abandonner. Par contre si une conversation s'oriente vers un autre sujet non prévu, dans le cas où le sujet intéresse la classe il faut se garder de l'interrompre sous prétexte de conformité avec le programme.

Ce qui est le plus essentiel encore dans une classe de conversation-d'ailleurs dans toute classe concernant l'apprentissage d'une langue étrangère - c'est le problème quantitatif qui demeurera toujours présent et gênera d'éventuelles tentatives de méthodes pédagogiques. Je veux dire que le professeur n'aura jamais la possibilité d'établir des relations de qualité avec 30 ou 40 étudiants à la fois. Dans le cadre d'une classe idéale où 12 à 15 étudiants, au maximum, suivraient le cours de conversation, le professeur aurait à les connaître de manière continue, à connaître leurs points faibles en grammaire et pourrait les faire parler régulièrement, ce qui est idéal pour une classe de conversation, ce qui crée une atmosphère bien vivante dans laquelle la communication de connaissances est tout à fait possible.

une maladresse, il pourra donner la bonne formule sur un ton interrogatif, comme s'il avait mal entendu ce qu'on lui disait.

Ainsi le professeur ayant pris des notes au passage, durant la conversation, peut attendre la fin pour expliquer les corrections. Et la troisième possibilité c'est d'enregistrer le cours au magnétohone, ce qui permet de faire une correction à fond, à la fin de la conversation, sans avoir interrompu cette conversation même. Il faut alors que le professeur arrête le défilement de la bande magnétique sur chaque point important qu'il veut redresser, qu'il donne la formule correcte et qu'il la fasse répéter aux étudiants. Pour élaborer sa tâche, le professeur, après avoir prononcé la formule correcte, peut construire plusieurs phrases analogues, sur le même type et la même structure et il peut les faire répéter aux étudiants.

Les différents niveaux de la conversation

On peut répartir la conversation à trois niveaux: élémentaire, moyen, avancé.

I - Au niveau élémentaire, l'étudiant ayant acquis un vocabulaire très limité, ne sera prêt qu'à un procédé à la mise en place des structures de la conversation par des exercices appropriés.

A ce niveau le professeur peut se contenter de poser des questions très simples ainsi que:

- Depuis quand apprenez - vous le français?
- Combien de temps mettez - vous pour arriver à l'Université?
- Chez qui achète - t - on le pain?

Pour répondre à ces genres de questions posées, l'étudiant garde le même temps que dans la question. Les réponses doivent être brèves, élliptiques, typiques de la langue parlée.

Ainsi la conversation déjà démarrée, le professeur peut obliger les élèves à poser des questions, aussi bien qu'à répondre:

L'élève A pose une question à l'élève B qui lui répond et puis interroge à son tour C, etc.

Durant cette interrogation le professeur peut demander aux élèves de répéter la réponse à la troisième personne, ce qui leur permet s'avoir recours au style indirect.

A à B: Depuis quand étudiez - vous le français?

B à A: Depuis l'année dernière.

A à C: il me dit qu'il étudie le français depuis l'année dernière.

C à D: Que pensez - vous faire comme métier, dans l'avenir.

D à C: j'aimerais être ingénieur.

C à E: Il me dit qu'il aimerait être ingénieur, dans l'avenir.

ou bien:

A à B: dites à C de fermer la fenêtre.

B à C: fermez la fenêtre, s'il vous plaît.

ainsi de suite.

Les sujets de conversation peuvent se tourner autour des métiers, des magasins, des journaux, des projets d'avenir, des études etc.

Mais au niveau élémentaire, il s'agit plutôt d'enseigner les structures de la conversation que de faire faire de véritables conversations. Il nous faut donner quelques indications précises, quelques exemples de ces structures essentielles, qu'il convient d'enseigner à ce niveau:

a - Questions Réponses

Par exemple, la question "pourquoi" doit toujours être suivie d'une réponse commençant par une des quatre formules suivantes:

- parce que + proposition
- à cause de + nom (ou substitut nominal)
- pour que + proposition (dont le verbe est au subjonctif)
- pour + verbe (à l'infinitif)

Il est conseillé à l'étudiant de les apprendre par coeur pour être prêt à l'utilisation quand le cas exige.

b - Les mots ou locutions qui jouent deux rôles:

- ils permettent d'introduire la pensée dans le courant de la conversation.

- ils informent sur la nature de cette pensée: renforcement, doute, restriction, etc. Par exemple, si après une phrase prononcée par l'étudiant A, l'étudiant B commence la sienne par "pourtant", on sait:

1 - qu'il a quelque chose à dire.

2 - que ce qu'il va dire est une restriction à l'enthousiasme de l'étudiant A.

Ainsi on enseignera un certain nombre de tournures habituelles; par exemple

*pour renforcer un jugement:

از آنجائیکه مکالمه در آموزش زبان‌های بیگانه در دوره پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی و حتی در برنامه چهار ساله کارشناسی ارشد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، در محاورات روزمره، در ترجمه‌های شفاهی، مناظرها و سخنرانیها مکالمه درست و صحیح به زبانهای بیگانه یکی از ارکان اصلی زبان آموزی است. لذا مقاله حاضر در ارتباط با نحوه تدریس مکالمه در مراحل مختلف آموزش زبان تدوین و تهیه شده است و امید است که مدرسین محترم زبانهای خارجی تنها به ساعات اختصاص داده شده به این درس و یا واحدهای مکالمه در دانشگاه اکتفا نکرده بلکه در هر واحد درس زبان نیز قسمتی از تدریس خود را به سؤال و جواب شفاهی زبان آموزان اختصاص دهند.

Les objectifs et méthodes pédagogiques d'un cours de conversation.

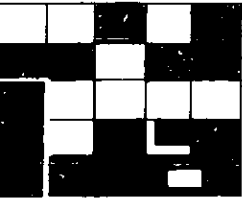
دکتر ژاله کهنونوی پور

Le but de la classe de conversation est d'aider les étudiants à utiliser le bagage linguistique qu'ils ont acquis. Il faut leur donner le moyen de s'exprimer, d'échanger leurs points de vue avec leurs camarades sur une question que les circonstances font apparaître. Alors le rôle du professeur est de provoquer la conversation en essayant lui-même de parler le moins possible et en tâchant de trouver des sujets qui incitent les étudiants à s'exprimer. Il doit savoir que son rôle est de faire partir la conversation, de la relancer si elle tombe, de corriger discrètement les fautes ou les maladresses trop grandes et de faire

parler le plus de monde possible.

Correction des fautes

Un des aspects les plus délicats du rôle du professeur est celui de la correction des fautes. C'est difficile d'intervenir pour redresser les fautes de prononciation ou de construction les plus importantes, sans avoir bloqué la conversation, ce qui finit à intimider, même à décourager l'étudiant. peut-être le moyen assez habile pour le professeur est de faire la sourde-oreille, c'est à dire ayant remarqué



جدول زیر اولین جدولی است که در این مجله به زبان آلمانی چاپ شده است. هدف از طرح و ارائه این جدول، آزمایش گنجینه لغات و نیز بالا بردن سرعت انتقال دانش آموزان و سایر فراگیرندگان عزیز زبان آلمانی می باشد. سعی ما بر این است که بتوانیم با ارائه یک جدول در هر شماره جدید رصایت علاقمندان محترم را جلب نماییم. توضیح این که از این به بعد در کنار هر جدول جدید، جدول حل شده شماره قبل نیز ارائه خواهد شد. خواهشمندیم به هنگام حل جدول به نکات زیر توجه فرمائید:

- ۱ - برای حل جدول حتماً از حروف کتابی بزرگ استفاده کنید.
- ۲ - ابتدا ردیفهای افقی و سپس ردیفهای عمودی جدول را به ترتیب شماره بر کنید تا در حل جدول دچار اشکال نشوید.
- ۳ - ساختمان و راه حل این جدول با جدولهای متداول فارسی تفاوت دارد. برای مثال شماره‌ها در هر یک از دو ردیف افقی و عمودی پشت سر هم نیستند و ممکن است چند شماره حذف شده باشد. مثلاً در جدول زیر شماره‌های ۲، ۳، ۴، ۶، ۱۰، ۱۲ و ۱۴ افقی حذف شده‌اند و در ردیف عمودی قرار دارند و شماره‌های ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۳ در ردیفهای عمودی وجود ندارند و در ردیفهای افقی هستند. با یک بار حل کردن این جدول می‌توانید به خوبی راه حلی سریع آن را بیابید. به امید این که مورد توجه خوانندگان عزیز قرار گیرد.

