

رشد آموزش زبان

بها: ۱۰۰ ریال

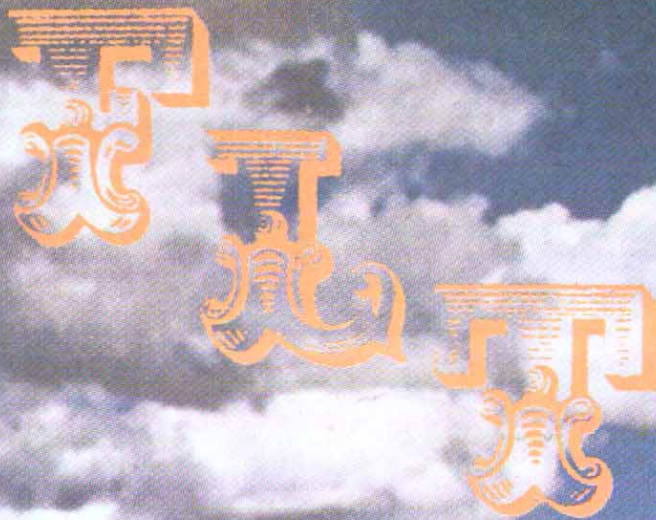
سال چهارم بهار و تابستان ۱۳۶۷ - شماره مسلسل ۱۶ - ۱۵

دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تالیف

انجمن تدریس زبان

گروه:

تالیف:



Journal



FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
FREMDSPRACHEN OFFENE TORE ZU NEUEN HORIZONTEN
LES LANGUES ETRANGERES VOUS OUVRENT DE NOUVEAUX HORIZONS



دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و نشریات
راهنمای تربیت معلم

گروه:

شماره:

پیشگفتار

خداوند متان را شکر می‌گوئیم که توانستیم شماره‌های دیگر از رشد زبان را به خوانندگان عزیز و گرامی تقدیم داریم. بسی‌تردید علاقه‌مندی و همکاری شما ما را در تداوم و حفظ پویایی این راه یاری خواهد کرد. تماس‌های متعدد دوستان و خوانندگان مجله طی چند ماه گذشته همگی گویای توجه و علاقه آنان به این مجله است. سوالات مطرح شده نیز ما را بر آن داشت تا نکاتی را خاطر نشان سازیم:

۱- این مجله صرفاً در انحصار گروه زبان انگلیسی نیست و به زبان‌های خارجی دیگر مانند آلمانی و فرانسه نیز اختصاص دارد.

۲- مجله با توجه به اهداف و نیازهای مختلف دبیران مدارس راهنمایی و دبیرستان‌ها، دانشجویان زبان در سطوح کاردانی و کارشناسی و دیگر علاقمندان تهیه می‌شود.

۳- هدف دیگر این مجله بازآموزی، رفع مشکلات آموزشی و ارائه مطالب خواندنی در زمینه‌های مختلف آموزش زبان است. نهایتاً سعی می‌شود مطالب مندرج نه تنها حالت بازآموزی بلکه تساحدی نوآوری نیز برای گروه‌های فوق داشته باشد. مطالبی که در این شماره آمده است عبارتند از: مقاله‌ای در زمینه آموزش زبان اردو که البته چند سالی است این زبان در یکی دو دانشگاه ایران تدریس می‌شود و اخیراً توجه بیشتری به این زبان مبذول می‌شود و امید است در آینده مقالاتی راجع به دیگر زبانهای خارجی نیز در مجله داشته باشیم علاوه بر آن در این شماره خلاصه یک تز چاپ شده که صرفاً جنبه اطلاعاتی دارد و در صورت تمایل علاقمندان می‌توانند به دانشگاه مربوطه مراجعه و اصل تز را مطالعه کنند.

تنوع مقالات و تلاش در پر بار نگهداشتن مجله مورد توجه خاص هیئت تحریریه بوده و هست. جبران عقب افتادگی شماره‌های مربوط به سالهای ۶۶ و ۶۷ اکنون بدست شما می‌رسد همگی مدیون کوشش‌های همکارانی است که مقالات چاپ شده را تهیه کرده‌اند. لذا مقالاتی که در این شماره‌ها آمده تماماً جدید هستند و در سال ۱۳۶۸ نوشته شده‌اند.

رشد آموزش زبان

سال چهارم بهار و تابستان ۱۳۶۷ شماره مسلسل ۱۶ و ۱۵
نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف
کتاب‌درسی تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

مدیر فنی هنری و تولید: حسین فرامرزی نیکنام

صفحه‌آرا: علی نجمی

مجله رشد آموزش زبان هر سه ماه یک بار به منظور اعتلای دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر دانش پژوهان در این رشته منتشر می‌شود. جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق پستی تهران ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمائید.

فهرست

| | |
|----|--|
| ۳ | پیشگفتار |
| ۴ | فنون تدریس لغت ترجمه: دکتر قاسم کبیری |
| ۱۰ | زبان‌آموزی با بازیهای هدفمند دکتر جلال سخنور |
| ۱۴ | طبقه‌بندی واژگان ترجمه: خانم سرور جواهریان |
| ۲۲ | زبان اردو و تدریس آن دکتر. شاهد چوهدری |
| ۲۷ | کلاس مکالمه دکتر سیدحامد رضینی |
| ۳۱ | پاسخ به نامه‌ها |
| ۳۲ | قواعد بزرگ و کوچک‌نویسی در زبان آلمانی محمدحسین خواجه زاده |
| ۳۴ | بحثی پیرامون حروف اضافه در زبان آلمانی دکتر محمد ظروفی |
| ۴۰ | فعالیت گروه‌های زبانهای خارجی |
| ۴۵ | رشد و معلم |
| ۴۷ | معرفی کتاب |
| ۴۸ | جدول |

| | |
|--|------------------------|
| More on Words | Sh.Zarei Neyestanak 49 |
| The Audio-Lingual Method | 57 |
| Pedagogical Applications of Contrastive Analysis to..... | 58 |
| Give a chance to your students to think | Mr. M.Ahmadian 59 |
| Teaching Strategies for | 67 |
| Child Second Language Acquisition | 73 |

Dr. M.Nowruzi



از دو شماره قبل تاکنون سری مقالاتی که روشها و متدهای تدریس را معرفی می نماید درج می گردد و این بدان جهت است که انتخاب روش مناسب اثر زیادی در توفیق معلم در زمینه تدریس و هدایت کلاس، یادگیری محصل و سیر آینده او دارد و هیچ معلمی نمی تواند روش واحدی را برای آموزش زبان در نقاط مختلف کشور بطور یکسان بکار گیرد و اینکار همیشه نیازمند تعدیل و تغییر است زیرا از نظر آگاهی اجتماعی و نیازها با هم متفاوت هستند مسئله روش تدریس همیشه یکی از مطالب اصلی و مورد بحث متخصصین تعلیم و تربیت بوده است، مسائلی چون طبیعت کودکان، محیط پرورش، ارتباط بین کودک و محیط، مفهوم علم و هدفهای اصلی آموزش، مشکلاتی برای آموزش و پرورش به وجود می آورد. در همین راستا انتخاب روش تدریس برای رسیدن به تمام اهداف تربیتی و آموزشی نیاز به تفکر و صرف وقت زیادی دارد. اکثر روشهای پیشنهادی ممکن است در کلاس درس مفید واقع نگردد و این معلم است که باید با مطالعه و بررسی دقیق و تهیه وسایل کمک آموزشی و تمرینهای لازم کار خود را به بهترین وجه ممکن انجام دهد. باید توجه داشت که صرفاً با دانستن یک یا چند روش تدریس نمی توان به کلاس درس وارد شد و با سهولت تمام تدریس نمود و موفق بود. هر روش مجموعه ای از فنون مختلف تدریس است که باید با زمان و مکان و اوضاع و احوال تطبیق داده شود و بستگی زیادی به مهارت، توانایی و تجربه معلم دارد. در حقیقت آنچه که روش تدریس را مفید می سازد معلم است که با قدرت بیان، تفکر، احاطه به مطلب، شیوه تدریس، تجربه و علاقه می تواند محصلین را تشویق و علاقمند به یادگیری نماید و از کار خود نتیجه مثبتی بدست آورد. هیچ معلمی نباید به یک روش تدریس خاص متکی گردد و دیگر روشها را نادیده بگیرد. انعطاف پذیری و آشنایی معلم به فنون مختلف می تواند به تدریس و موقعیت او کمک مؤثری بنماید. بطور خلاصه باید گفت که موقعیتهای آموزشی متفاوت احتیاج به روشهای مختلف دارد. در هر کلاسی معلم باید شیوه برخورد و عکس العمل مناسب با آن را بداند و از معلومات خویش برای انجام این وظیفه مقدس و ارزشمند استفاده کند. بنابراین هیچ فرمول ثابت و یکنواختی برای تدریس و موقعیت در کلاس وجود ندارد و معلم باید دائماً در تلاش برای مطالعه و آزمایش روشها و فنون مختلف باشد تا در کار خود موفق گردد.

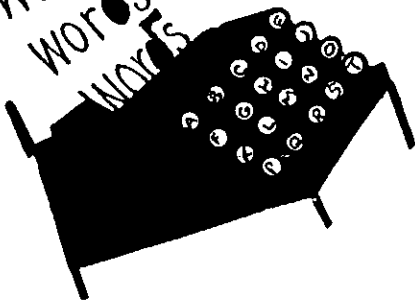
فنون

تدریس

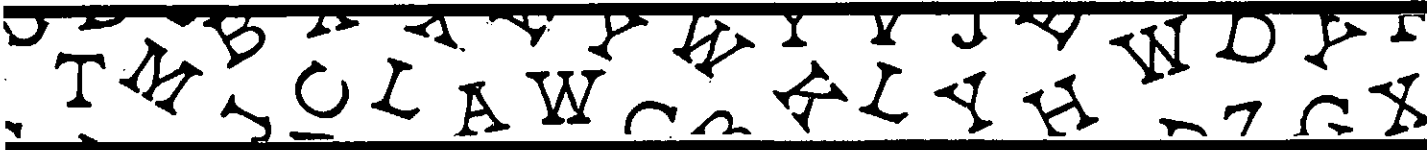
لغت

فصل ۴

Words
Words
Words
Words
Words
Words



ترجمه دکتر قاسم کبیری



استفاده‌های ویژه

از وسائل

کمک آموزشی دیداری

در فصول ۲ و ۳ بر اهمیت وسائل کمک آموزشی دیداری در تدریس لغات (خصوصاً در کلاس مبتدیان) تأکید نمودیم. زبان آموزی خارج از مدرسه معمولاً بدین صورت تحقق می‌پذیرد که آموزنده، شیئی مربوط به واژه مورد نظر را می‌بیند. در صورت امکان باید در کلاس‌های درس زبان دوم نیز چنین موقعیتی را ایجاد نمائیم.

دسترسی به وسائل کمک آموزشی دیداری به صور مختلف امکانپذیر است. به نظر ما تهیه برخی از آنها به صرف وقت و هزینه نیاز ندارد و برخی دیگر را نیز با وقت و هزینه بسیار اندک می‌توان فراهم کرد. محصلی که می‌بیند هم‌کلاسی‌اش در پاسخ به جمله امری معلم به انجام عملی دست می‌زند، در برابر یک وسیله کمک آموزشی دیداری قرار گرفته است. اشاره ما نیز به اشیایی مانند جعبه، بطری، دروازکن، قیچی، لامپ، شمع، ابزار و یا اسباب‌بازی‌های کوچک که به آسانی می‌توان به کلاس آورد همان استفاده از وسایل کمک آموزشی دیداری است. حال اگر محصلین همین اشیاء را که نام برده می‌شود به دست گیرند و آنها را لمس کنند آنوقت می‌توان گفت که برای تقویت تداعی میان شیئی و واژه انگلیسی علاوه بر حس بینایی از حس لامسه نیز استفاده کرده‌ایم در این فصل شیوه‌هایی را برای تهیه و استفاده از انواع مختلف وسایل

کمک آموزشی دیداری به منظور کمک به آموزش لغت پیشنهاد خواهیم کرد.

تهیه و بکارگیری تصویر

تصاویر مخصوص آموزش واژگان را از منابع مختلف می‌توان تهیه کرد. علاوه بر تصاویری که معلمین و محصلین تهیه می‌کنند، تصاویر جالبی جهت استفاده در مدارس نیز وجود دارد. مجلات و روزنامه‌ها و یا کتابهای ارزان قیمت مخصوص کودکان نیز دارای تصاویر جالبی می‌باشند که معانی کلمات اساسی را به خوبی نشان می‌دهند. غالباً تصاویر نشان دهنده موقعیت‌ها و یا صحنه‌هایی هستند که در آنها اشیاء و اشخاص گوناگونی به چشم می‌خورند. تصاویر به شرطی مفید خواهند بود که محصلین بتوانند تمامی صحنه‌ها را به خوبی ببینند تا متوجه ارتباط جزء به جزء تصاویر با کل آنها بشوند. همچنین نشان دادن تصویری از یک شیئی یا شخص واحد از این جهت (به ویژه برای مبتدیان) مفید است که همه توجه آنها را به خود جلب می‌کند.

فرض کنیم این تصاویر را در اختیار داشته باشیم: کلید، تاکسی، اتوبوس، چراغ راهنمایی، پلیس و صندوق پست. محصلین کلمات انگلیسی این تصاویر را شنیده و دیده‌اند و آنها را در دفترچه‌هایشان یادداشت کرده‌اند. اکنون باید هدف آن باشد که دانش‌آموزان را در آموختن این لغات یاری کنیم. برای اینکار باید بر مسئله استفاده از آنها برای برقراری ارتباط تأکید نموده و با بهره گرفتن از فنون لازم محصلین را به این فکر واداریم که برای یادگیری این واژه‌های انگلیسی اهمیت ویژه‌ای قائل شوند. یکی از

این فنون بشرح زیر است.

۱ - معلم در ضمن چیدن تصاویر بر لبه تخته سیاه چنین می‌گوید:

"We'll put the taxi here. That's the first picture. Then the bus... then the traffic light... then the church... then the policeman... then the mailbox."

۲ - معلم یکی از شاگردان کلاس را به نام لی Lee پای تخته می‌فرستد: معلم:

Lee is going to move one of the pictures for us. we're going to tell him which picture to move. Lee, please move the policeman. Put the policeman first.

«لی» پلیس را حرکت می‌دهد و آنرا اول از همه در لبه تخته سیاه قرار می‌دهد. معلم:

Lee, put the taxi first.

«لی» طبق گفته معلم عمل می‌کند.

۳ - معلم خاطر نشان می‌سازد که محصلین کلاس باید - در عین حال که به انگلیسی تکلم می‌کنند - از «لی» بخواهند که ترتیب تصاویر را عوض نماید. مثلاً یک محصل:

Move the church. Put the church first.

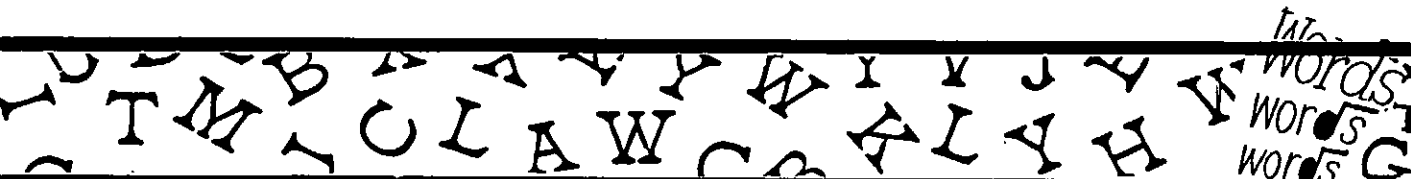
لی طبق گفته عمل می‌کند.

یک محصل دیگر:

Move the mailbox, etc.

اگر کلاس، یادگیری اعداد ترتیبی را آغاز کرده باشد می‌توان آنها را در ارتباط با این فعالیت مرور نمود. مثلاً بعد از هر ترتیب جدید که به تصاویر می‌دهید می‌گویید:

Now the — is first; the — is second; the — is third.