نسترن مبصر

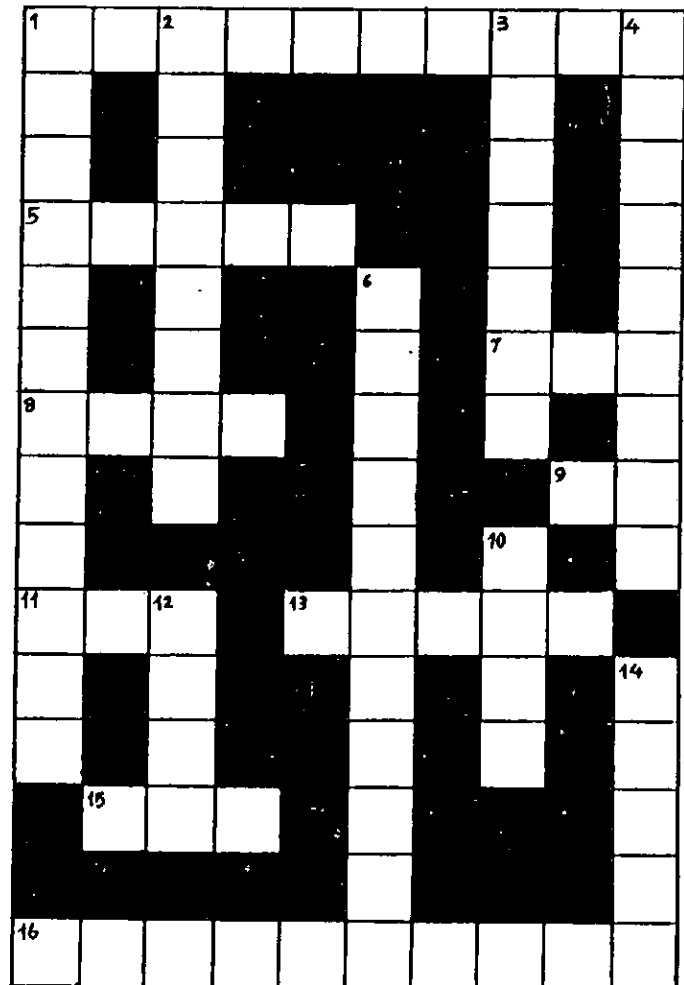
Kreuzwörterrätsel 1

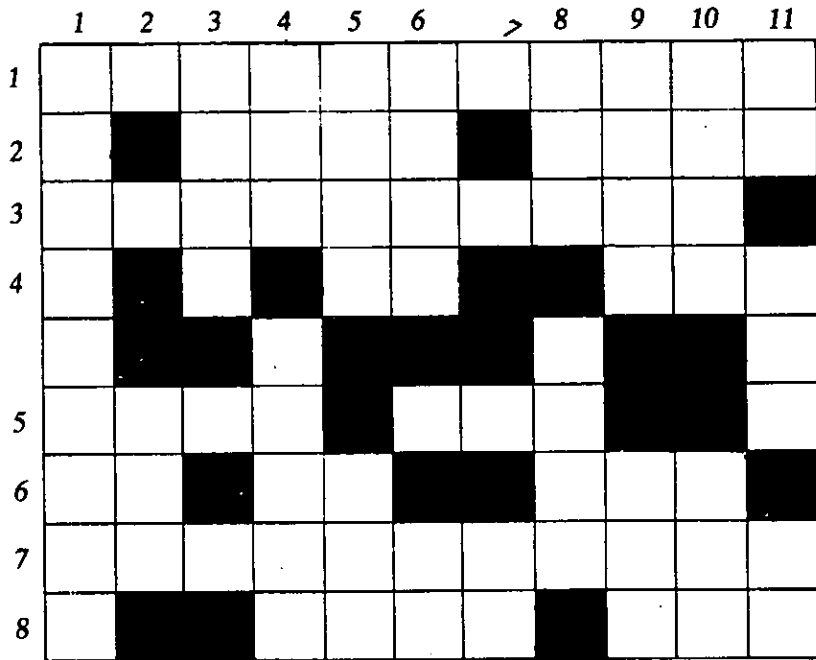
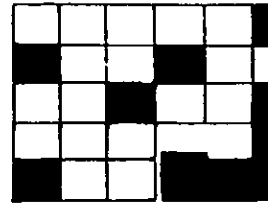
Waagrecht

1 Wenn Sie im Winter über eine Bergstraße fahren, müssen Sie sehr — sein. 5 "Haben Sie den Brief — geschrieben?" - "Nein, aber ich werde es morgen tun." 7 Ich weiß nicht - vielleicht werde ich ihm zu Weihnachten — Buch über Deutschland schicken. 8 In England gibt man sich nicht so oft die —, wie man das in Deutschland tut. 9 "So, wir sind —", sagte der Fahrer. "Sie können alle aussteigen." 11 "Wieviel — ist es?" - "Viertel nach zwölf." 13 Mein rechter — drückt - ich glaube, ich muß ihn mal zum Schuster bringen. 15 — hat die Zeitung gekauft? - Ich. 16 Im winter ist ein warmes Zimmer sehr — (ü = ue).

Senkrecht

1 Eine — hilft Ihnen und bezahlt Geld, wenn Ihr Auto oder Ihre Koffer gestohlen werden. 2 Wenn man in einem Restaurant gegessen hat und gehen möchte, bittet man den Kellner um die —. 3 Als seine — noch ein kleines Mädchen war, gingen sie oft zusammen in den Zirkus. 4 Ich gehe nicht gern allein ins Kino; ich gehe lieber — mit meinen Freunden. 6 Eine — ist etwas zum lesen; sie kommt jede Woche oder jeden Monat heraus. 10 Der — ist unter der Nase. 12 Vor vielen Leuten sprechen, eine — halten. 14 Das kann man trinken (eine Kuh gibt —).





D. Mohammadi

Clues Across:

- 1 - A famous novel by Erskin Caldwell
- 2 - Resound - a heroic poem
- 3 - A famous novel by John Steinback
- 4 - Water Closet - Jumbled explosive
- 5 - A passage for entrance - ailing
- 6 - Short for Military Inteligence-an auxiliary verb-past tense of an irregular verb
- 7 - Something that can be placed instead of something else.
- 8 - Actual-each

- 7 - Symbol for Aluminum
- 8 - American Indians have such skins. - Level also meaning "apartment"
- 9 - Not shut. - The small sum one pays to a garcon, driver etc. as an extra money for the services rendered.
- 10 - Short for "am not", "is not" and "are not" commonly used among less educated people in America. - She tempted Adam with an apple.
- 11 - District of Columbia - One less than eleven - A suffix used to form the comparative degree.

Clues Down:

- 1 - "..... and the sea" a famous novelette and a Nobel Prize winner by Ernest Hemingway.
- 2 - Petroleum
- 3 - Finest
- 4 - Do - Command
- 5 - Food-metal
- 6 - Short for "Chamber of Commerce" - Not Applicable

Key to
Puzzle
NO. 3



Language analysis:

Minimal — A working command of the sound patterns and grammar patterns of the foreign language, and a knowledge of its main differences from the native language of the learners.

Good — A basic knowledge of the historical development and present characteristics of the language, and an awareness of the difference between the language as spoken and as written.

Superior — The ability to apply knowledge of descriptive, comparative, and historical linguistics to the language-teaching situation.

Culture:

Minimal — An awareness of language as an essential element among the learned and shared experiences that combine to form a particular culture, and a rudimentary knowledge of the geography, history, literature, art, social customs, and contemporary civilization of the foreign people.

Good — First-hand knowledge of some literary masterpieces, an understanding of the principal ways in which the foreign culture resembles and differs from our own, and possession of an organized body of information on the foreign people and their civilization.

Superior — An enlightened understanding of the foreign people and their culture achieved through personal contact, preferably by travel and residence abroad, through study of systematic descriptions of the foreign culture, and through study of literature and the arts.

Professional preparation:

Minimal — Some knowledge of effective methods and techniques of language teaching.

Good — The ability to apply knowledge of methods and techniques to the teaching situation (e.g., audio-visual techniques) and to relate one's teaching of the language to other areas of the curriculum.

Superior — A mastery of recognized teaching methods, and the ability to experiment with and evaluate new methods and techniques.

Speaking:

Minimal — The ability to speak on prepared topics (e.g., for classroom situations) without obvious faltering, to use the common expressions needed for getting around in the foreign country, and to speak with pronunciation readily understandable to a native.

Good — The ability to talk with a native without making glaring mistakes, and with a command of vocabulary and syntax sufficient to express one's thoughts in sustained conversation. This implies speech at normal speed with good pronunciation and intonation.

Superior — The ability to approximate native speech in vocabulary, intonation, and pronunciation (e.g., the ability to exchange ideas and be at ease in social situations).

Reading:

Minimal — The ability to grasp directly (i.e., without translation) the meaning of simple, non-technical prose, except for an occasional word.

Good — The ability to read with immediate comprehension prose and verse of average difficulty and mature content.

Superior — The ability to read, almost as easily as in the native tongue, material of considerable difficulty, such as essays and literary criticism.

Writing:

Minimal — The ability to write correct sentences or paragraphs such as would be developed orally for classroom situations, and the ability to write a short, simple letter.

Good — The ability to write a simple "free composition" with clarity and correctness in vocabulary, idiom, and syntax.

Superior — The ability to write on a variety of subjects with idiomatic naturalness, ease of expression, and some feeling for the style of the language.

Qualifications for Secondary Teachers of Modern Foreign Languages*

در آموزش زبان و صلاحیت علمی معلم اغلب مورد بحث و بررسی قرار نمی‌گیرد. باید اذعان کرد که عوامل بیشماری در آموزش و یادگیری زبان دخالت دارند. یکی از این عوامل تسلط و آمادگی علمی معلم زبان می‌باشد. مطلب زیر از کتاب:

The Foreign Language Learner نوشته خانم ماری فینوکیار و متخصص آموزش

زبان اقتباس شده است. امید است که

توجه به این نکات در بهبود کیفی

کار آموزش همان زبان

مؤثر واقع گردد.

It is vitally important that teachers of modern foreign languages be adequately prepared for their task. Though a majority of the language teachers in our schools are well-trained, many have been poorly or inadequately prepared, often through no fault of their own.

It should be understood that teaching by persons who cannot meet these minimal standards will not produce results which our profession can endorse as making a distinctive contribution to language learning.

The lowest level of preparation is not recommended. It is here stated only as a point of departure which carries with it the responsibility for continued study and self-improvement, through graduate and in-service training, toward the levels of good and superior preparation.

(Those who subscribe to this statement hope that the teacher of foreign languages 1) will have the personal qualities which make an effective teacher; 2) has received a well-balanced education, including a knowledge of his own culture; and 3) has received the appropriate training in professional education, psychology, and secondary school methods. It is not our purpose to define further these criteria. We are concerned here with the specific qualifications for a teacher of modern foreign languages.

Aural understanding:

Minimal — The ability to get the sense of what an educated native says when he is enunciating carefully and speaking simply on a general subject.

Good — The ability to understand conversation at average tempo, lectures, and news broadcasts.

Superior — The ability to follow closely and with ease all types of standard speech, such as rapid or group conversation, plays, and movies.

* Adapted from a statement prepared by the Steering Committee of the Modern Language Association.



position, are said weakly and the vowel sound is usually reduced to schwa / ə /.

Sound Linking

As mentioned before, many students may tend to pause between words. Without good sound linking and good stress, words become unmanageable chunks, and the fluency of speech will be damaged. Imagine a case when the two words that run together end and begin respectively with the same consonant. For example, 'I'm more than an hour late'.

Some rules for linkage

- a. When a word ending in a consonant sound is followed by a word beginning in a vowel sound, there is a smooth transition from one to the other. For example, in the phrase 'The fish is red', 'fish is' sounds exactly like 'fishes'.
- b. In case the two adjacent sounds are both vowels then we will use an intrusive sound for the transition. The intrusive sound will be either /w/ as in 'we' or /j/ as in /yes/ according to the following rules:
 1. If the vowel at the end of the first word is a back vowel with rounded lip position, use intrusive /w/ for transition.

Example: Please do it.

/pli:z duw It/

- 2. If the vowel at the end of the first word is a front vowel with spread lip position, use intrusive /j/ for transition.

Example: We are leaving.

/wijə r li:vig/

- c. As we know in some dialects of English 'r' is not pronounced. But for linking purposes, and when the first word ends in 'r' and the next word begins with a vowel, then the final 'r' will be pronounced.

Example: 'r' less

more time

more money

four times

with 'r'

more ink

more inclined

four inches

The following are some sample exercises and classroom activities. Provide as many classroom

activities as needed.

A. Pronounce each of the following words and tell how many syllables each word has and which word has primary stress.

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. below | 6. never |
| 2. peaceful | 7. bicycle |
| 3. today | 8. television |
| 4. territory | 9. hotel |
| 5. about | 10. event |

B. Mark the stress in the following and practice saying them with the weak forms.

1. Tell him to come. (/h/ is not pronounced)
2. A quarter to ten.
3. Bread and butter (bread 'n butter)
4. Salt and pepper (salt 'n pepper)
5. I come from Yazd.
6. I was here yesterday.
7. They have seen him.
8. The car that you bought.

C. Practice saying the following:

1. He isn't tall.
2. You are right.
3. He's singing now.
4. Farhad doesn't like tea.
5. He'll leave it to you.

To be continued

Bibliography

- Allen, J. P. B., and Corder, S. Pit, 1975. Techniques in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Volume 3, Oxford University Press.
- Bronstein, Arthur J. 1960. The Pronunciation of American English, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New York.
- Croft, Kenneth, 1961. English Stress And Intonation, For Students of English as a Second Language. Washington Publications.
- Hubbard, Peter, et al., 1985. A training Course For TEFL, Oxford University Press.
- Flege, J. Emil, 1980. Phonetic Approximation In Second Language Acquisition, Language Learning, No. 1.
- Ladefoged, Peter, 1975. A Course in Phonetics. Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Prator, Clifford H., 1972. Manual of American English Pronunciation. Holt, Rinehart and Winston, INC.



A simpler technique to indicate the stressed syllable is to underline it.

Good morning

The stressed syllable could also be written in a colored chalk. At beginners' level, we can also write the stressed syllable in capital letters.

Good MORNING.

Simple dialogues are strongly recommended to be used at beginners' level. Here's an example (Stressed syllables are underlined):

A: What do you do?

B: I'm a teacher. What do you do?

A: I work in a factory.

We notice that in the first utterance both 'what' and 'do' are stressed. But in the second part of the next utterance only 'you' has the primary stress. You can build similar dialogues around simple questions such as:

a) How are you?

b) What's your name?

c) Where are you from?

d) How many brothers do you have?

e) Who is your English teacher?

At the text stage, there is, however, a danger that the learner on seeing the words in a phrase or a sentence may separate the words when he says them. This would result in slight pauses between words. In order to help students avoid unnecessary pauses, the teacher can draw their attention to the continuity of phrases and sentences. This could be shown by drawing linking circles. The following example will illustrate the point:

Good morning



Weak forms

Weak forms should be introduced after the basic points about word stress and sentence stress have been covered. Some unstressed words change their pronunciation from the way they are said when they are in isolation. It is probably wise to choose one or two common weak forms and provide an exercise so that students will become quite familiar with this phonetic change.

These two words could be 'and' and 'of'. They have a high frequency and learning their weak forms will improve the students' pronunciation to a great extent.

The following is a list of the most frequent words having weak forms.

		Full form	Weak form
Conjunctions	but	bʌt	bət
	than	ðən	ðən
	and	and	ənd/ən
Indefinite Adjectives	such	sʌtʃ	sətʃ
	some	sʌm	səm
	any	eni	əni
Personal Pronouns	he	hi	i
	her	hə(r)	hə/ə(r)
	him	hɪm	ɪm
	them	ðeɪm	ðəm
	you	ju	jə
	your	jɔ(r)	jə(r)
	us	ʌs	əs
that	ðət	ðət	
Prepositions	at	at	ət
	for	fɔ(r)	fə(r)
	from	fɹɒm	fɹəm
	of	ɒv	əv/ə
	to	tu	tə
Articles	a	ei	ə
	an	ən	ən
	the	ði	ðə
Verbs	am	am	m
	are	ɑ(r)	ə(r)
	is	ɪz	s or z
	was	wɒs	wɔz
	were	wɜ(r)	wə(r)
	have	hæv	həv/əv
	had	həd	həd or d
	has	həs	əz or s
	do	du	dʊ/də
	does	dʌz	dəz
	can	kən	kən/kn
could	kʊd	kəd	
should	ʃʊd	ʃəd	

Most of these words, when they are not in a stressed



Usually, your dictionary will give you the stress pattern of words. Be careful to make the right distinction between the marks for primary stress and secondary stress.

B. Sentence stress

In spoken English there are various ways in which a speaker gives the listener information about the relative importance of different parts of the message. One way of doing this is to put stress on the words which carry the most information. Normally stressed are content words – the words that are essential for conveying a message. These are nouns, verbs, adjectives, adverbs and demonstratives.

In writing telegrams or newspaper headlines we notice the restrictions on resources and they require us to be selective, to include words that are essential and to omit words that aren't.

Such situations can be used to devise activities which will involve the learners in selecting according to importance.

The importance of a word is closely connected to its status as newly introduced, or previously introduced, in a conversation. The new information will carry stress. In fact, this is used as a means to introduce the topic into the conversation. If this new information is mentioned for the second time or further times, it will not usually be stressed.

Normally unstressed are form words (function words), the grammatical or structure words that result in a correct grammatical utterance even though these words are not essential to the communication of a message.

For example, in the following sentence:

Ali has gone to the dentist's.

Ali, gone, dentist's are content words and are therefore stressed. The words has, to, the are form words not essential to the communication of the message and so are unstressed.

Teaching Stress

As far as word stress is concerned, repetition and imitation are two important aspects of pronunciation teaching. Students will repeat the teacher's model or the recorded material, in chorus

or individually. If students have difficulty with the stressed syllable in a word then it should be isolated and have the students repeat it a few times and then put it in a phrase for further repetition. The following example will make the point clear.

Imagine you are going to introduce the utterance 'Good morning' to your class. You know that the first syllable in 'morning' carries stress. First, you repeat this utterance a few times, and then will get it repeated by the students. You may realize that some of the students have problem with the stressed syllable. Now, you should isolate the stressed syllable – MORN – , have students repeat it and then put the phrase together again for further repetition. You can also show the place of stress in some way, either by using gestures or using the blackboard.

Gestures such as punching the palm of your hand, clapping your hand, or banging your hand against something are additional sounds and may distract from the sounds of the phrase. So silent gestures of some type are more preferable. Two of them are:

- a) thump the air when saying the stressed syllable
- b) make a downward stroke of the hand, marking the 'beat' like a conductor.

The blackboard is another valuable aid to be used in teaching pronunciation. Blackboard can be used at both the initial non-text stage, when the written form of language has not yet been introduced, and at the next stage. The blackboard can be used in the following ways:

1. Non-text stage

We can indicate the stress pattern by using symbols. We should be consistent and use the same set of symbols all through our teaching(s). Let's take 'Good morning' as an example.

- a) — | — (each symbol represents one syllable)

- b) □ □ □

- c) ○ ○ ○

By means of these symbols, at the non-text stage, we can indirectly make our students aware of the fact that some part (s) of words are said with more force.

2. Text stage

At this stage, the students have been exposed to the written form of the language. Symbols (b) and (c) above could be used to indicate the stressed syllable. They can be put above or below the phrase.

Good morning

- ○ ○

point that the learner's willingness to take responsibility for his or her own learning is very important. You as a teacher may be highly skilled at noticing your students' mispronunciations and pointing them out, but if your students do nothing and never try to monitor their productions, then there would be little hope for change or improvement.

The last question to be dealt with is 'What do we start with?' Many standard works of reference follow an order that progresses from the smallest unit of speech (the phoneme) to combinations of phonemes (such as consonant clusters) to the word (word stress) finally to 'connected speech', and features such as 'stress', 'juncture' and 'intonation'. However, although this sequence may be quite logical in terms of linguistic studies, is it really the logical way to teach pronunciation to foreign learners? It has been suggested that if other aspects of pronunciation are dealt with efficiently, then sounds will not present such a problem.

We have observed that in many classrooms all over the country, problems of sound formation often arise because of distorted and exaggerated stress patterns. Many inexperienced young teachers tend to produce sentences of the type, 'GIVE. IT. TO. HIM.' instead of 'GIVE it to him'.