نمایش درازمدت تصویر

فلانل گراف برای چیدن موقت تصاویر بی نهایت مفید است، اما برای نمایش دائم یا دراز مدت آنها به چیز دیگری نیاز داریم. زمانی که کلاس بطور منظم در یک اتاق تشکیل می گردد باید قسمت اعظم دیوارهای کلاس را به تصاویر لغات مهم اختصاص دهیم. از برخی تصاویر برای نشان دادن گروههای هم خانواده و از تعدادی دیگر برای نشان دادن حیوانات و یا ساختمانهای گوناگون می توانیم استفاده کنیم. در چارت های دیگر می توان تصاویری از اشکال هندسی (مثلث مستطیل، دایره، مربع) را نشان داد.

همه این تصاویر را نه می توان و نه باید در یک زمان به نمایش گذاشت. هر یک از آنها را باید به مدت کافی برای جلب توجه دانش آموزان و تازمانی که با آنها آشنا شوند روی دیوار نگه داشت.

برای جلب نظر محصلین به آنچه روی دیوار به نمایش گذاشته ایم از شیوه های زیر می توانیم استفاده کنیم:

۱ - از شاگردان بخواهید که این نمایش ها را ترتیب دهند و در مورد لغاتی که باید در زیر تصاویر نوشته شوند تصمیم بگیرند و آنگاه عناوین کلی آنها را با حروف کتابی بنویسند.

۲ - همچنین می توانیم از دانش آموزان بخواهیم که:

- به تصاویر نگاه کنند و ۵ شیتی قرمز رنگ را در آنها پیدا کنند و اسامی انگلیسی آنها را بنویسند.

- در تصاویر روی دیوارها ۵ شیتی که دارای چرخ باشند پیدا کنند و اسامی انگلیسی

خاکستری یا آجری این خاصیت را دارد که مدتی طولانی تر تمیز می ماند. فلانل سفید معمولی هم برای این کار مناسب است. آنچه مهم است رویه نمدی شکل و پُرزداری است که در همه انواع فلانل های نخی وجود دارد.

با استفاده از نیمه باقیمانده، تکه های کوچکی (با اندازه $\frac{1}{4}$ هر عکس) برید و آنها را به پشت تصاویر به چسبانید در مصرف پارچه و چسب صرفه جوئی کنید. این تکه فلانل که به پشت عکس می چسبانید عکس را روی فلانل زمینه نگه می دارد و دیگر نیازی به نوار چسب و پونس یا سنجاق نیست.

این به اصطلاح «فلانل گراف» وسیله ساده ای است برای ترغیب محصلین به استفاده از لغات جدید، مرور گرامر و حروف اضافه ای چون *near, besides, between* را به هنگام چیدن عکس ها به صور مختلف بر روی فلانل گراف می توان مرور کرد. همینطور هم تغییر افعالی چون *is/was, are/were* مثلاً می توان کاری کرد که محصلین در مورد تصاویر اینگونه حرف بزنند:

- *There are three things between the mailbox and the traffic light now.*

There was a bus near the church, but there is a taxi near the church now.

تهیه فلانل گراف به وقت و پول چندانی نیاز ندارد. اغلب محصلین از کمک کردن برای چسباندن تکه های فلانل لذت می برند و همچنین جملاتی که ضمن انجام این کار به انگلیسی بین معلم و محصلین رد و بدل می شود می تواند به یادگیری زبان منتج گردد:

"Don't use too much glue." "That piece of flannel is big enough."

"Now Let's cut some pieces of flannel to put behind this picture."

در فعالیتی که هم اکنون توصیف گردید محصلین به هنگام صحبت در مورد تغییر دادن تصاویر و تغییر دادن ارتباط آنها با هم از کلمات انگلیسی استفاده می کنند. برای آنکه این تغییرات به سرعت و به آسانی صورت پذیرد، به تصاویری نیاز داریم که بتوان بدون اتلاف وقت با استفاده از سنجاق و یا با چسباندن بر روی دیوار به آنها ترتیب تازه ای بخشید. تصاویر را همانطور که قبلاً هم گفتیم در لبه تخته سیاه نیز می توان چید. اما برای نمایش موقت آنها راه بسیار ساده دیگر نیز هست. برای این کار به مواد زیر نیاز خواهیم داشت:

- حدود سه متر پارچه فلانل نخی که پارچه ای است پُرزدار و چون از آن برای پوشاک کودکان استفاده می کنند در تمام پارچه فروشی ها یافت می شود.

- قیچی و چسب

دستور العمل

تکه بزرگ فلانل را به دو بخش مساوی تقسیم کنید. نیمی از آنرا بعنوان زمینه استفاده کنید و عکس ها را روی آن به نمایش بگذارید. این نیم را با نوار چسب نزدیک تخته سیاه به دیوار به چسبانید، این جای همیشگی این پارچه است و باید طوری قرار گیرد که همه شاگردان کلاس آنرا ببینند (در صورت تمایل می توانید لبه پارچه را برای آنکه ظاهری تمیز تر و مرتب تر داشته باشد تو بزنید.) فلانل



می دهند. پس از دو، سه بار تکرار این اعمال عاقبت داوطلبی پیدا خواهد شد که حاضر بشود بجای معلم این دستورات را به زبان انگلیسی به همکلاسی‌های خود بدهد.

وسایل کمک آموزشی دیداری برای تدریس قیود

بهترین روش یادگیری بسیاری از قیود، درس گرامر است نه درس لغت. کلماتی مانند now, then, already را معمولاً محصلین به همراه یادگیری تفاوت میان زمان حال و گذشته و یا گذشته و حال کامل فراگیرند. کلماتی مانند seldom, always, never, after تکرار هستند و همراه با درس گرامر آموزش داده می‌شوند.

با این وجود بسیاری از قیود را می‌توان به آسانی و با بکار بردن وسایل کمک آموزشی دیداری رساند. همانند اجرای یک نمایش، بینه آسانی تدریس کسرتد. فرض کنیم محصلین پاسخ دادن به یک جمله امری مانند Walk to the door را آموخته باشند. حال یک قید به آن اضافه می‌کنیم: Walk to the door slowly و بعداً quickly را تدریس می‌کنیم. (برای احتراز از گمراه شدن دانش‌آموزان بهتر است کلمات متضاد مانند slowly/quickly بطور همزمان تدریس نشود) علت این امر آن است که وقتی محصل کلمه slowly را به خوبی فرا گرفت نسبت به واژه quickly نیز احساس نیاز خواهد کرد. و وقتی این احساس نیاز در او ایجاد شد و کلمه مذکور در اختیارش قرار گرفت شرط ایده‌آل آموزش لغت فراهم گردیده است.

درس بسیار آسان است. معانی افعالی دیگر را می‌توان با اجرای نمایش‌های ساده نشان داد. حتی آن دسته از معلمین که استعداد هنری ندارند می‌توانند بعضی از اعمال را به خوبی به صورت پانتومیم اجرا کنند و بدین وسیله معنی کلماتی چون eat, drink, laugh, smile و eat را روشن نمایند.

برای نشان دادن معانی عبارات فعلی مانند: is running, is jumping, are playing football, are walking in the park.

استفاده از تصویر مفید است. ولی در مورد زمان حال ساده بکار بردن تصویر بهترین راه نشان دادن معنای این قبیل افعال نمی‌باشد. مثلاً اهل زبان برای توصیف آنچه در عکس می‌بینند به احتمال قوی بجای گفتن

“The boy walks”

جمله

“The boy is walking

را ترجیح می‌دهند. استفاده از جملات امری راه ساده و مؤثری برای آموزش معانی افعال است. بیش از صد فعل را می‌توان از طریق جملات امری آموزش داد. و چه بسیارند محصلینی که پس از شنیدن پاسخ دسته‌جمعی کلاس جملات امری افعال را به خوبی می‌آموزند. نمونه‌ای از این نوع جملات را در زیر می‌آوریم:

Stand (up)

Raise your hands.

Touch your shoulders

Clap your hands.

Stop

معلم جملات امری را به یک یا دو نفر از سر گروهها می‌دهد - در صورت لزوم آهسته به زبان مادری به آنها توضیحاتی می‌دهد. سپس با صدای بلندتر و به زبان انگلیسی آنها را ادا می‌کند و محصلین اعمال مربوطه را انجام

آنها را بنویسند.

- در تصاویر ده چیز را که به خانه مربوط می‌شوند پیدا کنند و اسامی انگلیسی آنها را بنویسند.

- به تصویری که افراد زیادی را نشان می‌دهد نگاه کنید کدامیک از عناوین زیر مناسب آن است؟ (به چه دلیل؟)

Visiting the Zoo.

Learning to Ride a Bicycle.

Waiting for a Bus.

وسایل کمک آموزشی دیداری برای تدریس افعال

در برخی موارد انجام عمل مورد نظر بهترین روش تدریس معانی بسیاری از افعال است. مثلاً برای تدریس فعل walk شروع به راه رفتن به آنسوی کلاس می‌کنیم. وقتی معلوم شد که توجه محصلین جلب گردیده و به این فکر افتاده‌اند که منظور ما از این عمل چیست در عین حال که به راه رفتن خود ادامه می‌دهیم، می‌گوییم:

I'm walking ... walking. what am I doing.class? say, "you're walking."

توجه داشته باشید که معلم در حین راه رفتن نمی‌گوید: I walk. محصلین در این مرحله از یادگیری، زمان حال ساده walk را نباید به عملی نسبت دهند که در هنگام ادای جمله در حال انجام می‌باشد. وقتی توجه آنها را به عمل جلب می‌کنیم که به هنگام صحبت ما در حال اتفاق افتادن است، مفیدتر آن است که زمان حال استمراری فعل را بکار ببریم.

اجرای اعمالی چون touching, walking, standing, pointing در کلاس



Walk to the blackboard.

Take a piece of chalk.

Draw a large circle.

Divide it into two parts.

Write the first letter of the alphabet below the circle.

Return to your seat.

البته این جملات امری با جملاتی که

معلمین زبان بطور معمول در کلاس بکار می‌برند فرق چندانی ندارند. جملاتی از این دست در تمام کلاس‌ها شنیده می‌شوند.

Please sit down.

Write your name.

Open your books.

Listen.

Turn to page.

Answer.

Copy these words.

Repeat.

Read aloud.

Try again.

Share your book with —.

Begin.

Pass your papers to the front of the room.

Wait.

حتی در کلاس‌های مبتدی نیز دستورات معمول روزانه باید چند روز پس از شروع کلاس به انگلیسی داده شود. دلیلی ندارد که پس از آنکه معانی دستورات معمول تفهیم شد باز هم آنها را به زبان مادری ادا کنیم. چنین کاری تلف کردن فرصت‌های گرانبهایی است که برای یاری دادن محصلین در آموزش در اختیار داریم.

در فصول ۲ و ۳ و ۴ طرق تدریس انواع لغاتی که در مراحل اولیه تدریس زبان انگلیسی

هر کدام بر روی کاغذ کوچکی نوشته شده یکی را انتخاب می‌کنند. در این جملات از محصلین خواسته می‌شود که عملی را بصورت پانتومیم اجرا نمایند. این جملات که قبلاً در کلاس نیز بکار رفته‌اند دستوراتی خواهند بود از قبیل
Climb a ladder.

Comb your hair.

Telephone someone.

هر یک از محصلین پس از خواندن جمله انتخابی خود عمل مورد نظر را به صورت نمایش اجرا می‌کند. به هنگام اجرای پانتومیم سایر دانش‌آموزان سعی می‌کنند عمل مورد نظر را حدس بزنند:

Are you dancing?

Are you opening a door?

این سؤالات باید به زبان انگلیسی پرسیده شود.

بسیاری از معلمین با موفقیت کامل از این تکنیک استفاده کرده‌اند. (البته دیگر تکنیک‌هایی هم که در این کتاب آمده است در همین حد موفق بوده‌اند) اما همانطور که همه میدانیم هر موقعیتی شرایط خاص خود را ایجاد می‌نماید. در هیچ جا آموزش دهندگان و دانش‌آموزان یکسان نمی‌باشند. بعضی از معلمین برخی تکنیکها را که معلمین دیگر آسان و مفید می‌دانند نمی‌پسندند و یا در انجام آن موفق نیستند. در این صورت باید به جستجوی علت پرداخت و راه چاره‌ای اندیشید.

فرض کنیم در یک کلاس درس انگلیسی نه معلم و نه محصل، هیچ یک قدرت یا تمایل تقلید اعمالی چون شنا کردن، پرواز نمودن و راندن اتومبیل را نداشته باشند، در چنین شرایطی نیز محصلینی را می‌توان یافت که برای نشان دادن معانی افعال، کارهایی از این قبیل را انجام دهند:

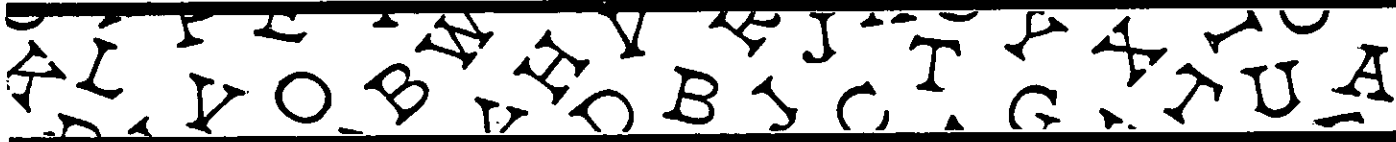


به کارگیری محصلین در امر تدریس

در موقعیت‌هایی که پانتومیم‌های معلم مطلوب نباشد می‌توان از یکی از محصلین در این مورد کمک خواست. در بسیاری از کلاس‌ها شاگردانی پیدا می‌شوند که دارای استعداد هنری می‌باشند. آنها از اجرای نقش‌های تخیلی برای هم کلاسی‌های خود لذت می‌برند. معلم از این گونه محصلین (اگر لازم باشد ابتدا بزبان مادری و سپس بلافاصله به انگلیسی) می‌خواهد که افعال خوردن، آشامیدن، خندیدن، دست تکان دادن، شنا کردن، خوابیدن، شانه کردن مو، مسواک کردن دندان، شستن صورت، پرواز کردن چون پرنده‌گان و راندن اتومبیل را به نمایش درآورند. (البته این افعال محض نمونه ذکر شد، افعالی را که می‌توان به صورت پانتومیم آموزش داد زیاد می‌باشند). وقتی در کلاس از یک دانش‌آموز بخواهیم که تعدادی از این افعال را به صورت پانتومیم به نمایش درآورد شاگردان دیگر کلاس نیز تشویق شده و به او ملحق خواهند شد. (فراموش نکنید که جملات امری را باید به انگلیسی ادا نمود).

بعدها که کلاس استفاده از اشکال فعل استمراری را آموخت، آمادگی آنرا پیدا خواهد کرد که برای برقراری ارتباط به تمریناتی از این قبیل بپردازد:

چند محصل منتخب جلو کلاس می‌آیند، هر یک از آنها از میان تعدادی جملات امری که



بر لبه تخته سیاه یا چسباندن آنها بوسیله نوار چسب، به تمرینی در مورد جابجا کردن تصاویر پردازید.

۲ - یک فلانل گراف براساس دستورالعمل‌های قبل درست کنید. پنج تصویر برای استفاده با آن تهیه نمایید. (هر تصویر باید فقط یک شیئی یا یک شخص را نشان دهد). سعی کنید از این تصاویر و فلانل گراف برای تدریس اسامی، صفات و حروف اضافه خاصی در کلاس خود استفاده نمایید.

۳ - تصاویری را که بتوان بر روی دیوار کلاس نصب کرد تهیه نموده و طوری آنها را گروه بندی نمایید که انواع حیوانات، وسایل نقلیه، مبلمان، ساختمان، و کسارگران دارای مشاغل مختلف را نشان دهند. هریک از گروهها را در یک پوشه جداگانه و یا در یک پاکت بگذارید.

۴ - از محصلین بخواهید به تصاویر معینی که شما برای فعالیت شماره ۳ تهیه دیده اید به دقت نگاه کنند و سه فعالیتی را که قبلاً مشخص می کنید انجام دهند.

۵ - شرح درسی برای تدریس معانی مطالب زیر تهیه کنید.

Write your name.

Walk slowly to the back of the room.

Telephone a friend.