When teachers present a structure orally, they tend to speak very slowly. This is because they want to emphasize the individual elements that combine to form the structure. This slow speed, usually, makes the pronunciation more difficult. Therefore, the first thing that should be taken into account by all teachers is that they should speak at a normal speed. The student should also speak at a normal speed. Sometimes, this speed may lead to structural mistakes such as, 'Give it him', as the 'to' (unstressed) may not be heard and therefore not produced. This could easily be taken care of by backward build up technique. The student will repeat after the teacher as follows:

- a) him
- b) to him
- c) it to him
- d) Give it to him

In this paper we will restrict our discussion to three areas that are essential to basic communication. These three areas are *stress*, *intonation*, and *Juncture*.

Stress

A. Word stress

In order to convey meaning when we speak, we do more than arrange a set of phonemes into patterns. We pronounce some phonemes more loudly than others. Our voice rises and falls. And we pause briefly between certain phonemes.

These changes in loudness and voice level and these stops and starts are voice qualities that work together to form the sound patterns of speech. Like phonemes, these speech sound patterns convey meaning. One aspect of these sound patterns is called *stress*. Stress is the loudness with which we pronounce a word or a syllable.

There are different degrees of stress. The following will make the point clear:

1. A syllable can carry primary stress. The syllable with primary stress is longer, louder and said with more breath effort. Primary stress is indicated by the stress marks /oʊ/.
2. An unstressed syllable is pronounced very quickly, lightly and with very little breath effort. Unstressed vowels can be a major source of error for foreign language learners. An important fact to be remembered is that unstressed vowels are usually pronounced /ə/ or /ɪ/.
3. A syllable can also carry secondary stress. This syllable is said with less breath effort compared to a syllable with primary stress. Secondary stress usually appears in words that have three or more syllables. Secondary stress is indicated by the stress mark `.

Read the following words aloud and listen for the different kinds of stress. The stress of each syllable has been indicated.

Sád ly	pro nounce
Uń der stánd	mág a zine
Iń tro dúc tion	

Now answer the following questions:

1. Which syllables have primary stress?
2. Which have secondary stress?
3. Which are unstressed?



On Teaching Pronunciation

یکی از نکاتی که در آموزش زبان خارجی مورد توجه اکثر دست اندرکاران آموزش زبان قرار داشته و دارد چگونگی آموزش تلفظ صحیح و راه رسیدن به یک موفقیت نسبی است. متأسفانه شیوه‌های متداول فعلی بیشتر تأکید بر تدریس واج‌ها و یا کلمات بصورت مجرد و نه در قالب کلام و یا روند طبیعی گفتار دارند. شاید بتوان گفت که یکی از عوامل مؤثر در عدم موفقیت دانش‌آموزان همین توجه بیش از حد به نکات مجرد و انتزاعی زبان است. از آنجا که تکیه و نقش آن در ایجاد ارتباط و تفهیم و تفاهم بسیار حائز اهمیت است. لذا در این مقاله سعی شده که تدریس تلفظ را با بحث درباره (تکیه) آغاز کنیم. امید است که بکارگیری این شیوه موجب تغییرات مثبتی در آموزش تلفظ به فارسی‌زبانان گردد.

Dr. P. Birjandi

We believe that the teaching of pronunciation should not be left to advanced level studies of language. As a matter of fact, pronunciation should be an integral part of an English teaching program from the early stages, just as the teaching of structures and vocabulary. Anyhow the questions which would immediately arise are as follows:

- 1) What is the teacher's role?
- 2) What is the learner's role?
- 3) What do we start with?

The teacher's role is of prime importance. He should help the learners perceive sounds. In other words, ear training has a determining impact on learning to pronounce correctly. We know that there is a strong tendency in most learners to be influenced by the speech habits of their native language. Many of the Iranian learners will hear/produce the sounds

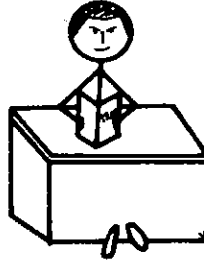
of English in terms of the Persian language. Therefore, we, as teachers of English, should constantly check to see if students are hearing sounds according to the appropriate categories and help them to develop new categories if necessary.

Some of the sounds of English do not occur in Persian. Some learners will be able to imitate the new sounds, but for those who can't, the teacher should give some hints in order to help them make the new sound (s). At any stage of learning, students should have feedback from the teacher. This is an important point and should always be observed, because without the teacher's feedback they can not tell if they have got a sound right.

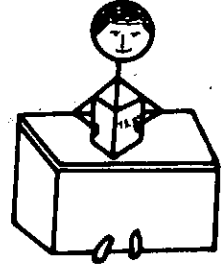
As far as the learner's role is concerned, s/he should respond. Of course, this is not as simple as it seems. This kind of attitude will, in fact, ignore the learner's own efforts and willingness. It is a proven

The following simple sketches or comparable magazine pictures are helpful in presenting the lesson.

7:00 p.m.

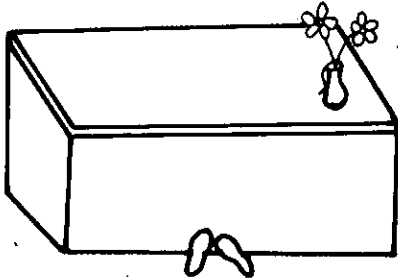


9:00 p.m.



Ali was studying at 7:00 p. m.
Now it is 9:00 p. m.
Ali is **STILL** studying.
Is Ali **STILL** studying?

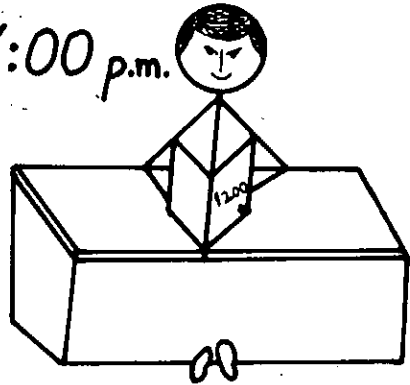
7:00 p.m.



It is 7:00 p. m.
Is Ali studying **YET**?
No, he isn't studying **YET**.

Ali usually studies at 9:00 p. m.
It is only 7:00 p. m., but
Ali is **ALREADY** studying.

7:00 p.m.



In the question form — Is Ali **ALREADY** studying? — it connotes surprise. I don't point this out directly, but raise my eyebrows and use proper surprise inflection while drilling this. Students invariably pick this up and enjoy imitating.

The classroom itself holds a wealth of examples for comprehension checks during the meaningful activity. For example, ask a student to close the door. If dawn arrives, he will respond, "Instructor,

the door is **ALREADY** closed!" "Is the bell **STILL** ringing?" "No, it isn't." "Is it lunch time **YET**?" "Yes, it is. Let's go!"

STILL,

YET

AND

ALREADY

Prepared by shahla Zarei – Neyestanak.

STILL, *ALREADY* and *YET* can be tricky. They're difficult for Farsi speakers because there is no comparable translation. In Farsi, "hanooz" is a "catch all" for the distinct meanings of these three words in English. Students also have difficulty separating the sense of completed action of *ALREADY* from the sense of continuing action of *STILL*.

YET and *ALREADY* are difficult for the instructor because we normally use them with the present perfect tense in English. Their use with the past or present seems contrived – but the students still haven't already learned the present perfect yet. This means that the instructor often bites his tongue, strangling the spontaneous utterance of the present perfect: "Have you eaten yet? Um-mm, I mean, Did you eat yet?"

It is important, therefore, to plan a lesson which clearly and easily relates examples to time.

STILL indicates that an action or situation continues the same as before.

ALREADY indicates that an action occurs at a time sooner or earlier than expected. In other words, an action expected in the future is completed at the present time.

YET indicates (according to grammar books) an action occurring later or longer than expected. (I find this confusing, however, and use examples showing that the action isn't true in the present, but will take place in the future.)

I have adopted the following lesson plan which utilizes pairs of pictures. I present one pair of pictures, use the word it illustrates, and continue with the appropriate drill for the individual word. In this way, the time relationship between each becomes apparent while each word is presented separately to clarify its use in affirmative, negative and question forms.

reason they learn the sounds, words and new cultural meanings faster and accurately.

6. Children learn faster and forget faster, especially if they are removed from the reinforcing situation and placed in another situation which lacks the facilities helping them learn a language. Adults, on the other hand, remember more after a long time and keep a larger amount of what they have learned.

7. Children first learn speaking the second language through what they hear in association with what they see at a time when their native language has not developed fully, and they learn other skills later but adults like to learn all the skills of speaking, reading and writing at the same time. In this way, they divide their attention, time and ability among all of them. That is why they do not make much progress in one area. But it is necessary to say that if the adults have good teachers and live in the foreign country where the language is spoken it takes less time to learn the foreign tongue.

8. Thinking in the mother tongue and trying to speak or write in a new language is a big problem. The person who does this fails to express himself well and faces a difficult situation.

9. A person who knows two languages and can use them well, may even use one to solve the problems of the other. This kind of transfer may happen in understanding syntax or comprehension, especially for those who are literate and master in their own language. e. g. transferring poetry.

10. The situation and condition for production in a second language is of some importance. The teacher, classmates, their cultures, and the way they react influence the production of a language by a foreigner.

11. Motivation and need are two influencing factors.

12. The methods through which a student starts to learn and continues, materials, and the teacher are of considerable importance.