۶ - فکر کنید که چگونه می توان از محصلین به عنوان کمک در کلاس استفاده کرد و محصلین بسا شرکت در این فعالیت چه لغاتی را یاد می گیرند؟

۷ - از محصلین بخواهید ده جمله امری نظیر: Open your books را که معمولاً در کلاس بکار میرود در دفتر خود بنویسند.

ادامه دارد

در این فصول بیشتر تأکید بر تجاربی بوده است که محصلین را و امی دارد برای برقراری ارتباط از واژگان انگلیسی بهره گیرند.

در بعضی از فعالیتهای پیشنهادی با استفاده از لغات جدید جملات را به انگلیسی بیان می کنیم تا محصل به اجرای عمل مورد نظر ما پردازد. در فعالیتهای دیگر زبان انگلیسی، برای گرفتن و دادن اطلاعات به کار برده می شود. مثلاً محصلین با استفاده از زبان انگلیسی درباره کاری که یکی از دانش آموزان در حال انجام دادن آن است جو یا می شوند و یا آنکه سعی میکنند درباره تصویری که یکی از آنها کشیده است به انگلیسی سئوالاتی مطرح کنند.

ارزش آموزشی این نوع فعالیتها در آن است که: وقتی کسی اجباراً به کاری دست می زند که انجام آن تنها از راه به کار بردن کلمات خاصی امکان پذیر است، خواه ناخواه آن کلمات را یاد خواهد گرفت.

فصل بعد فنون تدریس دانش آموزان سطح متوسطه را مورد بررسی قرار خواهد داد. در این مرحله نیز علاوه بر تمرینهای ابتدایی تمرینهای دیگری نیز مورد نیاز می باشد. علاوه بر این کلاسهای متوسطه از لغاتی که در مرحله اول آموخته اند استفاده خواهند کرد.

فعالیتها

۱ - از یک مجله یا کتاب ارزان قیمت مخصوص بچه ها، عکس تهیه کنید که معانی کلماتی را که محصلین سال اول انگلیسی باید بیاموزند مشخص سازد. (کلماتی مانند house, car, tree... اندازه عکسها باید طوری باشد که همه شاگردان کلاس آنها را ببینند. هر عکس را به تکه ای مقوا و یا کاغذ کلفت به چسباندید. سپس با قرار دادن تصاویر

ضروری است مورد توجه قرار دادیم و فنون گوناگونی را نیز در ارتباط با این نکات توضیح دادیم:

۱ - زمانی که افراد احساس نیاز شخصی به واژه ای پیدا کنند در یادگیری آن واژه بیشترین شایستگی را نشان خواهند داد.

۲ - معلمین باید سعی کنند این احساس نیاز را در دانش آموزان ایجاد نمایند.

۳ - برای ایجاد این نیاز تنها ذکر یک واژه انگلیسی و گفتن معنای آن کافی بنظر نمی رسد.

۴ - فهمیدن، شنیدن و دیدن یک واژه تنها قدمهای اول در یادگیری آن واژه است.

۵ - بدنبال این اقدامات اولیه سعی کنیم به فعالیت های پر دازیم و ضمن این فعالیتها کلمات مورد نظر را با هدف برقراری ارتباط بکار ببریم.

همچنین به شیوه های نشان دادن معانی کلمات انگلیسی به کمک وسائل کمک آموزشی دیداری نیز بترتیب زیر اشاره نمودیم:

۱ - اشیایی که از قبل در کلاسی وجود داشته اند.

۲ - اشیایی که به آسانی قابل حمل به کلاسی می باشند. مانند: چتر، قیچی، ابزار، دکمه های رنگارنگ با اندازه های مختلف و غیره.

۳ - نقاشی های معلمین و محصلین.

۴ - تصاویر بریده شده از روزنامه ها و مجلات (و منابع تجارتي)

۵ - انجام اعمالی که معانی افعال را نشان میدهند.

در ارتباط با فنون، به ارزش استفاده از کمک محصلین برای رسم نقاشی، آماده کردن نمایش تصاویر بر روی دیوار، اجرای پانومیم، اجرای نمایش های تصویری مانند تلفن کردن، مسواک زدن، (اتومبیل رانی) اشاره نمودیم.

پیش از این گفتیم که بازی‌های دسته جمعی را به لحاظ دوشواری به سه سطح A, B و C تقسیم می‌کنیم. در Level A از نام اشیاء آشنا، پاره‌ای فعل‌های ساده، اشکال to be و to have و چند الگوی ساختاری بنیادی استفاده می‌شود. در Level B بر تمام اشکال زمان حال، جملات سئوالی و منفی بنا استفاده از do - don't، زمان گذشته و پاره‌ای فعل‌های نامنظم تأکید می‌گردد.

در Level C همه زمانها و الگوی پیچیده ساختاری و واژگان عمومی گسترده - و روانی بیان در حد لغات و ساختار آشنا - مورد توجه قرار می‌گیرد.

در پنج نوع بازی Listen and Do که اکنون ملاحظه می‌فرمائید این سطوح سه گانه را دو به دو ترکیب می‌کنیم.

*

I. Draw a Cat and Colour it Black (Level A- B)

AIM: To practise listening comprehension: the ability to understand oral instructions in English and to carry them out.

LANGUAGE REQUIRED: The pupils must know imperatives (draw, colour, etc.) nouns for objects in and around the school, colours, adjectives like, small' and' big', some prepositions and prepositional phrases, and some simple sentence patterns.

PREPARATION: The pupils require coloured pencils or crayons and paper.

Game

خود معلم یا شاگرد منتخب وی از کلاس می‌خواهد که تصویری را مرحله به مرحله ترسیم کنند:

Draw a tree in the middle of the paper.

Colour the tree green.

Draw a black cat at the bottom of the tree.

Draw a bird at the top of the tree.

زبان‌آموزی با
بازیهای هدفمند
Listen and Do

دکتر جلال ستغور

شاگردان کلاس را به دو گروه تقسیم و آنان را شماره گذاری کنید بعد یک جمله خیری ادا کنید.

بعنوان مثال

President Asad is president of Pakistan.

مکت کنید و بعد شماره ای را صدا کنید مثلاً:

Five

اولین «شماره پنج» که سه دو (بسرعت) روی صندلی «Wrong» بنشینند برای تیم خود یک امتیاز کسب می کنند. اینهم چند نمونه از جملات مفید در دو سطح مختلف:

Level A:

We are playing a game now.

It's Friday today.

The sun is shining.

we all live in Isfahan.

Level B:

We play football every Thursday Tehran is in the south-west of Iran.

We are going to have math next lesson.

There are 62,000 inhabitants in our town.

Comments

در رقابت بین دو تیم از مطالب کتاب درسی هم میتوان سود جست. معلم زبان از پیش تعدادی جمله را آماده می کند که البته این جملات بر اساس متنی که شاگردان خوانده اند - درست یا نادرست اند. باین ترتیب بازی با روش جالبی به بررسی تکالیف شاگردان بدل میشود. معمولاً بازی هایی که موجب تحرک کلاس و جابجاشدن زبان آموزان شود جاذبه زیادی دارند، ولی اگر معلم فکر می کند که سروصدا و حرکت، بیش از حد مطبوع است، در آنصورت بهتر است شاگردان در جای خود بمانند و در عوض صدای بلند جواب دهند:

That's right or That's wrong?

هم چنین ممکن است پاسخ های خود را بصورت انفرادی یا گروهی در روی برگ آزمون علامت بزنند. بعدها در سطح C، ممکن است یک شاگرد یا گروهی از شاگردان نقش معلم را ایفا کنند و جملاتی را که وی قبلاً آماده ساخته است بخوانند.

*

Draw another bird flying to the left of the tree.

Draw a yellow flower to the right of the cat And so on.

و بعد نظارت می کند که بچه ها طبق دستورالعمل ترسیم کنند. در صورت تمایل می توانند نقاشی ها را جمع آوری کند و بعد آنچه را خود ترسیم کرده به آنان نشان دهد.

Comments

این بازی را می توان بسادگی با شرایط کلاس هایی در سطوح مختلف تطبیق داد. دستورالعمل ها میتواند کوتاه و ساده باشد مانند:

Draw a cat. Colour it black,

یا طولانی و پیچیده باشد مانند:

Draw a palm tree with a bird flying above it and a cat sleeping at the bottom.

برخی شاگردان ممکن است بخواهند تصاویر مفصل و پیچیده ای ترسیم کنند. بهتر است به آنان آموزش دهید که راجع به آنچه قرار است بکشند صحبت کنند و پس از بازی تصویر مورد نظر را بطور صحیح کامل کنند.

*

2. Right or wrong? (Level A-C)

AIM: To practise comprehension by labelling statements' Right or Wrong

LANGUAGE REQUIRED: The words and structures used must be known by the pupils. The game can be adapted to any level of comprehension.

PREPARATION: Make a list of suitable statements. Put two chairs by the blackboard and makes sure there is space for the pupils to run up to the chairs. Above one chair write Right and above the other Wrong.

Game

Have we got a TV set at school?
 Is Rasht a town in South Iran?
 Are there Elephants in India?
 Does Javad live in Iran?

Level C:

Does school finish in the second week of khordad?
 Was the day before yesterday Friday?
 Did Mahatma Gandgi live in the 19th century?
 Do more than five million people live in Tehran?

Comments

در اولین اجرای بازی لازمست که زبان آموزان صرفاً بله یا نه جواب دهند. در اینصورت این گیم درک کلی مفاهیم را ارزیابی می کند. بعدها میتواند با عبارات کوتاه پاسخ دهند:

'Yes, I can', 'No, I can't', 'Yes, I do', 'No, he doesn't', No, I didn't, etc.

که در اینصورت ساختارها و دانش کلی زبان آنان ارزشیابی می شود.

Alternative

اگر معلم بخواهد همین سئوالات را برای ارزشیابی همه شاگردان کلاس بکار برد در آنصورت باید سئوالات خود را شماره گذاری کند و شاگردان هم Yes یا No را روی برگ آزمون بنویسند.

*

4. Who Is who? (Level B- C)

AIM: To practise understanding oral descriptions of people and things.

LANGUAGE REQUIRED: The pupils should be fairly used to spoken English and know a number of words for things, colours, shapes, sizes and positions.

PREPARATION: Cut a number of pictures from newspapers, magazines and catalogues, etc. The pictures should be large enough to be seen by everyone from where they

3. Yes or No: (Level A-C)

AIM: To practise recognition of vocabulary and common, simple question patterns.

LANGUAGE REQUIRED: The game can be adapted to any level of comprehension. The question patterns and words used must be known to the class.

PREPARATION: Make a list of suitable questions of increasing difficulty. There must be about three times as many questions as there are pupils. The same questions can be used more than once.

Game

همه شاگردان تعدادی «حق بازی» یا life دارند. بهر کدام مثلاً چهار lives بدهید تا هر یک چهار کتاب - که نمایشگر حق بازی است - در روی میز تحریر خود داشته باشد.

معلم بدون رعایت ترتیب استقرار شاگردان در کلاس سئوالاتی می پرسد که جواب آنها بله یا نه خواهد بود. وی باید سریع سؤال کند و به زبان آموزان فرصت کمی برای فکر کردن دهد. اگر شاگردی نادرست پاسخ دهد یک حق بازی را از دست می دهد و بنابراین یک جلد کتاب از روی میز خود کم خواهد کرد برنده این گیم شاگردی است که در پایان بازی هنوز دارای بیشترین «حق بازی» باشد. اینهم نمونه ای از سئوالات مناسب برای این بازی:

Level A:

Is this a cat? (hold up a picture)

Can you speak Farsi?

Is your English book blue?

Can you read Chinese?

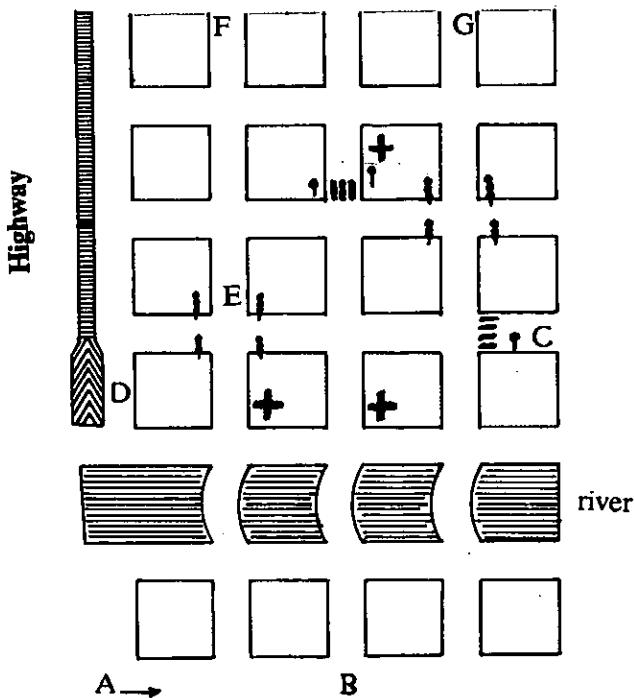
Is three plus six eight?

Are there three lamps in the classroom?

Level B:

Are there 27 pupils in this class?

Do you go to school seven days a week?



Start at point A.

Walk down the street. Take the second turning on the left and walk up to the bridge. Turn right along the river. when traffic lights. Turn left and then right at the next crossing. where are you now?

You are at the zebra crossing, II.

پس از راهنمایی معلم در اولین اجرای بازی زبان آموزان به سوال «حالا کجائید؟» پاسخ می دهند. بعداً می توان از آنان خواست حرف مربوط به نقاط مختلفی را که در ضمن حرکت به آنها برمیخورند یادداشت کنند. در آن صورت می توانید مهارت آنان را در پیروی از دستورالعمل خود ارزیابی کنید.

زبان آموزان می توانند در سطوح پیشرفته تر بصورت دو نفره یا گروهی بازی کنند و خود راهنمایی یکدیگر را برعهده گیرند.

Alternative

برای تمرین نام ساختمانها و خیابانها می توان بخش های مختلف یک نقشه - مانند بانک، اداره پست، مسجد، بیمارستان، شهرداری، مدرسه و غیره، را نامگذاری کرد. بدینگونه و بویژه در Level C، و در صورتیکه نام شهر، همچون اصفهان یا بابلسر، مشخص شود بازی واقع گرایانه تر خواهد بود.

sit. Cut out, for example, 5 pictures of cars, 5 of men, 5 of women, 5 of cows, etc. Letter each picture from (a) to (e).

Game

یک سری از تصاویر را انتخاب کرده و به شاگردان کلاس نشان دهید. بعد آنها را روی تخته سیاه الصاق کرده و یکی از آنها (تصویر اتومبیل، مرد، زن و غیره) را برای آنان شرح دهید و از آنان بخواهید تعیین کنند گفته های شما مربوط به کدام عکس است. در پاسخ، زبان آموزان از میان حروف (a) to (e) حرف مربوط به جواب درست را شفاهاً ادا می کنند یا آنرا مینویسند. طریق دیگر پاسخگویی آنست که پای تخته بروند و به تصویر درست اشاره کنند. اگر در این گیم ایجاد رقابت مورد نظر باشد طریقه اخیر صحیح است.

بسته به میزان تشابه بین عکس ها و سطح زبانی که در شرح آن به کار میرید این بازی سهل یا دشوار خواهد بود. پس از یکبار اجرای بازی در کلاس، یک شاگرد میتواند وظیفه تشریح تصویری را برای یک گروه کوچک بعهده بگیرد. بقیه افراد آن گروه باید حدس بزنند در باره چه تصویری صحبت می کنند.

*

5. Guide Me Through Town (Level B-C)

AIM: To practise following directions.

LANGUAGE REQUIRED: Phrases for finding the way must be practised before the game.

PREPARATION: Draw a map of a town, and give a copy to each pupil.

Game

تعیین نقطه شروع در این بازی بسیار اهمیت دارد. در شکل اصلی بازی معلم جهت ها را نشان میدهد و شاگردان آنها را روی کروکی که در اختیار دارند تعقیب می کنند. در زیر نمونه یک کروکی را، همراه با نکات لازم ملاحظه می فرمایند که می تواند راهنمای معلم در ترسیم کروکی مورد نظرش باشد:

طبقه‌بندی

واژگان

فصل اول کتاب واژه‌سازی نویسنده از ویکتوریا والرئ ترجمه آقای دکتر میرحسینی در شماره ۱۴، ۱۳ چاپ گردید. اکنون ترجمه فصل دوم آن تحت عنوان «طبقه‌بندی واژگان» توسط خانم سرور جوادیان انجام گرفته و در این شماره از نظر شما خوانندگان عزیز خواهد گشت.

ترجمه: خانم سرور جوهریان

۱-۲ - تبدیل کامل یا جزئی

وقتی واژه‌ای که پیش از این به عنوان عضوی از یک گروه کار برد داشته، دستخوش تغییر بشود بطوریکه بتواند به عنوان عضوی از گروه دیگر عمل کند، نتیجه حاصل را اصطلاحاً تبدیل^۱ می‌گویند. آیا دستاورد چنین تغییری دو واژه است، که یکی از دیگری مشتق شده، یا یک واژه است با عمل کرد گسترده‌تر؟ معمولاً تبدیل به شاخه‌های «تبدیل کلی»^۲ و «تبدیل جزئی»^۳ تقسیم می‌شود. تبدیل کلی یک فرآیند اشتقاق است و سهم بسزائی در قالبهای

گوناگون واژه‌سازی دارد؛ و تبدیل جزئی یک موضوع نحوی است، و از نظر ایجاد تفاوت میان دو واژه اهمیت دارد. در بخشهای بعد «تبدیل» را از دید کلی و جنبه‌هایی که به تشکیل واژگان بستگی دارد مورد بحث قرار می‌دهیم. شاید شروع بحث با استفاده از واژه «تبدیل» چندان مناسب نباشد. واژه بهتر برای «تبدیل کلی» اشتقاق بوسیلهٔ پسوند صفر است که جسر^۴س^۵ ارائه داده است. زیرا تبدیل «بدین معنی است که یک واژه به گونه‌ای به واژه دیگر مبدل می‌شود که در نتیجه هویت پیشین خود را از دست می‌دهد. می‌توان گفت این فرآیند تنها در مواردی اتفاق می‌افتد که در

طول مقطعی از زمان کار برد پیشین آن واژه دیگر منسوخ شده باشد. برای نمونه، صفت stimulant که بوجود آورنده اسم همگون خود است، اکنون تنها در موارد نادری کاربرد دارد. به هر حال برای اجتناب از ایجاد پیچیدگی بیشتر در موضوع تبدیل جزئی یا تبدیل کلی، در این بخش هم چنان از واژه‌های متداول بدون علامت نقل قول استفاده می‌شود. یک نمونه از تبدیل‌های کلی اسم chemical است که از صفت مشتق شده است، یا فعل bottle که از اسم bottle مشتق شده، یا اسم find که از فعل هم آوای خود تشکیل شده است. یکی از نمونه‌های تبدیل جزئی واژه poor است در جمله: The poor are always with us آیا در این جمله کلمه poor اسم است یا صفتی است که به جای اسم عمل می‌کند، و یا میتوان گفت که «در آن واحد به دو جزء کلام تعلق دارد؟» (زندورت^۶) برای پاسخ به این پرسش، برای روشن کردن تفاوت اساسی بین poor در این جمله و مثالهای تبدیل کلی که در بالا ارائه شده^۷ باید مشخصه‌های گوناگون اسم و صفت را با هم مقایسه و بررسی کنیم

۲-۲ - اسم -

از جمله ویژگی‌هایی که برای اسم می‌شناسیم موارد زیر را می‌توان نام برد: (قابلیت جمع بسته شدن) قابلیت پذیرش پسوند اضافه^۸؛ و ترکیب با پسوندهائی با ویژگی خاص^۹ مانند: er, ance, ness, ism و در موازادی قابلیت کار برد بعد از شناسه‌هایی^{۱۰} مانند a, The, This, my, another و در مواردی که پس از حروف اضافه و بعنوان فاعل یا مفعول یک جمله عمل کند. و اما ویژگی‌های شناخت صفت از این قرار است: (توان به کارگیری آن به شکل صفت

the sublime کاربرد صفت در چنین ترکیباتی مشخصه این طبقه از واژگان است. و در این موارد نیازی به پسوندهای صرفی اسمی نیست. ولی گاهی اوقات پیش شناسه‌های دیگری به غیر از The مثل our poor یا the Soviet young یا the idle rich می‌گیرد. یا ممکن است این کاربرد اسمی به صورتهای «برتر» و «برترین» به کار رود مانند:

the poorer than oneself
the most corrupt of them all
the greatest of pities
the comparatively rich
the clearly inevitable

۴ - ۲ - تبدیل اسم به صفت و بالعکس -

صفت هم می‌تواند مانند اسم به عنوان فاعل یا مفعول جمله ظاهر شود. و نیز مانند اسم همراه شناسه به کار برده شود، اما در صورتیکه واژه مورد نظر با پسوند صرفی اسمی به کار رفته باشد، میتوان گفت یک اسم جدید از یک صفت مشتق شده است، زیرا این معیار اسمی مهم امکان پیش توصیف را از طریق شناسه غیر مشخص و سری کاملی از اسمهای توصیفی بوجود می‌آورد، و در عین حال عدم امکان توصیف توسط قید را نیز فراهم می‌کند. صفت‌هایی که منشأ به وجود آمدن اسم‌های جدید بوده‌اند بی‌شمارند از جمله!

imbecile, intellectual, juvenile, moderate, progressive, rustic از این واژه‌ها دارای پسوند صفتی هستند، اما به نظر نمی‌رسد این عملکرد، فرآیند تبدیل را متوقف کند.

بعضی از دستور نویسان بین تبدیل صفت به اسم و حذف اسم از عبارت صفت - اسم که نتیجه‌اش همان تبدیل صفت به اسم است تمایز قائل می‌شوند. نمونه‌های زیر به همین ترتیب

نمونه، هر اسمی می‌تواند به عنوان توصیف‌کننده بین شناسه و اسم اصلی قرار گیرد، مانند milk در عبارت a milk pudding که در جایگاه صفت قرار گرفته است، بنابراین باید گفت که این جایگاه می‌تواند مشخصه اسم هم باشد. همچنین این جایگاه می‌تواند بوسیله هر ترکیب واژگانی «عبارت گونه» یا «شبه جمله» اشتغال شود. برای مثال به عبارتهای زیر توجه کنید:

a yes - or - no answer
یا
an up - to - the - minute passion
یا
a four thousand - a - year job
یا
a never - to - be - forgotten occasion
و

I - turn - the - crank - of - the univers
air

بعضی اوقات اسامی در جایگاهی دیگر و در قالب The noun is/are به همراهی فعل نشانگر ترکیبهای صفت گونه هستند، و ممکن است بدون شناسه یا بدون مشخصه‌های مفرد یا جمع ظاهر شوند، مانند:

he was heir to a fortune

۳ - ۲ - صفت -

صفت می‌تواند در بسیاری از موارد مشابه اسم عمل کند. بطور کلی، هر صفتی می‌تواند شناسه مشخص داشته باشد و به عنوان اسم بکار رود مانند poor در جمله The poor are always with us که بر گروهی از مردم اشاره می‌کند که کیفیت یا صفتی را دارا هستند. گاهی صفت به عنوان اسم مفرد عمل می‌کند که خود به کیفیتی اشاره دارد مانند:

the ridiculous

«برتر» و «برترین»: قابلیت کاربرد بعد از قید تشوید کننده مانند very به کار رفتن در هر دو جایگاه قالب زیر:

The noun is/are

برخی از این معیارها به شکل اسم و صفت مربوط می‌شوند، و بعضی دیگر به مکان آن‌ها در جمله به این دلیل گروهی از زبان‌شناسان این کلمات را در طبقات نسبتاً همسانی قرار می‌دهند. از جمله اسم، صفت، فعل و قید بر اساس معیار اول یعنی در شکل اسم و صفت مشخص می‌شوند، و عبارتهای اسمی و صفتی و فعلی و قیدی با معیار دوم یعنی مکان و نقش آنها در جمله شناخته می‌شوند. برای نمونه جیمز اسلند مسئله poor را این گونه مورد بررسی قرار می‌دهد: poor همیشه و در همه موارد صفت است زیرا که با ترکیبات poor, poorer, poorest هماهنگ است. اما در جمله

[The poor are always with us] نقش اسم را بازی می‌کند، زیرا در مکانی قرار گرفته است که معمولاً اسم قرار می‌گیرد. هر چند معیارهای مختلف مستقل از یکدیگر نیستند، اما دارای اهمیت برابر هم نمی‌باشند، و می‌توان عبارات و ترکیبهای گوناگون را به کمک آنها در متون مختلف به وجود آورد. در بندهای زیر تمام آنها را با هم مورد بحث قرار می‌دهیم و برخی از ترکیبهای ممکن را به عنوان نمونه ارائه خواهیم داد.

ارتباط جزئی دو دسته از طبقات اسم (اسمی و غیره) نمایانگر این است که برای هر گروه و واژگانی (متداول) جایگاهی در جمله وجود دارد که اعضاء آن گروه معمولاً در آن قرار می‌گیرند. اما صرف توجه به مکان واژه در جمله نمی‌تواند مشخص کننده اسم و صفت باشد. زیرا هیچ طبقه‌ای از واژگان را نمی‌توان تنها در یک مقوله دستوری قرار داد. برای

ساخته شده‌اند.

weekly (newspaper) – final
examination) – empty (bottle)
بسیاری از اسم‌ها که اشتقاق آنها از صفت
«تبدیل» شمرده می‌شود به همین طریق شکل
گرفته‌اند. تشخیص دقیق این نوع تبدیل کار
دشواری است. هر چه این واژه‌ها بیشتر جا
بیاقتند و کاربرد پیدا کنند، ایجاد آنها از طریق
حذف اسم از عبارت صفت اسم کمتر احساس
خواهد شد. اما وقتی اسم پایه معنی دقیق و
مشخص دارد مانند:

newspaper – examination

فرآیند تبدیل معمولاً کوتاه‌سازی^{۱۱} نامیده
می‌شود؛ اما اگر اسم پایه معنی بسیار عام داشته
باشد مانند:

one, man, people, thing
این فرآیند «تبدیل» نامیده می‌شود. اگر صفتی از یک اسم
مشتق شده باشد می‌توان آنرا با مشخصه‌های
صفت که نمی‌توانند با پسوند صرفی اسمی
همراه شوند شناخت. این مشخصه‌ها عبارتند
از: توان کاربرد به صورت صفت «برتر» و
«برترین» و مسافتی مثلاً با افزودن ly یا اسم
معنی با افزودن ness و قابلیت جذب قید
وصفی و واقع شدن در هر دو جایگاه قالب
the ... noun is/are اگر چه ویراستار

وبستر^{۱۲} خاطر نشان کرده است که چنین
شرایطی دقت بیش از حد و موشکافی غیر
واقع گرایانه است. در زبان انگلیسی واژه‌های
زیادی وجود دارند که معمولاً برای نسبت دادن
به کار می‌روند، و با معنایی که در حالت اسمی
دارند متفاوت می‌باشند، ولی ویژگی‌های صفتی
را ندارند. این واژه‌ها در وبستر در زمره
صفات آمده‌اند نمونه‌هایی از این دست عبارتند
از: bottom (drawer)

mode, slarc, capsule, mammoth,
head (cook), animal, brate dwarf

صفت‌های مشتق از اسم از اسم‌های مشتق از

صفت به مراتب کمتر هستند. همانطوری که
جسپرسن معتقد است شاهد این نمونه‌ها که دیر
زمانی است متداول می‌باشند، level, dainty,
shoddy, bridal به این علت که دارای
پیوندهای مشابه صفت هستند صفت به حساب
آمده‌اند. مثالهای دیگر عبارتند از:

game, common place, paritisan,
mather – of – fact, average

تبدیل جزئی و کلی میان اسمها و صفت‌ها را
می‌توان از راه دو سری مشخصه ویژه یعنی
اسمی و صفتی شناسائی کرد. علی‌رغم وجوه
مشترک بسیار میان چگونگی این دو گروه،
امکان متمایز کردن آنها از یکدیگر وجود دارد.
و نیز می‌توان تبدیل آنها را از حالتی به حالت
دیگر تشخیص داد، که در این صورت تبدیل
کلی بوقوع می‌پیوندد. تبدیل جزئی اصطلاحی
است که انواع ویژه‌ای از قواعد نحوی و
تداخل محدود گروهها را توصیف می‌کند.
دقیقاً می‌توان گفت که اشتقاق واحدهای
واژگانی جدید مرحله‌ای از روند تبدیل کلی
نیست. اگر چه وقتی اسمی عموماً برای نسبت
دادن بکار می‌رود، مانند مثالهایی که وبستر در
بالا داده است، شاید منطقی است که بگوئیم
این روشی است برای اشتقاق یک صفت
جدید از راه تبدیل کلی.

۵ – ۲ – صفت و قید / حرف اضافه

گروه‌های اسمی و صفتی تنها گروه‌هایی
نیستند که در یکدیگر تداخل می‌کنند، بلکه
تمایز بین صفت و قید هم دشوار است. گاهی
قید به صورت توصیف کننده نسبت ظاهر
می‌شود مثل:

the down line – an off day – a today
image – after events

و در موارد نادری با شکل متفاوتی نظیر این
مثالها دیده می‌شود:

games out doors که با

out door games در ظاهر متفاوت است.
هر چند این توصیف کننده‌ها در مقایسه با
توصیف کننده اسمی بندرت مشخصه‌های مثبت
صفتی نشان می‌دهند. گاهی ممکن است
صفت‌ها کاربرد قیدگونه داشته باشند. واژه‌ای
که پیش از یک صفت در حالت پیش توصیفی
می‌آید گرایش دارد که مثل یک قید تشدیدکننده
کاربرد داشته باشد. جسپرسن این پدیده را در
ارتباط با صفتها مورد بحث قرار می‌دهد. او
روند تشکیل واژه قیدی very را از صفت
true از طریق ترکیب با صفت‌های مشابه یا هم
معنی مطرح منی‌کند. مثلاً در این عبارت
چوسر^{۱۳} a varray parfit gentil knight
شاید very در جایگاه قید به کار می‌رفته. یا در
مثال دیگر از چوسر a verray trewe wyf
واژه very کاربردی شبیه معنی امروزی آن
دارد. در قرن پانزدهم استفاده از very در
مقیاس وسیع‌تر پیش از صفت آغاز شد و بیشتر
به عنوان یک تشدیدکننده پا گرفت. واژه
pretty هم ظاهراً شبیه همین روند تحول را
طی کرده است. در واژه‌های مشتق از انگلیسی
قدیمی (OED) در حدود سال ۱۵۶۵ واژه
pretty برای اولین بار بصورت یک
تشدیدکننده به کار رفت، اما به صورت صفت
از سال ۱۴۰۰ کاربرد داشته است.

هر چه به زمان حاضر نزدیکتر می‌شویم،
می‌توان توالی دو واژه را که صفت به نظر
می‌آیند اما در واقع از یک تشدیدکننده و یک
صفت تشکیل شده‌اند مشاهده کرد. مانند:

precious little, bitter cold, dirty
great shocking bad, bloody awful

میچل^{۱۴} معتقد است که احتمالاً ترتیب
بعضی از توالی‌های شناخته شده صفتی مثل:

a fine sunny day, a cold frosty
morning

که تا حدودی ثابت است نیز همین روند را

دنبال کرده است، یا عبارت‌هایی که از ترکیب nice and استفاده می‌کنند مثل:

nice and warm به همین گونه ساخته شده‌اند. با این حال صفت‌هایی که به عنوان تشدیدکننده به کار می‌روند در برابر تحولات زبانی بسیار تأثیرپذیر هستند، یا شاید این کاربرد آنها کمتر از سابق متداول است. جسر سن در این زمینه فهرست جامعی برای نمونه ارائه داده است، از جمله:

uncommon, monstrous, beastly, devilish, confounded

که امروزه بسیار متداول هستند.