Bibliography

1. Allen, Virginia French, Editor, *On Teaching English to Speakers of other Languages*. National Council of Teachers of English. Champaign, Illinois: May 8 - 9 1964.
2. Ausubel, David P. and Robinson, Floyd G. *School Learning*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York: 1969.
3. Brumfit, C. J. *The Communicative Approach to Language Teaching*. England: Oxford University Press, 1983.
4. Christopherson, Paul. *Second Language Learning: Myth and Reality*. Harmondsworth, Middlesex, English, Penguin Education 1973.
5. Cohen, Robert S. *Language and Cognition*. McGraw - Hill Book Company, New York: 1973.
6. Dacanay, F. R. and Bowen, J. S., *Techniques and procedures in Second Language Teaching*. Alemar - Phoenix Publishing House, Inc. Quezon City: 1963.
7. Davitz, Joel R. and Ball, Samuel. *Psychology of Educational Process*. McGraw - Hill Book Company, New York: 1970.
8. Fries: *Teaching & Learning English as a Foreign Language*: Ann Arbor, Michigan, UP 1948.
9. Greenberg, Joseph: *Language Universals*.
10. Grittner, Frank M. *Teaching Foreign Languages*. Harper and Row, New York, 1969.
11. Herriot, Peter. *An Introduction to the Psychology of Language*. Methuen and Co. Ltd., London: 1970.
12. Herriot, Peter. *Language and Teaching, A Psychological View* Methuen and Co. Ltd. London: 1971.
13. Kagan, Jerome and Havemann, Ernest, *Psychology: An Introduction*. Harcourt, Brace and World, Inc., New York: 1968.
14. Lado, Robert. *Language Teaching*. McGraw - Hill Inc. New York: 1964.
15. Lado, Robert: *Linguistics Across Cultures*: Ann Arbor, Michigan UP 1957.
16. Mackey: *Language Teaching Analysis*: London, Longmans 1976.
17. Miller, George A. *Language & Perception* Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University Press 1976.
18. Moody, Charles D., Sr., Ed. *Bilingual - Bicultural Education Conference Papers*: Ann Arbor, Program for Educational Opportunity. U. of Mich. 1977.
19. Palmer, Harold E. and Redman, H. Vere. *Language and Language Learning*. This Language - Learning Business. Oxford University Press, London: 1969.
20. Praker, Orin D. : *Cultural Clues to the Middle Eastern Student*: Washington, American Friends of the Middle East.
21. Paulston, Caristna Bratt. *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures*. Winthrop Publishers, Inc. Cambridge, Massachusetts.: 1976.
22. Ruhlen, Merrit: *A guide to the languages of the world*. Stanford, Calif. Language Universals Project, Stanford University, 1976.

individual word and fails to read for general idea. He may fail to guess the meaning, he has no tolerance for ambiguity and reads very slowly (Decanay 63). It is a skill of decoding the written language and its objectives are reading for information and pleasure. In reading a passage, the comprehension of the general idea is very important and meaning of the new words should be guessed from the context. The teacher must try to help the student to obtain the skills and read fast enough through different forms of exercises and drills answering questions at the end of the reading passages. One technique is SQ3R (Survey, Question, Read, Recite and Review) which can be of some help in developing reading skills.

IV. Writing Problems

1. Using correct prepositions. Since prepositions don't follow rules, they can only be mastered through a lot of drills & practice. Handling them usually is a threat to both good speaking and writing.

2. Sentence Structure. Syntax or the use of proper words in different contexts is a problem in writing as it is in speaking.

A student who learns the vocabulary of a foreign language must learn to associate the words with objects or with the words in his native tongue (Travers 72). The learning of a foreign tongue may be interfered by the native language while it may also help at later stages and positive transfer happens. Transfer may happen from speaking to writing. The acquisition of this task takes a long time and an immense amount of practice. Written language may represent the spoken form of it but has form and style of its own. Still if a person has a good mastery of spoken form, he may be able to produce good writing. It needs a through control on spelling, grammar, meaning of words, fluency and good style, to produce a readable piece of writing.

The knowledge of mother tongue may also be imparted by writing either to help and produce good writing or interfere and stop the writer to do a good job (Strong 73). The shift of position of words in sentences and their use according to mother tongue is clear in the speaking and writing of most foreign students, for example, a student may use the verbs at the end of an English sentence because that is what he does in his mother tongue.

3. using punctuation marks and fluent language. A person who writes in a foreign language

might use formal language which may not seem natural to its native speakers (Decanay 63). Writing is the last skill which may be easily neglected in teaching a foreign language and even in the audio-lingual approach. Writing increases retention and provides evidence of achievement.

The procedures used in developing students' ability to write are drills such as (a) controlled composition: single and multiple substitution, models with directions for rewriting, substitution conversions, transformation conversions, and semicontrolled composition where content and ideas are suggested but with a minimum suggestion for structural patterns. And (b) free composition where students write about their own ideas, feelings, and try to show their achievement in the new language. It would be of some help if the teacher gives assignments and corrects the compositions written.

SUMMARY AND CONCLUSION

Stating the problems in general and giving some ideas about techniques and procedures of learning and teaching a language, the following suggestions and comments would be of some help:

1. Adults are more self-conscious and concerned with language production, whether they use the language correctly or not, than children.

2. Adults try to use syntactical rules and stop to think and lose their fluency and may even make serious mistakes, especially when they begin to think in their mother tongue.

3. It is supposed that there is a special period in which the speech organs are ready to make all kinds of sounds heard by the person, but after that period they become more fixed and it would be hard to produce new sounds. The pupil may use other sounds in place of the sound that is new to him and this fact is observable when a foreigner speaks a second language, except he who has had a great deal of practice and also lived among the native speakers.

4. Children learn a new language faster, especially if they live in the country where the language is spoken. It is because of playing and getting in touch with their peers, their flexibility and ability to imitate, and their tension to repeat. Learning a foreign language in the students' country is much more difficult and time consuming.

5. Children are in the process of growth and bend, reshape and acquire new abilities presented to them. They are more flexible than adults and for this

what is called formal grammar which is correct but it is noticeably different from what a native speaker uses. As the student begins to use the language, he begins to be more fluent while he practices it and he may even solve some of the problems he faces. He may start reasoning the use of words and structures and think better in the language he is learning and overcome some of his difficulties. Motivation and eagerness to obtain information may help the learner to work hard to interpret messages. In listening and speaking the speech rate, the word difficulty, the comprehension of discourse, sentence complexity, relation between sentences, and content comprehension along with the person's ability, knowledge and his memory are effective factors.

Children develop language skills fairly well and solve any problem involving the working of a mechanism after verbal instruction, but they may be unable to explain to others how to do so. On the contrary, the adults learn some of the factors more slowly but, when they learn, they are able to explain to others. Examples for this idea are learning phonetic sounds and correct word order.

Speaking and hearing are two of the processes which can be apprehended and the ideas or pictures pass through our consciousness are to some extent capable of cognition.

The pupil has to get to communicate and four basic types of activities in various combinations can be used: social formulas and dialogues, community oriented tasks, problem solving activities, and role play. Social formulas are units on establishing and maintaining social relations such as introduction, greetings, partings, excuses and so on. Community oriented tasks are sets of exercises compelling the student to interact with native speakers outside classroom. Problem solving exercises are when the students are presented with a problem and some alternative solutions to choose one. These activities might involve group work and can develop some kind of communication competence. In role playing exercises, the student is assigned a role and has to improvise some kind of behavior toward the other roles in exercises. (Paulston 76)

4. Using correct prepositions. A person who studies a second language, especially English, faces the problem of using correct prepositions. It is one of the most difficult aspects of English language learning and there are no rules to help the pupil. The student has to struggle and learn them through practice both in listening and reading the language.

III. Reading problems

1. Eye Movement. The speakers of other languages who try to read a new language may face a minor problem, especially those who read their own language from right to left. They need to change the movement and begin to read from left to right. The students even open their books from the right which can be observed in a class of Arab or Persian students at the lower stages. The teacher should be aware and use special exercises to help them overcome this problem. (Dananay & Bowon 1963).

2. Recognizing Graphemes. Learning to recognize graphemes for students whose language has different forms of alphabets is more difficult than those who have similar forms. The Japanese, Arabic, Chinese and Persian alphabets are completely different from English and students have problems recognizing them and any teacher has to be able to help them learn the alphabets and also discriminate between small and capital forms.

3. Spelling Versus Pronunciation. Spelling and pronunciation of some words, especially in English, may vary. For example, 'light', 'sign', 'thought', and 'bright'. When the pupil begins to read, he finds that some of the letters are written but not said and cannot understand why because his own native tongue is not like English. He pronounces every letter he writes. In reading the pupil may also run into problems when the alphabetical symbols may not be a perfect picture of sounds such as letter 'c' in English which sounds /k/ or /s/ in different places. 'ch' sometimes is pronounced /k/ and sometimes /v/. All of these cause problems for the student when he reads, even if he has acquired the spoken skill well.

4. Meaning. Failure to get the meaning of words in different contexts, structures and situations when the pupil reads is of some consideration in teaching a foreign language (Lado 94). In spite of sound problems the new meanings given to different words along with idioms, expressions, and slangs cause trouble in understanding the reading passages. Cultural meanings of words, idioms, and expressions always stand in the way of the learner of a foreign language. Moreover, some of the problems discussed in speaking parts exist in reading too.

5. Failing to Read for Ideas. A student learning a foreign language stops to find the meaning of each

Thinking about something in one language and trying to speak in another one is a strong barrier. The degree of attention to the new language and forgetting the native one can have some influence on learning. Children may not know any grammar and rather they mostly learn by rote and imitation of what they hear. A learner may also use native language syntax and some other concepts which are directly transferable in acquiring the second language.

A person who lives in a foreign country and learns that language has some advantages over those who do not. The two separate and important processes of learning a language are comprehension and expression which are controlled by different areas of the brain. The need for using a language to receive what a person needs reinforces its learning, but for the person who can use his native language reduces the power of the immediate need of the second one and delays its learning. Learning environment may enrich the results and stimulate the acquisition of a foreign language and needs to be taken into consideration.