تبدیل قید به اسم در واژه‌سازی نقش مهمی ندارد. «قید زمان»^{۱۴} ممکن است در جایگاه یا نقش اسمی قرار بگیرد. مانند این جمله‌ها:

now is the time, yesterday was wet
اما می‌توانیم مشخصه‌های صرفی را به عنوان معیار اشتقاق یک اسم جدید بشناسیم. مثل:

one today is worth two tomorrows
یا مثالهایی از قبیل:

the here and now – the long ago
صفت‌های نیمه مبدل به نظر می‌آیند. و این نمونه‌ها:

the poor, the unspeakable
اسم‌گونه‌شان معمولاً به نقش آنها در جمله و هماهنگی آنها با شناسه مشخص (حرف تعریف معنی) محدود می‌شود.

۶ - ۲ - فعل (وجه وصفی) و صفت

فعل زمان حال و وجه وصفی می‌تواند توصیف‌کننده نسبت اسم باشد و در این نقش در درجات مختلف صفت گونه است. گروه «صفت وصفی» تقریباً یک گروه آمیخته است، که در برابر تعمیم و توصیف‌های دقیق مقاوم است. به عنوان مقدمه می‌توان گفت، فعل

معمولاً با مرجع زمان و حرکت و تغییر شرایط همراه است، و صفت با کیفیت و مشخصات می‌آید، اما این توصیف خیلی ناقص است، جسر سن فعل را بر دو نوع تقسیم می‌کند، یکی «افعال قطعی»^{۱۵} که نشانگر عملی در یک لحظه بخصوص هستند، یا به عبارت دیگر افعالی که شروع شده‌اند که به اتمام برسند. و دیگر «افعال غیر قطعی»^{۱۶} که نشان‌دهنده احساس یا تصور فعالیت‌هایی هستند که برای به اتمام رسیدن شروع نشده‌اند. وجه وصفی افعال قطعی در جایگاه نسبت با مشخصه فعلی در مرجع زمان باقی می‌ماند، مثل:

playing children (= the children who are playing "now")

appointed time (= time which has been appointed)

تمایز وجه وصفی افعال غیر قطعی که برای نسبت به کار می‌روند این است که مشخصاً بیشتر به صفت شبیه هستند مثل:

a pleasing prospect, an admired colleague
توصیف‌کننده اسم نیست، برای نمونه می‌توان گفت:

a damaging remark یعنی:

A remark damaged his reputation.

این معنی مورد نظر نیست:

a damaging accident به معنی:

The accident damaged his car.

بولینجر^{۱۷} دلایل ممکن برای عدم استفاده از وجه وصفی را به عنوان «نسبت» مورد بحث قرار می‌دهد. مثلاً عبارت:

a distressing remark که با

an angering remark متفاوت است و departed guests که با arrived guests فرق می‌کند. او این نکته را روشن می‌کند که جایگاه نسبت برای صفت و وجه وصفی با یک علامت توصیفی که معنی «دائمی»^{۱۸} داشته

باشد طبیعی‌تر می‌شود. ذکر این نکته ضروری است که صفت‌های غیر وصفی ایجاد احساس «حرکت»^{۱۹} فعلی بیشتری می‌کنند. از جمله این نمونه‌ها:

suppressive drug (= drug which suppresses) depressant effect, attractive power (of a magnet) resistant strain (of bacteria)

هادلستون^{۲۰} پس از کورم^{۲۱} تقریباً همین تمایز را میان مجهول کنشی^{۲۲} (دلالت بر انجام عمل) و «حالتی»^{۲۳} (دلالت بر حالت) قابل شده است. مجهول ثابت شبیه صفت اسنادی^{۲۴} است. زیرا هیچ‌هتای فعالی ندارد و گاهی با صفت همکاری دارد، و پاره‌ای از اوقات نیشوند منفی un می‌گیرد و با فعل معینی همراه می‌شود، مواقعی هم با واژه‌های

become, remain, seen جایگزین می‌شود. این صفت‌های وصفی، مانند صفت‌های دیگر،

توان تبدیل به کاربرد اسمی را دارند. مثل: the living, the wounded و در مواردی این صفت‌ها تبدیل کامل می‌شوند مانند:

the last named, the accused (singular)

colourds, knitted, frustrated. وجه وصفی افعال در حالت قطعی (وجه وصفی فعال) بر خلاف صفت، تشدیدکننده فعلی much^{۲۵} می‌گیرند مثلاً عبارت:

a much disappointed man

(با حالت قطعی often) را با عبارت:

a very disappointed man (= extremely

در حالت کاملاً غیرطبیعی برای تشریح یک فکر مقایسه کنید).

استفاده از نیشوند منفی un مثلاً در مورد unhappy (= not happy) یا با مفهوم «معکوس» و «نهی» در واژه undo یعنی عمل برخلاف جهت مثل:

در uncloth (= remove clothe from) وجه وصفی، بیشتر ماهیت دوگانه نهی را منعکس می کند. پیشوند منفی un بیشتر فقط به صفت می پیوندد، و un با مفهوم «معکوس» بیشتر به فعل متصل می شود. با استفاده از وجه وصفی و گونه های دیگر اشتقاق صفت ممکن است در تشخیص این دو پیشوند ابهام بوجود بیاید. پیشوند می تواند به تمام واژه متصل شود که در این صورت مفهوم منفی دارد، و یا فقط به ریشه فعل پیوند بخورد که معنی معکوس دارد. مثلاً واژه unlockable در این عبارت: an unlockable door که از پیشوند منفی un + lockable تشکیل شده و به معنی «دری که قابل قفل شدن نیست» می باشد. اکنون این معنی را با مفهوم «معکوس» un در واژه unlock + able یعنی «دری که می توان قفل آنرا باز کرد» مقایسه کنید؛ یا در عبارت an unlocked door که می تواند منفی باشد، بصورت: un + locked یعنی «دری که بسته نیست» در مقایسه با مفهوم «معکوس» داشتن به این شکل unlock + ed به معنی «دری که قفلش باز شده است». می بینیم که در عبارت دوم تمایز تا حدودی خنثی شده است. در حالیکه در این مثال نتیجه «معکوس» عمل یک حالت منفی است. این عبارت در کل می تواند تعیین کند منظور از un کدام گونه آن است. اکنون برای مثال عبارت: an undone task را با عبارت: an undone plait مقابله کنید. در این مورد احتمال عدم درک موضوع بسیار ضعیف است. سپس به این عبارت بدون ابهام از جرارد مانلی هاپکینز^{۲۵} توجه کنید: «The widow-making unchilding unfathering deeps»^{۲۶} متوجه می شوید که وجه وصفی این عبارت دارای ساختاری بشرح زیر است: ing + (un + verb). در مجموع اگرچه اضافه کردن پیشوند un به وجه وصفی با کاربرد

نسبت بار منفی به فعل می دهد، وجه وصفی افعال معکوس مانند: undo, ununpack, untie و undo به این صورت کاربرد ندارند. به هر حال پیشوند un ممکن است در کاربرد غیرسستی با کاربرد فعلی به وجه وصفی اضافه شود. مانند جمله مجهول: He was unimpressed by the evidence. در این جمله unimpressed بصورت فعل عمل می کند، چون یک عبارت فاعلی^{۲۷} دارد، اما مصدر مربوطه بشکل: to unimpress وجود ندارد. در انگلیسی دو نوع پسوند ed وجود دارد. یکی پسوند اسم مفعول، و دیگری پسوند صفت ساز که به اسم اضافه می شود مانند: honeyed (= having talent) یا talented در صفت هایی که به ed ختم می شوند و ریشه آنها اسمی یا فعلی است، بطور قطع نمی توان گفت که کدام ed بکار رفته است، مثلاً در مورد واژه crowned می توان آنرا به داشتن ریشه فعلی (= having been crowned) تعبیر کرد، یا ریشه اسمی (having a crown) (= مثالهای مشابه دیگر عبارتند از: clothed و shaped. با توجه به ابهامی که در پسوند ed وجود دارد، صفت های مرکب که با ed ساخته می شوند، ممکن است منشاء ساختاری اسمی یا فعلی داشته باشند. مثلاً در صفت مرکب strangely shaped ماهیت قیدی جزء اول، ماهیت فعلی جزء دوم را نمایان می کند. به این صورت: (= shaped in a strange manner) و از طرف دیگر (strange-shaped) از یک عبارت صفتی - اسمی تشکیل شده است، که شامل (strangeshape) و پسوند صفت ساز ed است. اکنون به این مثال توجه کنید: internationally-minded. در مقایسه با

single-minded هر چند واژه minded هیچ کاربرد فعلی بجز در موارد اصطلاحی مانند: I am minded to ندارد. نمونه جالب دیگر well-intentioned است که در آن جزء دوم صرفاً به عنوان یک اسم دارای پسوند صفت ساز تعبیر می شود. از آنجا که هیچ فعلی بصورت to intention وجود ندارد، پس جزء اول این ترکیب قابلیت فعل شدن را دارد. مثل: he intends well و نمونه های نظیر: demanding, agitated, detached, grasping, calculating, charming, elated, scathing. که در تمام موارد در نقش صفت (صریح - اصیل) عمل می کنند، و به روشنی میتوان دید که مفهوم این صفات با معنی افعال سازنده آنها کاملاً متمایز است. وجه وصفی سهم بسزائی در واژه سازی و ساخت واژه های مرکب، بویژه صفت های مرکب دارد. بعضی اوقات وجه وصفی، به دو صورت حال و گذشته در نقش واسطه^{۲۸} در روند اشتقاق عمل می کند، و بدین گونه فعل از اسم و صفت تشکیل می شود. برای نمونه terrace to ممکن است به شکل terraced ظاهر شود (این واژه از اسم errac و پسوند صفت ساز ed ترکیب شده است و به معنی: having terrace می باشد) که در نتیجه به شکل وجه وصفی گذشته در آمده است. بعضی از افعال مشتق از اسم مثل: to telescope یا: to honey-comb معمولاً بصورت وجه وصفی گذشته بکار می روند. در واقع بعضی از این ترکیبها به صورت وجه وصفی گذشته دیده می شوند مثل: rumoured و fated که به معنی (... is fated/romoured to be ...) است. بسیاری از افعال مرکب هم صرفاً یا همیشه به صورت وجه وصفی ظاهر می شوند. مثلاً شاید جمله: He is henpecked (by his wife) بیشتر به

گوش آشنا باشد، تا

His wife henpecks him. نمونه‌های افعال مشتق که فقط بصورت وجه وصفی حال بکار می‌روند از این جمله‌اند:

to coast + (a coasting vessel)

یا:

to bald (a balding pate)

۲۷ - فعل (اسم مصدر) ^{۳۹} و اسم

تجدیل بین اسم و گروه‌های فعلی اهمیت شایانی در اوازه‌سازی دارد. مثالهایی از قبیل to bottle و a find که از اسم و فعل ساخته شده‌اند نشانگر یک فرآیند بسیار پیویا و سازنده هستند. ما در تعیین عضویت این واژه‌ها در گروه‌های مربوطه با هیچ مسئله‌ای روبرو نیستیم. شکل پایه و شکل اشتقاقی آنها همیشه به روشنی عضویت آنها را در گروه‌های مختلف نشان می‌دهد. برای دستیابی به مثالهای بیشتر از این نوع به بخش ۳ رجوع کنید. اسم مصدر فعل نقطه مشترک این دو گروه می‌باشد. حالا با توجه به مسیر این فرآیند رابطه گروه اسمی شکل ing آن را مورد بررسی قرار می‌دهیم. شبه جمله‌های نامحدود ^{۴۰} که شامل اسم مصدر و مصدر است می‌تواند نقش اسمی در جمله داشته باشد.

افعال نامحدود در چنین ترکیباتی می‌توانند با مفعول یا توصیف کننده قیدی همراه باشند. مثل:

Eating people is wrong, to do that would be a mistake.

his fault is working too hard I asked you to do it quickly.

در این جا نیاز به توضیح بیشتری درباره مصدر نیست. مصدر می‌تواند به تنهایی در نقش اسمی ظاهر شود مثل:

to err is human ولی در این حالت مصدر

نمی‌تواند نقش اسمی گسترده‌تر بگیرد. در مقایسه با مصدر، اسم مصدر نقش جالب‌تری دارد، و باید آنرا به اختصار مورد مطالعه قرار داد تا بتوان میان پسوند صرفی -ing از یک طرف و پسوند -ing که در حالت اشتقاقی مورد نظر است تمایز قائل شد.

بنظر می‌رسد که در بعضی از ترکیبها اسم مصدر هم حالت اسمی دارد و هم فعلی مثلاً در این مورد:

Sailing is over for this year.

یا I like swimming.

که در آنها اسم مصدر نه با توصیف کننده اسمی می‌آید، نه با توصیف کننده فعلی. یا این جمله:

His secretly appointing John to the post.

که در آن اسم مصدر با یک پیش توصیف کننده اسمی و یک مفعول بی‌واسطه و یک قید همراه است. اگرچه در ساختارهایی از این قبیل، اسم مصدر صرفاً واقعیت یک عمل را تعیین می‌کند و نمی‌تواند مشخصه اسمی را بیان نماید بجز در اصطلاحاتی نظیر:

There is no persuading them اسم مصدر فقط به وسیله ضمیر ملکی توصیف می‌شود. این گونه ترکیبات:

This sending him away must seem deliberate pause^{۴۱}

امروزه رنگ و بوی قدیمی دارد. اما اسم مصدری که به دنبالش یک عبارت اضافه بیاید به آسانی می‌تواند پیش توصیف کننده داشته باشد. مانند:

his/ the secret appointing of John.

که در این مورد قالب اسم مصدر را که به خود عمل اشاره دارد، می‌توان با گونه دیگری از پسوند (اشتقاقی) جایگزین کرد مثل:

The secret appointing of John. در این مورد appointing و appointment

بیانگر عمل اما واژه appointment ممکن است دلالت بر تکمیل شدن عمل داشته باشد.

افعالی که با ادات ^{۴۲} همراه هستند و می‌توانند به گروه ترکیبی ادات اسمی به پیوندند نیز در شکل ing در مراحل حد فاصل بین فعل و اسم دیده می‌شوند. حالا این جمله فعلی را در نظر بگیرید که در آن ادات قابل جایجائی است

The object to their tearing up their flag.

Their tearing up their flag.^{۴۳}

و آنرا با عبارت زیر که بیشتر اسمی است مقایسه کنید:

The cruel gunning-down of another Kennedy^{۴۴}

که در آن اسم مصدر و ادات از پیوند قوی تری برخوردارند، زیرا نمی‌توان گفت:

The gunning of another Kennedy down.

هر قدر اسم مصدر مرکب از حرف اضافه of بیشتر اسمی باشد، باید با ادات پیوند نزدیک تری داشته باشد، که در شکل‌های کاملاً اسمی شده، جزء دوم اسم مرکب را تشکیل می‌دهد.

ارتباط اسم مصدر با اسامی معنی ^{۴۵} که با پسوندهای دیگر ساخته شده‌اند تقریباً اصطلاحی ^{۴۶} است. مثلاً می‌توان گفت:

His speedy { sale selling } of the goods

Her careful { arrangement arranging } of the flowers.

His skillful { development developing } of the argument.

که در تمام این موارد به عمل اشاره می‌شود. اگرچه واژه‌های:

sale arrangement development

معمولاً با مفهوم عینی تر^{۳۷} بکار می‌رود. اما واژه «confidence» یا شکل ing آن به صورت his confiding of the secret قابل جایگزینی نیست. زیرا مفاهیم اعتماد و ایجاد ارتباطی که بر اساس «اطمینان»^{۳۸} در کلمه «confidence» وجود دارد، چنان پیوند ارتباطی محکمی با شنونده برقرار می‌نماید که دیگر معنای «فعلی» یا «عمل»^{۳۹} از آن مستنج نمی‌شود.

به سهولت می‌توان ملاحظه کرد که شکل ing با نشان دادن صرف عمل فعل می‌تواند به حالت اسمی کامل تبدیل شود و یک حالت ذات مثل «نتیجه عمل» یا مفهومی مرتبط با عمل را متبادر به ذهن نماید.