The traditional approach, neglected oral comprehension and speaking ability but in the audiolingual method the student is treated as though he is learning a first language (Ausubel 69). In this method the natural order is followed and the learner acquires accurate pronunciation and ability to think in the second language.

Grammatical generalization and rote memorization are both necessary and a student needs to learn some grammar and yet a considerable amount of memory work to acquire a basic vocabulary. Situational dialogs can be of some help and the teacher can stop at various points and focus on critical structural elements. The teacher serves as a model for drill on phonology, morphology, and syntax based on systematic presentation.

A case can be made for overlearning correct responses in order to make a second language habit system. The teacher must be aware of the ways to minimize the negative affects of overlearning by using expressions containing the desired combinations and also using irregular forms introduced gradually lesson by lesson.

Traditionalists think that the rules and vocabulary available to the learner can be applied at different times if the pupil concentrates upon applying them. On the other hand, analogy may operate below the level of consciousness in children

and also in adults. Analogy is what children use in learning their native language and is one way of learning a language along with other methods and applications (Grittner 1969.)

In any case, fluency and automaticity with ability to apply the second language to the world of reality are important. The student should be aware of what he uses and drills through using all possible senses; hearing, visual, and motor performances. Visual aids associated with spoken language facilitate learning.

In learning a second language the learner has to be able to think in the language and conceptualize his ideas and thoughts. He should use it as a kind of maker of his image of reality. (A beginner will run into problems if he tries to translate every thing from his native tongue. Cohen (1973) comments that meaningful translation requires a thorough knowledge of the culture of a given community.

In teaching grammar, mechanical, meaningful, and communicative drills are helpful and can be used. These drills are time consuming and require a great deal of practice using substitution and pattern practice from the easiest ones to the multiple slot, sentence completion and transformation.

3. Cultural meaning and the use of proper forms of words and articles might be a very important point in second language acquisition.) Lack of ability to communicate properly can be one of the major problems. Words have different meanings in different contexts, places, times and cultures. The meanings of words reside in persons who use them, situations and the way they are used.

Cultural meaning of words is the biggest threat for the learner of a second language. Residing of the meaning of words in the mind of speaker, in the context used, and the culture of the community in which they are used need a great deal of attention.

The relation between language and culture, interpreted as a relation between cause and effect, works both ways: we have an effect of culture upon language and, conversely, an effect of language upon culture.

At the very start, the student may use words too specifically or too generally but after a few months of practice he begins to realize that he cannot do that.

The grammar used by the beginner is completely different from that of a native speaker. This will even continue as far as intermediate and lower advanced levels. The pupil may be able to use

important step is the first one when the learner hears the second language as a jumble of noise (Travers 74). Later when he can discriminate the words, syllables, and sounds, he begins to pick up some common words and even sentences and use his knowledge to learn more.

(2. New Sounds. The learner may not recognize some of the sounds used in words, for example /ə/, /ʒ/, /θ/, sounds for Persian speakers and /v/, /f/, /r/ for Japanese cannot be recognized because they do not exist in their languages. These sounds are not heard distinctly by Iranians or Japanese listening to an English speaker; they get confused, and take them for other sounds. Children have less problems than adults because they have not had as much practice in their own language and are still at the stage of learning new things.

3. Meaning of Words or Sentences. The student may not understand the meaning of what he hears and may even wonder if it is a statement, a question, or an exclamation. This problem gradually disappears as he hears more words and sentences associated with things and actions. The age may make some difference, for example, children may be slower than adults who use their past experiences to understand the meaning of what they hear. The need to use a language forces the person to listen more carefully and begin to think, imitate, and repeat what he hears. A person may not care about what he hears unless he knows that he will need to use it later. Teachers must pay more attention to this skill and prepare materials and drills which help the students acquire it faster and better. It is a very complicated task and has been neglected in teaching a second language. Lessons for improving comprehension must have **definite** and carefully stated goals, careful step-by-step planning, demand active overt student participation, develop concentration through communicative urgency for remembering and stress conscious memory work.

The techniques should involve drills on: 1. phonological code, 2. grammatical code, 3. message at the sentence level, 4. variations of language style, and 5. the total meaning of a passage (Paulston 76).

II. Speaking Problems:

1. Pronunciation. The pupil faces the problem of producing the correct forms of sounds he wants to utter. This might happen because of the lack of such sounds in his own language.

A person who studies a foreign language in his own country may learn it in a different manner from one who learns it in the country where the target is spoken. In the second case, he picks up the language fairly easily, especially in play and through contact with the native speakers. In the first contact a foreigner may not hear the sounds well and tries to substitute other sounds for them when he speaks (Lois McIntosh 1964). But he begins to imitate others and use them as models through hearing and saying the words repeatedly until his control is automatic. What he learns one day helps him learn more the following days. The students should be helped to distinguish differences and similarities between his performance and those of the teachers. The child does not learn by mere observation; he should reproduce the behavior of the model. Adults may have a harder time since they have had more years to make the first language firmly theirs.

Any learner must learn to hear and discriminate between the rhythms and intonations and significant sounds of the new language. Then, he must learn to produce sounds that are new and he may not be able to hear them because they do not exist in his first language, for example, /ə/, /ʒ/, and /θ/ in English for Persian speakers and /v/, /r/, /f/ for Japanese.

Pronunciation acquisition seems to vary according to the age of the student and his opportunity to practice and hear the correct sounds. The acquisition of a good pronunciation is the most difficult task in a second language learning and may be a matter of physical fact and age.) The teacher of a foreign language should do some studies in the two sound systems involved, and know the differences between them in both languages – the student's native language and the foreign one-in order to help the learner use them correctly.

2. Sentence Structure or Word Order. A person who has learned his own language and has obtained its structure to some extent finds the learning of a new language difficult and tends to use the words in the same order as his mother tongue. He makes analogies, uses 's' for the first and second person (you says, I says) or may not use it at all even for the third person.

Older people usually like to learn the grammar of a language first and during their second language acquisition they may always stop to think of the word order. This action may be done in their native language which causes a great deal of interference; therefore, they lose their fluency.

Problems of

Second (Foreign)

Language

Acquisition

یادگیری زبان دوم (خارجی) همیشه با مشکلاتی همراه بوده است، و شناخت و حل آن مشکلات می‌تواند کمک مؤثری در بهبود وضع آموزش زبان بعمل آورد. در این مقاله از مسائل مهم یادگیری زبان در رابطه با مهارت‌های چهارگانه بحث شده است که شاید بتواند توجه دبیران و مدرسین عزیز را نسبت به اینگونه مسایل و با موارد مشابه جلب نماید. شایسته است دبیران ارجمند در جهت تحقق این هدف هر نوع تمرین و توضیحی را که لازم می‌دانند از منابع مختلف تهیه و در کلاس ارائه دهند. امید است پیشنهادات و منابع ذکر شده در پایان مقاله مفید واقع گردد.

By AKBAR MIRHASSANI

Learning a second language is a process which varies at different ages and places. A child who learns a second language has not built the deep structural concepts of his native language that an elder person has. Every one learns his native language (mother tongue) in a long term process, by hearing his parents use the language, and then by repeating some sentences and words. The ability to speak does not come forth in a short time. It proceeds for the first four or five years of life until the child goes to school and begins to learn to read. If the child's parents are literate, the child might soon learn to read some of the words he has heard and

spoken. The last part of learning a language is writing which might happen along with reading or after it.

When one hears a foreign language for the first time, he hears nothing but a series of sounds, either long or short. He at least faces the following problems:

I. Listening Problems:

1. Word Recognition. When a person hears a language for the first time, he does not understand where or when a word begins and ends. The most

about the foreign culture or questions that ask students to apply grammar rules are also common.

10. How does the teacher respond to student errors?

Having the students get the correct answer is considered very important. If students make errors or don't know an answer, the teacher supplies them with the correct answer.

REVIEWING THE TECHNIQUES

Ask yourself if any of the answers to the above questions make sense to you. If so, you may choose to try some of the techniques of the Grammar-Translation Method from the review that follows. On the other hand, you may find that you agree very little with the answers to these questions, but that there are some useful techniques associated with the Grammar-Translation Method. Below is an expanded description of some of these techniques.

Translation of a Literary Passage

Students translate a reading passage from the target language into their native language. The reading passage then provides the focus for several classes: Vocabulary and grammatical structures in the passage are studied in subsequent lessons. The passage may be excerpted from some work from the target language literature, or a teacher may write a passage carefully designed to include particular grammar rules and vocabulary. The translation may be written or spoken or both. Students should not translate idioms and the like literally, but rather in a way that shows that they understand their meaning.

Reading Comprehension Questions

Students answer questions in the target language based on their understanding of the reading passage. Often the questions are sequenced so that the first group of questions asks for information contained within the reading passage. In order to answer the second group of questions, students will have to make inferences based on their understanding of the passage. This means they will have to answer questions about the passage even though the answers are not contained in the passage itself. The third group of questions requires students to relate the passage to their own experience.

Antonyms/Synonyms

Students are given one set of words and are asked to find antonyms in the reading passage. A similar exercise could be done by asking students to find synonyms for a particular set of words. Or students might be asked to define a set of words based on their understanding of them as they occur in the reading passage. Other exercises that ask students to work with the vocabulary of the passage are also possible.

Deductive Application of Rule

Grammar rules are presented with examples. Exceptions to each rule are also noted. Once students understand a rule, they are asked to apply it to some different examples.

Fill-in-the-blanks

Students are given a series of sentences with words missing. They fill in the blanks with new vocabulary items or with items of a particular grammar type, such as prepositions or verbs with different tenses.

Memorization

Students are given lists of target language vocabulary words and their native language equivalents and are asked to memorize them. Students are also required to memorize grammatical rules and grammatical paradigms such as verb conjugations.

Use Words in Sentences

In order to show that students understand the meaning and use of a new vocabulary item, they make up sentences in which they use the new words.