همانطوری که انتظار می‌رود، در بسیاری از موارد مفهوم ذات شکل ing تقریباً بعد از بکار رفتن آن در مفهوم «عمل» مشخص می‌شود. مثالهای زیر که عمل فعل را نشان می‌دهند، همگی در مشتقات انگلیسی قدیم (OED) در قرن چهاردهم کاربرد داشته است، مانند: drawing - failing - finding - meeting بطوریکه نوشته‌اند مسفاهیمی مشابه برای واژه‌های:

picture - defect - discovery - assembly

دو یا سه صده بعد بوجود آمده‌اند. نقش پیوند ing در این واژه‌های با معنی جدید آنها درست مثل پیوندهای اسم ساز ation و ment است. و می‌توان گفت که این پیوندها در این موقعیت، اشتقاقی هستند. اسم‌ها با ing اشتقاقی در گروه‌های مختلف معنایی قرار می‌گیرند. اسمهای ing می‌توانند مفعول واقع شوند یا نتیجه عملی را نشان دهند، مانند این نمونه‌ها:

building - drawing - dripping
یا عامل (جمعی) یک عمل باشند مثل:
following, یا وسیله یک عمل باشند مثل

واژه covering و غیره... تمام این مفاهیم، به معنی «حرکتی» فعل بستگی دارند. بنابراین اگر بگوئیم (همانطور که در مشتقات انگلیسی قدیم گفته‌اند) که این ترکیبات:

nutting(1824), black berrying(1885)

ballooning(1821) مستقیماً از ریشه‌های جعل شده آنها ساخته شده است خواننده را دچار ابهام می‌کنیم. امکان پدید آمدن این واژه‌ها بدون در نظر گرفتن مفهوم فعل از آنها وجود ندارد. (در واقع to balloon هم زمان با ballooning بوجود آمده، و to go black berrying که در آن شکل ing حالت نیمه اسم

مصدر و نیمه وصفی دارد قبل از سال ۱۸۶۱ زمانی که Miss Young این جمله را گفته:

We never had such a black berrying to nut

بوجود آمده است، و تاریخ کاربرد to nut بصورت فعل به سال ۱۶۰۴ برمی‌گردد. اما این واقعیت وجود دارد که مانند وجه وصفی که در بخشهای قبل مورد بحث قرار گرفته است، balding - honey combed - henpacked و امثال اینها، ترکیبهای اسمی هستند که ing را بشکل «واسطه»^{۴۰} در فرآیند فعل سازی بکار برده‌اند، و در مرحله پیش از

مصدر و قالبهای محدود^{۴۱} ظاهر شده‌اند. اسمهایی با ing وجود دارند که هیچ مفهوم «عمل» در آنها به چشم نمی‌خورد و شکل «فعلی» هم ندارند.

باید گفت که این اسم‌ها مستقیماً از اسم پایه^{۴۲} مشتق شده‌اند. در مورد اسمهایی که شکل فعلی و اسمی آنها یکی است. (مثل ship بصورت اسم و ship بصورت فعل) اسم یا ing (از فعل) مثل shipping مشتق شده و می‌تواند ارتباط نزدیک‌تری با اسم بدون پیوند داشته باشد. (واژه‌های مشتق شده از آن اسم هم همین حالت را دارند) و این جریان راه را برای اشتقاق اسم شکل ing از اسم بدون فعل مربوط باز می‌کند، در این نمونه‌ها:

carpeting - clothing - shipping
پیوند ing مفهوم جمعی^{۴۳} دارد و با پیوند age در واژه‌های:

tankage - yardage و با پیوند (e)ry در واژه‌های:

rocketry - machinery قابل مقایسه است. واژه‌هایی با این پیوند با مفهوم «جمعی» می‌آیند که پایه اسمی داشته باشند نه فعلی؛ مثلاً کلمات: scaffolding - shirting - tubing

مسلماً از اسم مشتق شده‌اند.

پیوند اشتقاقی ing یا ung در انگلیسی قدیم، در اصل فقط به اسم برای ساختن اسم معنی اضافه می‌شده، ولی ریشه اسمی که این پیوندها به آن اضافه شده‌اند، متعاقباً همان ریشه ضعیف فعلی بودند که از نظر شکل به آنها مربوط می‌شدند. مثلاً واژه انگلیسی قدیم، (wedding) «wedding» به اسم wedd و به فعل weddian مربوط می‌شده. جسیرسن (۱۹۰۵) می‌گوید که در اوایل قرن نوزدهم اسم با ing مشخصه فعلی گرفته است که در مثالهای اول این بخش دیدیم. پیوند ing می‌تواند برهر فعلی متصل شود تا تشکیل اسم مصدر بدهد.

۸ - ۲ - اشتقاق نحوی واژگانی -

در بخشهای پیش به برخی از روشهایی که کلمات متعلق به یک گروه واژگانی می‌توانند در مقیاس محدودی مثل کلمات گروه واژگانی دیگر (تبدیل جزئی) عمل کنند. نظر کردیم. در واقع از این طریق می‌توان کلمات جدیدی که به گروه‌های واژگانی مختلف تعلق دارند (تبدیل کلی) بوجود آورد. علاوه بر این ما سعی کردیم نشان دهیم که این تمایز همیشه به سادگی انجام نمی‌گیرد. همانند فرآیندهای دیگر واژه سازی، «تبدیل کلی» بیشتر پراکنده و غیر قابل پیش بینی است. برعکس تبدیل جزئی آزادتر

می‌باشند و می‌توان از هر یک به نوبت در یک واژه استفاده نمود و با افزودن آنها به صفت اسم یا قید ساخت. اما باید میان بسامد این واژه‌ها و ارتباط اجباری بین واژه‌های نشان‌داد و بی‌نشان که دارای ارتباط معنایی معمول بوده و مشخصه صرف هستند تفاوت قابل شد. اما برای آنکه مشخص کنیم استفاده واژگانی صورت گرفته است یا خیر هیچ طریق قانع کننده‌ای وجود ندارد. به عبارت دیگر نمی‌توان گفت چه وقت یک واژه اشتقاقی معنای پایه را در خود دارد و چه وقت معانی جدید به آن افزوده شده است. بنابراین عملی‌تر بنظر می‌آید که واژه سازی را از عمل نحوی یا کارگیری شواهد صوری مانند قابلیت پذیرش پسوندهای صرفی تمیز دهیم. و این همان شیوه‌ای است که در این بحث مورد استفاده قرار گرفته است. و از آن پس می‌توان تغییرات را از نظر معنی که اغلب به دنبال آن واژه است مورد مطالعه قرار داد. البته اگر انتقال از یک گروه به گروه دیگر انجام نشده باشد. ادامه دارد

اشتقاق نحوی height (کیفیت مرتفع بودن) از صفت پایه high است.

زیباشناس دیگری بنام سوئیت^{۳۷} نیز تمایز را مشخص کرده و خاطر نشان می‌کند که بعضی از واحدهای اشتقاقی، شباهت زیادی به واحدهای صرفی دارند. اگر چه تبدیل white به whiteness و good به goodness و غیره... را نمی‌توان به سادگی تشکیل یک واژه جدید نامید. چون اگر بگوئیم: Snow is white همان معنی را دارد که: Snow has the attribute of whiteness بعضی اوقات در این مسئله که آیا پسوند -ly که از صفت، قید می‌سازد، صرفی است یا اشتقاقی اختلاف نظر وجود دارد. با توجه به زوجهای همگون نظیر:

move rapidly: rapid movement

utterly dark: utter darkness

این قیود صرفاً به مقتضای تغییر موضع خود به صفت تغییر شکل داده‌اند.

دو پسوند -ness و -ly - نشان دهنده ثبات به قابلیت پیش‌بینی و عمومیت معنایی بسیار

است و بیشتر تابع نظم می‌باشد. این تغییر تفاوت‌های مهم معنایی میان مفهوم واژه پایه و اشکال اشتقاقی آن ایجاد می‌کند. این مشخصه بعضی اوقات مهم‌تر از تغییرات نحوی و صرفی که در بالا مورد بحث قرار دادیم، شمرده می‌شود. «تبدیل جزئی» حالت صرفی و اشتقاقی و نحوی و واژه سازی را از هم مجزا می‌کند. تمایزی که گاهی اوقات بین «اشتقاق نحوی»^{۳۸} و «اشتقاق واژگانی»^{۳۹} قائل می‌شویم، کاملاً شبیه به تمایز بین تبدیل جزئی و تبدیل کلی نیست؛ بلکه به تفاوت میان نوعی فرآیندهای (صرفی و بعضاً اشتقاقی) که فرق عمده‌ای در بعضی پایه و شکل اشتقاقی ندارند و آن‌هایی که تفاوت فاحش دارند بستگی دارد. تعریف کوری لوتیج^{۴۰} از اشتقاقی نحوی عبارت است از نوعی مفهوم واژگانی که با ریشه واژه مطابقت دارد. اشتقاق واژگانی مرحله دوم فرآیند اشتقاق است.

(و این اشتقاق زمانی صورت می‌گیرد که به مفهوم واژه اضافه گردد) برای مثال، height (بعد عمودی) یک اشتقاق واژگانی از

- ۱- conversion
- ۲- total conversion
- ۳- partial conversion
- ۴- Jespersen
- ۵- Zand Voort 1969
- ۶- Genitive inflection
- ۷- suffix
- ۸- determiner
- ۹- James Sled (1959-81)
- ۱۰- shortening
- ۱۱- Webster ster
- ۱۲- Chaucer
- ۱۳- Mitchell (1966)
- ۱۴- temporal adverb
- ۱۵- conclusive verbs
- ۱۶- inconclusive verbs

- ۱۷- Bolinger (1967)
- ۱۸- permanent
- ۱۹- action
- ۲۰- Huddleston (1971)
- ۲۱- Curm (1931)
- ۲۲- actual
- ۲۳- statal
- ۲۴- predicative adjective
- ۲۵- Gerard Monly Hopkins.
- ۲۶- The wreck of the Deutschland
- ۲۷- agent phrase.
- ۲۸- intermediary
- ۲۹- gerund
- ۳۰- non-finite
- ۳۱- Hamlet IV quoted by Jespersen.
- ۳۲- Particles

- ۳۳- Fair clough (1965)
- ۳۴- Evening standard 10 June 1968
- ۳۵- abstract nouns
- ۳۶- idio syncratic
- ۳۷- concrete
- ۳۸- trust
- ۳۹- action
- ۴۰- intermediary
- ۴۱- finite form
- ۴۲- base noun
- ۴۳- collective
- ۴۴- syntactic derivation
- ۴۵- lexical derivation
- ۴۶- J. kary lowiz (1936)
- ۴۷- sweet (1891)
- ۴۸- obligatory

زبان اُردُو یکی از مهمترین زبانهای شبه‌قاره و جهان می‌باشد که نزدیک ۸۰۰ میلیون نفر، از جمعیت جهان به این زبان تکلم می‌کنند، و این زبان از خاور دور تا خاورمیانه در تمام کشورهای آسیا به نحوی گفته و شنیده می‌شود. از سوی دیگر زبان اُردُو امروز از مرزهای شرقی ایران آغاز گردیده تا کشورهای اندونزی و مالزی و سنگاپور و برمه ادامه دارد و به لهجه‌ها و گویشهای زیادی تقسیم میگردد.

حوزه نفوذ این زبان تا کشورهای افریقائی و امارات خلیج فارس و ایران کشیده شده است. زبان اُردُو یکی از زبانهای آریائی محسوب می‌شود بنابراین با دیگر زبانهای جهان ارتباط نزدیک دارد و از لحاظ ریشه‌شناسی و واژه‌شناسی ارتباط آن به اروپا میرسد و بهمین علت «زبانهای هند و اروپائی» اصطلاحی ساخته و متداول شده است.

اگرچه ریشه اصلی این زبان از سانسکریت و هندی و پراکریتها و دیگر زبانهای محلی شبه‌قاره است که از قدیم‌الایام وجود داشته‌اند اما تاریخ پیدائی زبان اُردُو پس از ورود اسلام به این سرزمین آغاز میگردد، زمانی که اسلام از راه دریا و خشکی از سوی کشورهای عربی و ایران و افغانستان به شبه‌قاره رسید. زبان پنجابی (هندی) که در آن زمان در دره سند یا پاکستان کنونی رواج داشته با زبانهای عربی و فارسی آمیخته شد و زبانی را بوجود آورد که امروز آنرا «اُردُو» می‌گویند.

زبان فارسی از قرن پنجم هجری تا سیزدهم هجری (قرن ۱۱ تا

۱۹ میلادی) زبان رسمی، درباری فرهنگی، سیاسی و ادبی شبه‌قاره محسوب می‌شده است و از زمان فتح بخشی از شبه‌قاره (پاکستان کنونی) توسط سلطان محمود غزنوی و سلسله‌های بعدی که نخست تا دهللی و اطراف آن و بالاخره در تمام شبه‌قاره حکومت‌های اسلامی را تشکیل دادند، رواج شایانی داشته است.

البته ناگفته نماند که زبان فارسی قبل از آن تاریخ نیز در بعضی از ایالات پاکستان کنونی مانند مکران، و سند و ملتان و بلوچستان رواج داشته و بگفته سیاحان قرن چهارم هجری مانند اصطخری، ابن‌حوقل و بشاری مقدسی و غیره که در قرن چهارم به این منطقه سفر کرده‌اند متفق‌القول نوشته‌اند که در آنجا زبانهای فارسی و عربی و زبانهای محلی تکلم می‌شده است. بنابراین تاریخ ورود زبان فارسی را به شبه‌قاره باید خیلی پیش از آن بلکه در قبل از اسلام جستجو کرد.

این روابط و اختلاط زبانهای عربی، فارسی و زبانهای محلی باعث پیدائی زبان اُردُو شد. اما زبان اُردُو بطور کامل و منظم یعنی آغاز شد که حکومت مسلمانان و فارسی‌زبانان در پنجاب که مرکز آن لاهور است تشکیل گردید. لاهور بعنوان پایتخت دوم سلطان محمود و اختلاف وی قرار گرفت و از آنجا به شرق هندوستان پیشروی می‌کردند. شهر لاهور مرکز فعالیت سیاسی و فرهنگی قرار گرفته بود و یادگانها و قرارگاه‌های ارتش در همین شهر بود. مسلمانان و سپاهیان فارسی زبان که هندی و پنجابی نمی‌دانستند، اما مجبور بودند با افراد بومی و محلی ارتباط و پیوند داشته باشند، کلمات زبان آنها را در زبان خود داخل می‌کردند و هم‌چنین افراد محلی که فارسی نمی‌دانستند اما با فارسی‌زبانان در ارتباط بودند زبان آنان را فرا می‌گرفتند بنابراین یک زبان تازه‌ای بوجود آمد که آنرا «زبان اُردُو» یا «زبان ارتش» نامیدند.

اُردُو، واژه ترکی مغولی است که در فرهنگها بمعنی ۱. مجموع سپاهیان با تمام لوازم که به جانبی گسیل دارند، مجموع قشون و لوازم او در سفر ۲. لشکرگاه، اردوگاه (معین) آمده است.

در ابتدا زبان اُردُو را زبان هندی می‌گفته‌اند و حتی تا پنجاه سال پیش علامه محمد اقبال لاهوری نیز این زبان را هندی می‌گفته است:

گرچه هندی در غذوبت شکر است

طرز گفتار دری شیرین‌تر است.

اما پیش از اینکه این زبان نام «اُردُو» را بخود بگیرد بنامهای دیگر نامیده می‌شد مانند «هندی، هندوی، هندوستانی، ریخته، ریختی، اُردوی محلی» و غیره.

الفبای اُردُو: همه حروف الفبای فارسی در زبان اُردُو بکار برده می‌شوند اما چون این زبان، زبان مستقلی است که ریشه و منشای اصلی آن زبان



هندی و سانسکریت می‌باشند بعضی از حروف الفبای آن از هندی گرفته شده است و همچنین صداهای ویژه‌ای دارد. اکنون در زیر الفبای اُردو را می‌نویسیم.