Composition

The teacher gives the students a topic to write about in the target language. The topic is based upon some aspect of the reading passage of the lesson. Sometimes, instead of creating a composition, students are asked to prepare a precis of the reading passage.

continued on page 38

Observations

6. Students translate new words from English into Farsi.
7. Students are given a grammar rule for the use of a direct object with two-word verbs.
8. Students apply a rule to examples they are given.
9. Students memorize vocabulary.
10. The teacher asks students to state the grammar rule.
11. Students memorize present tense, past tense, and past participle forms of one set of irregular verbs.

There were other activities planned for the remainder of the week, but we will follow the practice of not listing an observation unless it leads to our discovering a different principle of the method.

REVIEWING THE PRINCIPLES

The principles of the Grammar - Translation Method are organized below by answering the ten questions posed in page 64. Not all the questions are addressed by the Grammar-Translation Method; we will list all the questions, however, so that a comparison among the methods we will study, will be easier for you to make.

1. What are the goals of teachers who use the Grammar-Translation Method?

According to the teachers who use the Grammar-Translation Method, a fundamental purpose of learning a foreign language is to be able to read literature written in the target language. To do this, students need to learn about the grammar rules

Principles

It is possible to find native language equivalents for all target language words.

It is important for students to learn about the form of the target language.

Deductive application of an explicit grammar rule is a useful pedagogical technique.

Language learning provides good mental exercise.

Students should be conscious of the grammatical rules of the target language.

Wherever possible, verb conjugations and other grammatical paradigms should be committed to memory.

and vocabulary of the target language. In addition, it is believed that studying a foreign language provides students with good mental exercise which helps to develop their minds.

2. What is the role of the teacher? What is the role of the students?

The roles are very traditional. The teacher is the authority in the classroom. The students do as she says, so they can learn what she knows.

3. What are some characteristics of the teaching / learning process?

Students are taught to translate from one language to another. Often what they translate are readings in the target language about some aspect of the culture of the foreign language community. Students study grammar deductively; that is, they are given the grammar rules and examples, are told to memorize them, and then are asked to apply the rules to other examples. They also learn grammatical paradigms such as verb conjugations. They memorize native language equivalents for foreign language vocabulary words.

4. What is the nature of student-teacher interaction? What is the nature of student-student interaction?

Most of the interaction in the classroom is from the teacher to the students. There is little student initiation and little student-student interaction.

5. How are the feelings of the students dealt with?

There are no principles of the method which relate to this area.

6. How is language viewed? How is culture viewed?

Literary language is considered superior to spoken language and is therefore the language students study. Culture is viewed as consisting of literature and the fine arts.

7. What areas of language are emphasized? What language skills are emphasized?

Vocabulary and, grammar are emphasized. Reading and writing are the primary skills that the students work on. There is much less attention given to speaking and listening. Pronunciation receives little, if any, attention.

8. What is the role of the students' native language?

The meaning of the target language is made clear by translating it into the students' native language. The language that is used in class is mostly the students' native language.

9. How is evaluation accomplished?

Written tests in which students are asked to translate from their native language to the target language or vice versa are often used. Questions

1. Mark Twain decided to ——— because his parents wouldn't let him get a job on the river. When the students are finished with this exercise, they read their answers aloud.

At the end of the chapter there is a list of vocabulary items that appeared in the passage. The list is divided into two parts: the first contains words, and the second, idioms like "to give someone a cold shoulder." Next to each is a Farsi word or phrase. For homework, the teacher asks the students to memorize the Farsi translation for the first twenty new words and to write a sentence in English using each word.

In the two remaining lessons this week, the students will be asked to:

1. Write out the translation of the reading passage into Farsi.
 2. State the rule for the use of a direct object with two-word verbs, and apply it to other two-word verbs.
 3. Do the remaining exercises in the chapter that include practice with one set of irregular past participle forms. The students will be asked to memorize the present tense, past tense, and past participle forms of this irregular paradigm.
- | | | |
|-------|-------|-------|
| drink | drank | drunk |
| sing | sang | sung |
| swim | swam | swum |
| ring | rang | rung |
| begin | began | begun |
4. Write a composition about an ambition they have.
 5. Memorize the remaining vocabulary items and write sentences for each.
 6. Take a quiz on the grammar and vocabulary of this chapter. They will be asked to translate a Farsi paragraph about steamboats into English.

THINKING ABOUT THE EXPERIENCE

This has been just a brief introduction to the Grammar-Translation Method, but it is probably true that this method is not new to many of you. You may have studied a language in this way, or you may be teaching with this method right now. Whether this is true or not, let's see what we have learned about the Grammar-Translation Method. We are able to make a number of observations about the class we attended. Our observations will be listed in the left column; from them we will try to identify the principles of the Grammar-Translation Method. The principles will be listed in the right column. We will

make our observations in order, following the lesson plan of the class we observed.

Observations

1. The class is reading an excerpt from Mark Twain's *Life on the Mississippi*.

2. Students translate the passage from English to Farsi.

3. The teacher asks students in their native language if they have any questions. A student asks one and is answered in her native language.

4. Students write out the answers to reading comprehension questions.

5. The teacher decides whether an answer is correct or not. If the answer is incorrect, the teacher selects a different student to supply the correct answer or the teacher herself gives the right answer.

Principles

A fundamental purpose of learning a foreign language is to be able to read its literature. Literary language is superior to spoken language. Students' study of the foreign culture is limited to its literature and fine arts.

An important goal for students is to be able to translate each language into the other. If students can translate from one language into another, they are considered successful language learners.

The ability to communicate in the target language is not a goal of foreign language instruction.

The primary skills to be developed are reading and writing. Little attention is given to speaking and listening, and almost none to pronunciation.

The teacher is the authority in the classroom. It is very important that students get the correct answer.

Since the students have no more questions, the teacher asks them to write the answers to the comprehension questions which appear at the end of the excerpt. The questions are in English, and the students are instructed to write the answers to them in English as well. They do the first one together as an example. A student reads out loud, "When did Mark Twain live?" Another student replies, "Mark Twain lived from 1935 to 1910." "خیلی خوب" says the teacher, and the students begin working quietly by themselves.

In addition to questions that ask for information contained within the reading passage, the students answer two other types of questions. For the first type, they have to make inferences based on their understanding of the passage. For example, one question is: "Do you think the boy was ambitious? Why or why not?" The other type of question requires the students to relate the passage to their own experience.

After one - half hour, the teacher, speaking in Farsi, asks the students to stop and check their work. One by one each student reads a question and then reads his response. If he is correct, the teacher calls on another student to read the next question. If the student is incorrect, the teacher selects a different student to supply the correct answer, or the teacher herself gives the right answer.

Announcing the next activity, the teacher asks the students to turn the page in their text. There is a list of words there. The introduction to the exercise tells the students that these are words taken from the passage they have just read. The students see the words "ambition," "career," "tranquil," "envy,"

Exercise 2A

These words are taken from the passage you have just read. Some of them are review words and others are new. Give the Farsi translation for each of them. You may refer back to the reading passage.

ambition tranquil
career envy

Exercise 2B

These words all have antonyms in the reading passage. Find the antonym for each:

love ugly
noisy proudly

and, so on. They are told that some of these are review words and that others are new to them. The students are instructed to give the Farsi word for each of them. The class does this exercise together. If no one knows the Farsi equivalent, the teacher gives it. In Part 2 of this exercise, the students are given English words like "noisy," "ugly," and "proudly," and are directed to find the opposites of these words in the passage.

The next section of the chapter deals with grammar. The students follow in their books as the teacher reads a description of two-word verbs. This is a review for them as they have encountered two-word verbs before. Nevertheless, there are some new two-word verbs in the passage that the students haven't learned yet. These are listed following the description, and the students are asked to translate them into Farsi. Then they are given the rule for use of a direct object with two-word verbs:

If the two-word verb is separable, the direct object may come between the verb and its particle. However, separation is necessary when the direct object is a pronoun. If the verb is inseparable, then there is no separation of the verb and particle by the object. For example:

John put away his book.

or

John put his book away / John put it away.

but not

John put away it.

(because "put away" is a separable two-word verb)

The teacher went over the homework.

but not

The teacher went the homework over.

(because "go over" is an inseparable two-word verb).

After reading over the rule and the examples, the students are asked to tell which of the following two-word verbs, taken from the passage, are separable and which are inseparable. They refer to the passage for clues. If they cannot tell from the passage, they use their dictionaries or ask their teacher.

run away wake up get on
go away break down turn back

Finally, they are asked to put one of these phrasal verbs in the blank of each of the ten sentences they are given. They do the first one together.

Techniques and Principles in

Language Teaching

Diane Larsen-Freeman

هدف از تدریس زبان چیست؟ چند روش برای تدریس زبان خارجی می‌شناسیم؟ کدامیک از این روشها بهتر است؟ بهترین روش ارزشیابی کدام است؟ جواب قساطمی برای این سئوالات به ذهن نمی‌رسد. شاید آشنایی بیشتر با روشهای مختلف تدریس زبان ما را در یافتن جواب مناسب کمک نماید. در کتاب

Techniques and principles in Language teaching.

نویسنده (Diane Larsen-Freeman) با سبک جالبی

روشهای مختلف تدریس زبان را در چند بخش مورد بحث قرار داده است. بنظر هیئت تحریریه درج برخی از این مقالات در مسجله رشد زبان خارجی به شکلی که قابل استفاده گروههای زیادتری باشند مفید تشخیص داده است. لذا در آماده کردن مقالات برای مجله رشد زبان علاوه بر حذف برخی قسمتها بر حسب مورد، تغییراتی نیز در نوشته اصلی داده خواهد شد. در این کتاب نویسنده برای آشنا شدن با روشهای مختلف تدریس زبان به کلاسهای مختلفی سر زده و تکنیکها و روشهای مورد استفاده معلمین را مشاهده نموده و اصولی را که روش تدریس و رفتار معلم مورد نظر متکی بر آن است مورد بررسی قرار میدهد و سپس پرسشهای زیر را مطرح می‌سازد.