الفبای ساده: آ ا ب پ ت ث ج ج ح خ د ڈ ذ ر ژ ز ز
س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ک
گ ل م ن و ه ی ے

(لازم به تذکر است که در الفبای بالا حروف $T =$ انگلیسی) (ڈ)

$D =$ انگلیسی) (ڑ) (R = آمریکائی) تلفظ می‌شود

الفبای مرکب: در زبان اُردو حروف ترکیبی وجود دارند مانند حرف ساده + ه (های دو چشم) مانند:

ب + ه = به ت + ه = ته ج + ه = جه

پ + ه = په ٹ + ه = ٹه ج + ه = جه

د + ه = ده ژ + ه = ژه ک + ه = که

ژ + ه = جِه گ + ه = گه

کاربرد حروف مرکب چنان است که حرف «ه» در این حروف خوانده نمی‌شود بلکه حرف ماقبل خود را فشاری و دمیده ساخته خود از میان می‌رود و این حرف ترکیبی بعنوان یک حرف بکار می‌رود و یک صدا دارد.

بهار Bahār B̄har بهائی Bahāi Bhai

تالی tali تهالی thali جاگ jag جهاک Jhāg

یای مجهول «ے» که صدای آن $e = \text{ا}$ (کشیده) است، علاوه بر آن نون غنه یا نون بی نقطه «ن» در اُردو وجود دارد که صدای آن از بینی در می‌آید و در وسط و آخر کلمه بکار برده می‌شود مانند «گنج، سنج، رنج، هون، هین، هان»

[تذکر: اگر واژه‌ای مختوم به نون باشد و قبل از آن یکی از حروف عله (ا و ی) قرار گیرد نون اصلی به نون غنه تبدیل می‌شود و بدون نقطه نوشته می‌شود و مخرج صدای آن نیز از بینی است]

تأثیر پذیری زبان اُردو: زبان اُردو از هر زبان دیگری که با آن نوعی تماس داشته واژه‌ها و اصطلاحات قرض گرفته است مانند هندی، پنجابی، دکنی، فارسی، عربی، ترکی، پرتغالی، هلندی، روسی و انگلیسی و غیره زیرا همه این زبانها در زمانهای مختلف با زبان اُردو در شبه‌قاره روابطی داشته‌اند و چون علاوه بر زبان فارسی که مدت‌های زیاد در آن سرزمین زبان رسمی و فرهنگی بوده، زبان انگلیسی نیز تقریباً دوست‌سال زبان دولتی و ادبی بوده است و اکنون نیز در شبه‌قاره زبان اداری محسوب می‌شود بنابراین در زبان اُردو و زبانهای محلی تأثیر فراوان گذاشته است. واژه‌ها و اصطلاحات انگلیسی در اُردو فراوان دیده می‌شود. مانند:

سکول مدرسه

پرایمری سکول دبستان

مڈل سکول مدرسه راهنمایی

هائی سکول دبیرستان

ماسٹر معلم

هیڈ ماسٹر رئیس دبستان یا دبیرستان

سیکنڈ ماسٹر ناظم یا معاون

لیکچرار مربی

پروفیسر استاد

اما زبان اُردو به چند شیوه از زبان فارسی کلمات و

اصطلاحات قرض گرفته است.

۱. کلمات فارسی که در فارسی و اُردو به یک شیوه و شکل و

صورت و معانی بکار می‌روند. تعداد اینگونه کلمات بسیار زیاد است مانند: آب (و ترکیبات آن کلمه) آباد، آبادی، آبرو، آبی، آتش (و ترکیبات آن واژه) آثار، اثر، آخر، آخرت، آخری، آخور، آداب، ادب، آدم، آدمی، آدمیت، آدینه، آذر، آراستگی، آراسته، آرام، آرزو، آرزومند، آریا، آزاد، آزادی، آزار، آزرده، آزمایش، آزموده، آستان، آستین، آسمان (و ترکیبات آن) آسوده، آسیب، آشفته، آشنا، آشنائی، آشوب، آشیانه و هزاران کلمه دیگر.

۲. کلماتی که با حفظ معانی خود، معانی دیگری را نیز بخود گرفته‌اند مانند:

آب — تیزی و تندى شمشیر

آباد — خوشحال، شاد، مسرور

آبادی — جمعیت شهر و کشور

آبله — تاول

آبی — مُنکر — انکارکننده

آدمی — شخص — مرد ۲، فهمیده

آرام — استراحت

آسمانی — چپ چشم

آسیب — آجنه، دیو، پری

آسیب زده — جن گرفته

آشفته — فضول، بیهوده‌گو

آشنا — دارای روابط نامشروع

آشنائی — روابط نامشروع داشتن

آشوب — درد چشم (۲) شعری دربارهٔ حمله و خرابی شهر و دیار.

آلو — سیب‌زمینی

آمد - (۱)، درآمد ۲، مضمون شعری که فی البداهه به ذهن بیاید -
 طبیعی
 آواره - ولگرد - لات
 آوازه - متلک
 آورد - خیالی یا مضمونی که با کوشش بشعر درآید، ساختگی
 آویزش - کشمکش، نزاع.

۳. اما بسیاری از واژه‌ها و اصطلاحات در زبان اردو وجود دارند که از کلمات فارسی ساخته شده و بمعانی گوناگون بکار میروند. این عمل باعث گردیده که از یکطرف این زبان را با فارسی بسیار نزدیک ساخته و از سوی دیگر زبان اردو را وسعت چشمگیری بدهد مانند:

آب آهن: درخشش فلز
 آب آهن تاب: آبی که در آن آهن تفته را سرد کنند.
 آب اندام: نازنین، نازک اندام
 آب پیمان: آب سنج (آله)
 آب ترسی: ترس از آب (بیماری)
 آب جاری: آب روان.
 آب دوز: زبرد ریائی.
 آبدیده: گریان - چشم پراشک.
 آب ریز: فاشقی که با آن در دوات آب ریزند.
 آبکاری: مالیات - گمرکات (اداره)
 آبنا: تنگه، راه آبی، راه دریائی
 آب نی: نی قلیان که در آب قرار گیرد.
 آبیانه: قیمت و مالیات آب.
 آبله پا: کسی از گرما یا راه رفتن در پایش تاول زده باشد
 آبله پائی: تاول در پا پیداشدن
 آبله دار: دارای تاول^(۱)، آبله رو
 آبله دل: سوزش رشک و حسد که باعث تاول در قلب و دل کسی شود.
 آتش بیان: سخنران ماهر و هیجان انگیز
 آتش بیانی: سخنرانی با مهارت و باهیجان
 آتش زده: آتش گرفته.
 آتش زدگی: آتش گرفتگی
 آتش زنی: آتش (فتنه و فساد) روشن ساختن.
 آتش فارسی: آبله فرنگ، سفلیس (بیماری)
 آتشی شیشه: شیشه عدسی، شیشه ذره بین.
 آتشی شیشی: شیشه ای برای کشیدن روغن.
 آتشین اسلحه: سلاح گرم

آثار شریف: مقابر متبرکه اولیاء الله.
 آچار: ترشی
 آخری پوشاک: کفن
 آخری دور: زمان اخیر، آخر زمان
 آخری سواری: جنازه، تابوت
 آخری فهمایش: آخرین اخطار
 آرام پسند: تنبل، کاهل
 آرام پسندی: تنبلی، کاهلی
 آرام چوکی: تخت چوبین برای استراحت.
 آرام طلب: کاهل، تنبل
 آرام طلبی: کاهلی، تنبلی
 آرام کرسی: صندلی راحت
 آرام گاه: جای استراحت، خوابگاه، سالن انتظار
 آزادنامه: نامه آزادی از بردگی.
 آزاری: بیمار، مریض، ضعیف
 آسمانی گوله: گلوله یا بلای آسمانی، تگرگ، رعد و برگ
 آسیبی: چن گرفته
 آسیبی مکان: خانه ای که در آن اجته باشد.
 آشفته بیان: باوه گو، بیهوده گو.
 آفتابی: چیزی خشک شده در زیر آفتاب - گرد و مدور - نوعی آتش بازی
 آفتابی چهره: چهره گرد و مدور
 آفتابی گلقتند: مرتبای گل سرخ که در زیر آفتاب تهیه شده باشد.
 آمد آمد: خبر آمدن و رسیدن
 آمد سخن: فی البداهه
 آمد و خرج: درآمد و هزینه.
 آمدن: درآمد
 آمدنی: درآمد
 آواره گرد: ولگرد، بدکردار
 آواره گردی: ولگردی
 آواره وطن: مسافر، بی وطن.
 آوازدهنده: صداکننده
 آئینی: مشروطه و قانونی
 آئینی حکومت: حکومت مشروطه و حکومت قانونی.

۴. اصطلاحاتی و مصادری در زبان اردو وجود دارد که از کلمات و مصادر فارسی ساخته شده است مانند: «نا» در زبان اردو علامت و نشانه مصدری است)

آزمانا: آزمودن

تراشنا: تراشیدن

ترسنا: مضطرب بودن

= آرزوی شدید داشتن

ترجمانا: ترجمه کردن.

تننا: تنیدن

جوشانا: جوشاندن

چرانا: چراندن - چرانیدن

چرنا: چریدن

چربانا: چرب کردن - نقل کردن

چربینا: فربه کردن. چاق کردن

چکرانا: چرخیدن

چیننا: چینیدن

خراشنا: خراشیدن

خرچنا: خرج کردن

خریدنا: خریدن

داغنا: داغ دادن - داغیدن - آتش دادن.

دغنا: شلیک شدن و آتش داده شدن.

دفنانا: دفن کردن

رندنا: رنده کردن

رنگنا: رنگ کردن

سختانا: سخت کردن

شرمانا: شرم کردن. خجالت کشیدن

غرانا: غریدن

فرمانا: فرمودن

قبولنا: قبول کردن

قومینا: ملی کردن

کفننا: کفن کردن

گرداننا: صرف کردن فعل، متهم کردن

گزارنا: گزاردن، گذراندن

گزرنا: گذشتن، مُردن

لرزانا: لرزاندن

لرزنا: لرزیدن

لیسنا: لیسیدن - چسب زدن

مستنا: مست کردن

نرمانا: نرم کردن

نوازنا: نواختن، نوازش کردن

ورغلانا: ورغلانیدن، اغواء کردن

۵- در اُردو اصطلاحاتی ساخته شده است که یک یا دو جز آن

فارسی و اجزای دیگر آن اُردو می‌باشد و اینگونه اصطلاحات بسیار زیاد است، جزء فارسی گاهی معانی متداول خود را در اینگونه اصطلاحات حفظ می‌کند و گاهی معانی دیگری را بخود می‌گیرد چنانکه در بالا نمونه‌های آن داده شده است. اکنون چند مثال از چنین اصطلاحات در زیر آورده می‌شود زیرا تعداد این اصطلاحات بی‌اندازه زیاد می‌باشد.

آب آب کرنا: آب خواستن - نهایت تشنه بودن

آب آب هونا: شرمنده شدن

آب آجانا: جلا داده شدن - جلا آمدن

آب جانا: آبرو رفتن

آبرو اُتارنا: رسوا کردن

آبرو اُترنا: رسوا شدن

آثار باقی هونا: آثار باقی بودن

آثار پیدا هونا: آثار پیدا شدن

آخرت بنانا: آینده ساختن

آخرت سنوارنا: آینده ساختن

آخرت کابهلنا: خوبی آخرت.

آخرت کاسودا: معامله آخرت

آخرت کی کمائی: محصول آخرت

آداب بیجالانا: سلام کردن - تعظیم و تشکر کردن

آرام پانا: استراحت کردن - راحت بودن

آرام کرنا: استراحت کردن

آرام هونا: از بیماری یا درد کاسته شدن - صحت یافتن - راحتی بدست آوردن

آرزو پُرانا: مراد حاصل شدن

آرزو خاک میس ملینا: آرزو در خاک رفتن - ناکام شدن

آرزو کاخون هونا: آرزو کشته شدن - ناموفق شدن

آرزو گوریس لیجانا: آرزو بگور بردن

آرزو نکلنا: آرزو برآورده شدن

آزاد کرنا: آزاد کردن

آزاد هونا: آزاد شدن

آزار دینا: آزار دادن

آزمایش کرنا: آزمودن - آزمایش کردن

۶- چنانکه قبلاً گفته شده زبان اُردو و فارسی هر دو زبانهای آریائی محسوب می‌شوند لذا روابط دیرینه و بسیار نزدیک میان آنها وجود دارد و این روابط امروز نیز در کلمات و افعال بطور محسوس دیده

می‌شود. چنین کلماتی که از لحاظ ریشه مشترک می‌باشند در هر دو زبان تعدادشان بسیار زیاد است اما بخاطر اختصار در اینجا فقط بعضی کلمات و مصادر آورده می‌شود. دانشجویان و محققان برای اطلاعات بیشتری میتوانند به فرهنگهای زبانشناسی مانند فرهنگهای اُردو و فارسی مراجعه کنند:

آنا: آمدن

باندهنا: بستن

بنا: ساخته شدن

بنانا: ساختن

پالنا: پروردن

پکانا: پختن

پکنا: پخته شدن - رسیدن میوه.

پوچھنا: پرسیدن

پھنانا: پوشاندن

پھننا: پوشیدن

تاپنا: تابیدن - گرم شدن

تاپ: تب

تینا: گرم شدن

تُئلانا: لکت گرفتن

تُھوکنا: تُف کردن

جَننا: زائیدن

چینا: زندگی کردن - زنده بودن

چپکانا: چسباندن - چپاندن

چکھنا: چشیدن

چکھانا: چشانندن - چشانیدن

چومنا: ماچیدن - بوسیدن - ماچ کردن

چھاپنا: چاپ کردن

چھچھانا: چھچه زدن - صدا کردن (پرنده)

چھکانا: به چھچه درآوردن

چھکنا: چھچه کردن / زدن

چپخنا: چپغ زدن - سروصدا کردن

سَننا: شنیدن

کرنا: کردن

کوکنا: فریاد کردن - کوکو کردن - صدا کردن

کھچنا: کشیده شدن

کھنچنا: کشیدن

کُھدنا: کنده شدن

کُھودنا: کندن

گرجنا: غریدن - (رعد و برق)

مارنا: زدن

مَرنا: مُردن

مَروانا: باعث کشته شدن بودن

مِلانا: وصل کردن - آمیختن

مِلنا: ملاقات کردن - آمیخته شدن

بسیاری از ضرب‌المثلهای فارسی عیناً در زبان اُردو بکار

میرود و بسیاری دیگر با مفهوم فارسی و کلمات اُردو استعمال می‌شود.

تعداد اینچنین ضرب‌المثلهای نیز در اُردو زیاد است. در زیر فقط برای

نمونه که مُشتی از خروار باشد آورده می‌شود و خوانندگان را به

مجموعه‌های ضرب‌المثال راهنمایی می‌کنیم:

آب آمد تیمم برخاست.

آب چو از سرگذشت چه یک نیزه چه یک دست.

آزموده را آزمودن چهل است.

آفتاب آمد دلیل آفتاب.

آن را که حساب پاک است از محاسبه چه باک.

آن قدح بشکست و آن ساقی نماند.

آن دفتر را گاو خورد.

آواز سگان کم نکند رزق گدا را.

آواز گوش آشنا

آوازه توازه (لعن و ملامت)

آمدم بر سر مطلب.

آسمان زمین کافرق: فرق زمین و آسمان

آغوش کاپرورده: پرورده آغوش

آوازه کسنا: متلک گفتن

آه سرد بهرنا: آه سرد کشیدن

آپ فضیحت اورکونصیحت: خود فضیحت دیگران را نصیحت

آتشک کامارا: بیمار سفلیس

آدمی کاشیطان آدمی: آدم شیطان آدم است.

آستین کاسانپ: مار آستین

آغاز بدکاانجام بد: آغاز بد را انجام بد باشد

آفتاب کوچراغ دیکھانا: خورشید را چراغ نشان دادن.

خلاصه مطلب آن که زبان فارسی در تشکیل زبان اُردو نقش

بسیار مهمی را ایفا نموده است اما این نقش فارسی فقط تا واژگان و

ترکیبات و اصطلاحات محدود می‌باشد و در ساختمان اصلی جمله و

از او بخواهد جمله درست را تکرار و اشتباهش را تصحیح کند. بدین ترتیب به جریان مکالمه لطمه‌ای وارد نمی‌شود. یکی از راههای آموزشی آن است که معلم خود را به کوی بزند. معلم بعد از شنیدن اشتباه زبان‌آموز، صحیح آن را با لحن سؤالی بیان نموده و وانمود می‌کند که اشتباه را اصلاً نشنیده است. برای این منظور گونه صحیح جمله یا کلمه غلط را جدی و خالی از سرزنش بیان می‌کند. در پایان مکالمه هم معلم می‌تواند، اشتباهات کلی کلاس را که در جریان مکالمات یادداشت کرده توضیح دهد.