- ۱- کسانی که از این روش استفاده می‌کنند چه هدفی دارند؟
- ۲- نقش معلم چیست؟ زبان آموز چه نقشی دارد؟
- ۳- ویژگیهای روند تعلیم و تعلم در این روش کدام است؟
- ۴- رابطه معلم و دانش‌آموزان نسبت بهم چگونه است؟ رابطه دانش‌آموزان با هم چگونه است؟
- ۵- با احساسات دانش‌آموزان چگونه برخورد می‌شود؟
- ۶- طرفداران این روش نسبت به زبان و فرهنگ چه طرز فکری دارند؟
- ۷- کدامیک از عوامل تشکیل دهنده زبان بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد؟ به آموزش کدام مهارت بیشتر اهمیت داده می‌شود؟
- ۸- زبان مادری دانش‌آموز چه نقشی در یادگیری زبان خارجی دارد؟
- ۹- ارزشیابی چگونه صورت می‌گیرد؟
- ۱۰- معلم در مقابل اشتباهات دانش‌آموزان چگونه عکس‌العمل نشان می‌دهد؟ مؤلف پس از پاسخ به این سئوالات به بازنگری تکنیکهایی که در هر کلاس بکار رفته می‌پردازد.

THE GRAMMAR TRANSLATION METHOD

Adapted by Dr. Mehdi Nowruzi

EXPERIENCE

As we enter the classroom, the class is in the middle of reading a passage in their textbook. The passage is an excerpt entitled "The Boys' Ambition" from Mark Twain's *Life on the Mississippi*. Each student is asked to read a few lines from the passage. After he has finished reading, he is asked to translate into Farsi the few lines he has just read. The teacher helps him with new vocabulary items. When the students

have finished reading and translating the passage, the teacher asks them in Farsi if they have any questions. One girl raises her hand "یعنی چه steamboat?" The teacher replies, "کشتی بخار." Then she continues in Farsi to explain how it looked and worked on the steamboats which moved up and down the Mississippi River during Mark Twain's childhood. Another student says, "No understand 'gorgeous.'" The teacher translates, "آرزوچه‌جاه طلبی."

More On Words

Among the most common pitfalls in English are the many groups of words which are more or less alike in form, sound, or meaning, but which have distinct differences in one or the other of these elements. Careful attention should be given to the following:

- (1) Words which are pronounced alike, but are different in spelling and meaning; such as, "complement" and "compliment", "coarse" and "course", "pane" and "pain", etc.
- (2) Words which have similar pronunciation, but are different in meaning and spelling; such as, "accept" and "except", "council" and "counsel", etc.
- (3) Words which come from the same root and have related meanings, but are used in different senses and connections; such as, "credible" and "credulous", "continual" and "continuous", "disinterested", and "uninterested", etc.
- (4) Synonyms, or words having similar meanings; such as, "complete" and "finished", "custom" and "habit", "exceed" and "excel", etc.
- (5) Words not directly related but confused through association with each other; such as, "complex" and "compound", "imply" and "infer", "infections" and "contagious", etc.

Many hundreds of such troublesome pairs and groups of words can be listed, but our concern here is to discuss words having similar meanings.

belief

A *belief* is a feeling that something is true and that it can be accepted without doubt. You may not be able to prove that something is completely true or that someone is worthy of your trust, but you can still have a *belief* in it or that person. A *belief* is not the same as an idea or an opinion. Some *beliefs* are shared by many people; your opinions and ideas may be yours alone. You are also not as certain of your opinions and ideas as you are of your *beliefs*. Opinions change more often than *beliefs* do. At one time most people shared the *belief* that the world was flat. Some little children share the *belief* in the tooth fairy. Modern scientists often discover facts that prove our most precious *beliefs* are not true.

faith

Faith in something or someone is a very strong belief for which there may be no proof. If you have *faith*, you believe completely in something. People have *faith* in their religion or in their friends.

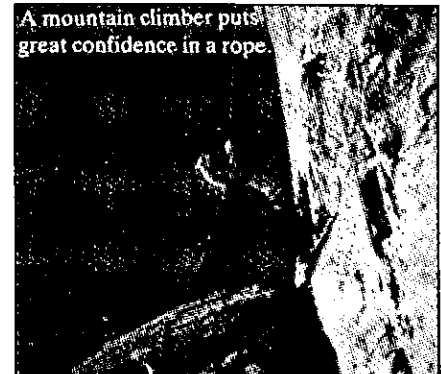
conviction

A *conviction* is a very strong, firm belief. It is Al's *conviction* that truth will always win in the end. The defendant told the story with *conviction* because she was innocent.

confidence

If you have *confidence* in someone or something, you are certain that the person or thing will not fail you. If you give your parents a

Prepared by
shahla Zarei - Neyestanak.



A mountain climber puts great confidence in a rope.

"vote of confidence", you tell them you believe in them. A mountain climber puts great *confidence* in a rope.

trust

When you place your *trust* in someone, you depend on him or her. When you gain the *trust* of a dog, it will follow you and be your friend. Children put their *trust* in their parents.

اطلا عید

در باره نشریات رشد آموزش تخصصی

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

- | | | |
|---------------------|--------------------------|----------------------------|
| ۱ - رشد آموزش ریاضی | ۴ - رشد آموزش شیمی | ۷ - رشد آموزش جغرافیا |
| ۲ - رشد آموزش زبان | ۵ - رشد آموزش زمین‌شناسی | ۸ - رشد آموزش زیست‌شناسی |
| ۳ - رشد آموزش فیزیک | ۶ - رشد آموزش ادب فارسی | ۹ - رشد آموزش معارف اسلامی |

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 جنبی 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، جاده آبدلی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۸۵۱۱۰

محل فروش آزاد

الف - تهران:

- | | |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| ۱ - کتابفروشی شهید سید کاظم موسوی - اول خیابان ایرانشهر شمالی | ۳ - آذربایجان غربی (ارومیه) - مطبوعاتی زینالپور |
| ۲ - فروشگاه انتشارات رشد - خیابان انقلاب بین ولی عصر و کالج | ۴ - اصفهان - کتابفروشی مهرگان و کتابفروشی جنگل |
| ۳ - مرکز نشر دانشگاهی - نمایشگاه دائمی کتاب | ۵ - مازندران (ساری) هماهنگی گروههای آموزشی استان |
| ۴ - نمایشگاه دائمی کتاب کودک - روبروی دانشگاه تهران | ۶ - کرمان - پارک مطهری - فرهنگسرای زمین |
| ۵ - کتابفروشی صفا - روبروی دانشگاه تهران | ۷ - خرم‌آباد - خیابان شهدای شرقی، کتابفروشی آسیا |
| ۶ - کیوسکهای معتبر مطبوعات | ۸ - مشهد - فروشگاه شماره یک انتشارات آستان قدس |
| ۷ - شرکت کتاب طب و فن روبروی دانشگاه | ۹ - تبریز - کتابفروشی علامه دهخدا |
| ۸ - کتابفروشی انجمن اسلامی دانشگاه تربیت معلم | ۱۰ - اصفهان - کتابفروشی رودکی |

ب - شهرستانها:

- | | |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| ۱ - باختران - کتابفروشی دانشمند - خیابان مدرس پاساژ ارم | ۱۱ - رشت - کتابفروشی فرهنگستان |
| ۲ - آذربایجان شرقی (تبریز) - مطبوعاتی ملازاده | ۱۲ - گرگان - کتابفروشی جنگل |
| | ۱۳ - قم - کتابفروشی طوس |
| | ۱۴ - آستارا - کتابفروشی نیما |
| | ۱۵ - سقز - نمایندگی روزنامه کیهان |

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



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

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

نشانی دقیق متقاضی: استان _____ شهرستان _____ خیابان _____ کوچه _____

تلفن _____ کد پستی _____ پلاک _____

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

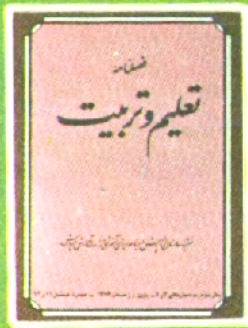
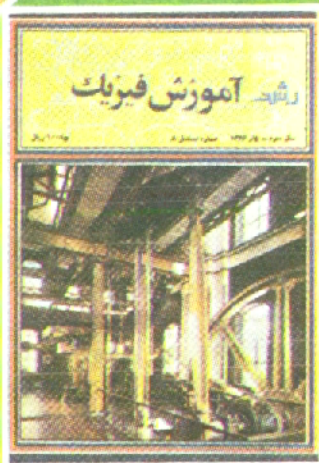
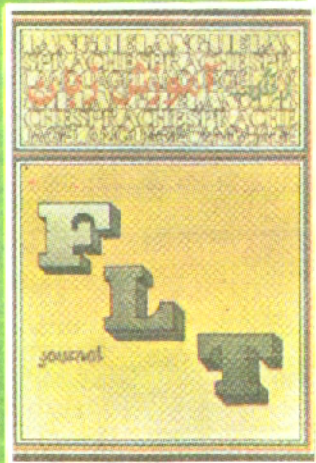
Manuscripts:

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

**P. O. Box 15874
English Language
Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4**

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

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



یا شما مجلات رشد
مخصوص دبیران
را می‌خوانید؟

مجلات رشد تخصصی
هر سه ماه یکبار، برای استفت
دبیران و دانشجویان رشته
مختلف و دانش‌آموزان علاقه
دبیرستانها از سوی سازمان پژوهش
و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت
آموزش و پرورش منتشر می‌شود.