یکی دیگر از راههای خوب، ضبط کلاس مکالمه بر روی نوار است. با این طریق زبان‌آموزان به اشتباهات خود و دیگران پی می‌برند و معلم نیز می‌تواند در صورت لزوم توضیحات بیشتر بدهد. در موقع گوش کردن به نوار، معلم باید در مواقع لازم دستگاه را متوقف کرده و توضیحات لازم را ارائه دهد، حتی می‌تواند جملات صحیح را بعد از ارائه تکرار کرده و از زبان‌آموزان بخواهد آن را تکرار کنند.

راه دیگری که مؤثرتر است استخراج اشتباهات مکالمه ضبط شده و تحت اسلوب درآوردن آنها به صورت تمرینات است. در این حالت معلم جمله غلط را تکرار کرده و مثل همان ساخت، چهار یا پنج جمله دیگر می‌سازد. اینگونه تصحیح می‌تواند بعد از پایان مکالمه انجام گیرد، ولی بهتر است که به جلسه بعد موکول شود و معلم نیز فرصت بیشتری برای تهیه تمرینات و احیاناً ضبط آن خواهد داشت.

۱ - فنون مکالمه برای مبتدی‌ها

در سطح مقدماتی، زبان‌آموزان باید از آشنائی‌های کافی برخوردار باشند. قبل از شروع مکالمه واقعی، لازم است که به تمرینات و ساخت جمله‌های مناسب بمنظور آمادگی آنها به قرار زیر مبادرت شود.

کلاس مکالمه

دکتر سید حامد رضیعی

خطاهای زبان‌آموزان، آنان را آگاهانه در کلاس راهنمایی و همواره شاگردانی بیشتری را به صحبت کردن تشویق کند.

تصحیح اشتباه زبان‌آموزان یکی از کارهای مهم معلم در کلاس است. در این مرحله معلم فقط باید اشتباههای تلفظی و ساخت‌های نادرست را اصلاح کند تا در جریان مکالمه هیچ گونه وقفه‌ای ایجاد نشود. معلم نباید با مداخله‌های بی‌مورد و بی‌جا در جریان مکالمه خلل ایجاد کند. لازم است با دقت و ظرافت اشتباهات زبان‌آموز را تصحیح کند و

هدف از کلاس مکالمه گسترش مسهات حرف‌زدن و درک مطالب شفاهی و استفاده زبان‌آموزان از دانستیهای زبانی آنهاست. در کلاس مکالمه زبان‌آموزان باید از آموخته‌های خود برای بیان افکار و تبادل نظر با دیگران استفاده کنند. در این مورد مشکل معلم یافتن موضوع‌های مناسب و نوآوار ساختن زبان‌آموزان به صحبت کردن است.

معلم هرگز نباید در کلاس مکالمه متکلم الوحده باشد و باید شرکت فعالانه زبان‌آموزان را فراهم کند و نیز ضمن تصحیح اشتباه‌ها و

Réza à Ahmad: Fermez la porte s'il vous plaît.

Ahmad à Réza: Oui, je ferme la porte.

Réza à Said: il ferme la porte.

Il a fermé la porte.

۸- مکالمات معمولی درباره کسب و کار، مغازه‌ها و فروشگاهها که دارای واژگان متنوع و امکانات بیشتر می‌باشند. باید موضوع مناسب و در محدوده برنامه و درسها باشد:

- C'est combien?

- Cinquante francs vingt.

- Je croyais en avoir vu de moins chères!

- Pensez donc, avec les frais de toute sorte.

- Enfin, je les prends.

این مکالمه سریع می‌تواند موضوعی درباره خرید یک جفت کفش، یک پیراهن و یا چیز دیگری در این زمینه باشد.

۹- بکارگیری تخته ماهوتی که در اکثر

روش‌ها توصیه شده است. تخته ماهوتی

می‌تواند وسیله مناسبی برای جلب و تشویق

و احیاناً کنجکاری زبان آموزان بوده و می‌توان

از آن برای معرفی انسان، اشیاء و حیوانات

استفاده کرد. با جابجائی تصویر اشیاء،

اشخاص و یا حیوانات می‌توان موضوعی برای

مکالمات فراهم و حتی داستانهای کوچکی را

تصویر نگاری کرد. معلم خودش می‌تواند

بعنوان نمونه موضوعاتی را با تصاویر ارائه

داده و سپس از زبان آموزان بخواهد که با کم و

زیاد کردن و یا جابجائی تصاویر موضوعات

دیگری را برای مکالمه و یا داستان ایجاد کنند.

در بعضی از کلاسها می‌توان عروسک‌های

خیمه شب بازی برای مکالمه استفاده کرد.

برای این منظور زبان آموزان پشت میز معلم و

یا یک پرده پنهان می‌شوند و با حرکت دادن

انگشتهایشان عروسک‌ها را به حرکت

۱- دادن پاسخ ساده با استفاده از فعل جمله پرسشی:

Sommes - nous iraniens? - Oui, nous sommes iraniens.

Est - ce que nous sommes iraniens? - Oui, nous sommes iraniens.

Avez - vous de l'argent? - Oui, j'ai de l'argent.

Est - ce que vous avez de l'argent? - Oui, j'ai de l'argent.

۲- پاسخ مورد نظر شبیه پرسش نیست و می‌تواند منفی باشد و یا از ضمایر استفاده شود:

On va á Zabol? - Non, on ne va pas á Zabol.

- Non, on n'y va pas.

۳- پاسخ مشابه پرسش است ولی با جابجائی فاعل و تغییرات دیگر:

Quel âge avez - vous? - J'ai vingt ans.

Où habitez - vous? - J'habite á Téhéran.

Combien de temps mettez - vous - Je mets une heure á ...

à (pour)? - Je mets une heure pour ...

A quoi vous intéressez - vous? - Je m'intéresse á ...

Quand êtes - vous parti? - Je suis parti ce matin.

Quand avez - vous quitté le lycée? - J'ai quitté le lycée á 15 heures.

۴- پرسش‌هایی متنوع برای استفاده از زمانهای آموزش دیده شده و ج ۴ اخباری. در این

حالت باید زمان در پرسش و پاسخ یکسان باشد:

Depuis quand apprenez - vous le français?

Qu'est - ce que vous faites quand vous arriverez chez vous ce soir?

Qu'est - ce que vous ferez quand vous aurez quitté l'école?

۵- بکارگیری اعداد:

Combien de chaises y a - t - il en classe?

- Il y a huit chaises.

- Il y en a huit.

- Il n'y en a que huit.

۶- پاسخ‌های کوتاه ویژه زبان‌گفتاری که در زندگی روزمره و در بین خانواده‌ها متداول است:

Etes - vous allé á karaj aujourd'hui? - Oui, ce matin.

Chez qui achète - t - on de la viande? - Chez le boucher.

۷- مکالمات بیچ و خم‌دار و چند نفری. در این حالت زبان آموزان در جالی که پاسخ می‌دهند

سؤال هم می‌کنند. (سعید از پشت میز رضا را سؤال می‌کند و رضا به سعید جواب داده و از

احمد سؤال می‌کند و احمد به نوبه خودش به سعید جواب داده و از نادر سؤال می‌کند):

Said a Réza: Qu'avez - vous fait hier?

Réza à Said: Hier, je suis allé au cinéma.

Said á Ahmad: Réza dit qu'il est allé au cinéma hier.

Ahmad à Nader: Ou passerez - vous vos vacances?

Nader à Ahmad: Je pense visiter Tabriz.

Ahmad à Aref: Nader dit qu'il pense visiter Tabriz, etc.

نوع دیگر دستور دادن یا خواهش کردن است:

Said á Réza: Réza, dites á Ahmad de fermer la porte!

- Q. - C'est une personne?
 R. - Oui.
 Q. - Est - ce qu'elle vit encore?
 R. - Oui.
 Q. - Est - ce quelqu'un célèbre?
 R. - Oui.
 Q. - Est - ce un français?
 R. - Oui.
 Q. - Est - ce un écrivain?
 R. - Non.
 Q. - Est - ce un chimiste?
 R. - Non.
 etc.

ب- بازی کیم؟ - در این بازی روی یک سینی مقداری از اشیاء را قرار می دهند و روی آن را با پارچه ای می پوشانند. بازسکنان به دو گروه تقسیم می شوند و باید لیست اشیائی را که فقط یک دقیقه بر روی سینی دیده اند نام ببرند. گروهی که لیست طولانی تری ارائه دهد برنده مسابقه است.

۷ - وسایل سمعی و بصری:

الف - داستانهای مصور - این داستانها از چهار نقاشی مجزا که چهار مرحله داستانی را معرفی می کنند تشکیل شده است. زبان آموزان باید پس از توضیح و توصیف درباره هر نقاشی، رابطه آنها را با یکدیگر پیدا کنند. پس و پیش کردن نقاشی ها زمانی داستانی را و زمانی دیگر مکالمه ای را بوجود می آورد که در هر دو حال بهانه ای برای گفتگو می باشد.

ب - نقاشی متحرک (کارتون) - این نوع فیلمها باید فاقد زیر نویس و کلام باشد تا زبان آموزان فرصت فکر کردن و تجزیه و تحلیل را داشته و مکالمه مربوط را ایجاد کنند.

با بردن نقاشی های مجلات، روزنامهها و... معلم خواهد توانست وسیله ای ساده ولی غنی برای مکالمه داشته باشد.

ج - اعلانات - استفاده از اعلانات، آگهی های تبلیغاتی و علائم رانندگی در کلاس مکالمه مفید بوده و وسیله ساده ای برای گفتگو می باشد.

د - سینما - فیلمهای آموزشی در

Pensez - vous passer vos vacances à la campagne cet été?

- Non, je ne pense pas. Je resterai à Téhéran.

- Non, j'irai plutôt à Meched.

- Oui, je pense passer mes vacances à la campagne.

۲ - ساخت جملات قابل گسترش:

Je vais au marché

tous les samedis ...

pour ...

parce que ...

quand

.....

۳ - بیان کارهای روزمره زندگی

- Emplir un stylo

- écrire une lettre

- cirer une paire de chaussures.

- faire cuire un oeuf, un rôti, etc.

(c'est la technique des recettes de cuisine).

۴ - گفت و شنود

Q - Qu'est - ce que j'ai fait? (après avoir mimé ou fait quelque chose)

R - Vous avez enlevé votre manteau. (pris un livre, acheté un journal,...).

Q - Qu'est - ce que vous avez fait?

R - J'ai ...

۵ - چگونگی آب و هوا - هر چند که

موضوعی پیش پا افتاده و معمولی است ولی فرصت مقایسه بین دو نقطه جغرافیائی یا دو فصل از یک منطقه را بوجود می آورد.

۶ - بازی ها:

الف - مسابقه بیست سؤالی. کلاس را به

دو گروه تقسیم می کنند. یک گروه شیشوی یا حیوانی را انتخاب می کند و از گروه دیگر می خواهد که حدس بزند آنچه که انتخاب شده

جاندار، بی جان و ... می باشد. گروه دوم حق دارد بیست سؤال را برای یافتن کلمه مورد نظر مطرح کند و جواب به سؤالات فقط بله یا نه

می باشد:

در آورده و با یکدیگر صحبت می کنند.

۱۰ - در این سطح هدف اصلی ساخت های

مکالمه است تا مکالمات واقعی. بدین منظور

به توضیح ساخت های اساسی لازم می پردازیم:

الف - پرسش و پاسخ - نمونه هایی از

پرسش و پاسخ را قبلاً معرفی کردیم. معلم باید

بر مبنای ساخت های داده شده نمونه های

بیشتری تهیه کند و همیشه در مکالمات از این

ساخت های پایه استفاده کند.

ب - بعضی از اصطلاحات و عبارات

معانی ضد و نقیض دارند. مثلاً اگر بعد از

جمله ای گوینده الف، گویند ب جمله اش را با

Pourtant شروع کنند موضوع استنباط

می شود:

اولاً ب چیزی برای گفتن ندارد، ثانیاً آنچه

را که خواهد گفت وسیله ای خواهد بود برای

حس کنجکاوی الف. بنابراین شنوند منتظر

دریافت پیام است.

نتیجتاً تعدادی از ساخت های متداول

آموزش داده خواهد شد:

1) pour renforcer un jugement:

- Il va sans doute dire...

- d'autre part ...

- et en plus de cela...

- d'ailleurs ...

2) pour contredire:

- pourtant ...

- au contraire ...

- par contre ...

- tandis que ...

۲ - فنون مکالمه در سطح متوسط

مکالمه برای مبتدی ها باید با نظارت دقیق و دلسوزی معلم و درک کامل زبان آموزان انجام گیرد. در این سطح زبان آموزان از آزادی عمل بیشتری در گفتار برخوردارند.

پیشنهاداتی برای شروع مکالمه در این سطح:

۱ - دادن پاسخ های ممکن به یک پرسش:

Quelles explications donnez - vous?

4. Vous avez décidé d'aller jusqu'à un terminus d'autobus pour explorer cette partie de la ville. Vous vous perdez et manquez le dernier autobus.

گفت و گو دربارهٔ یک موضوع کلی - در سطح پیشرفته معلم باید مطالبی را قبلاً تهیه و آماده و دربارهٔ آنها بحث و گفتگو کند.

چگونه باید سؤال کرد - معلم باید فهرستی از پرسش‌های گوناگون که دارای صراحت و روشنی کامل باشند تهیه و از پرسش‌های کلی و یا مبهم ریز خودداری کند:

Cela vous plaît - il?

Que pensez - vous de cette idée?

Aimez - vous? N'aimez - vous pas?

برای مثال می‌توان سؤالاتی دربارهٔ «خوشبختی» را مطرح کرد. این پرسش‌ها می‌تواند در ابتدای کلاس مکالمه برای مذاکره، بحث و اظهار نظر شخصی بکار گرفته شده و شروعی برای مکالمات واقعی باشد. با جواب دادن به سؤالات فوق زبان آموز با اظهار نظر شخصی و اثبات یا نفی آن یا محصل دیگر به گفتگو می‌پردازد، از موضوعات زیر هم می‌توان استفاده کرد:

Qu'aimeriez - vous le plus savoir sur votre avenir?

Quel sera votre métier? Pourquoi ce choix?

Est - ce que vous attachez de L'importance a la manière dont les gens sont habillés? Pour quoi?

برای اینکه زبان آموزان فرصتی بیشتری برای فکر کردن و کسب اطلاع و مطالعه و جواب به پرسش داشته باشد باید موضوع جلسه بعد را مشخص کرد.

نمونه‌ای از موضوعات ممکن:

الف - موضوعاتی دربارهٔ زندگی

روزمه:

بهترین راه برای معلم شنیدن انتقادات و پیشنهادات محصلین می‌باشد که در آن حالت موضوعات جالبی از قبیل حوادث روزانه و اتفاقات جدید و یا خبر تازه‌ای را ارائه خواهند داد.

چگونه می‌توان زبان آموزان را بسدود استفاده از امکانات و وسائل آموزشی به حرف آورد. برای رسیدن به این هدف باید آنها را در موقعیت‌های مناسب قرار داده و موضوعی را شفاهاً به آنها داد:

- Aller chez un médecin.

- Faire visiter sa maison.

بعد از دادن موضوع باید نقش‌های مختلف را بین زبان آموزان تقسیم کرده و از آنها خواست که فی‌البداهه آنچه را که می‌دانند بیان کنند و به تنهایی و بدون کمک دوستانشان نقش‌هایشان را ایفا کنند.

بهرتر است موضوع مکالمه دارای گستردگی بیشتری باشد. موضوع انتخاب شده می‌تواند کاملاً معمولی بوده و دربارهٔ یک واقعه عادی یا غیرمنتظره باشد. چهار موضوع مختلفی که دربارهٔ زندگی عادی هستند و دارای خصوصیات غیر منتظره و بحث برانگیز می‌باشند نام می‌بریم:

1. Vous allez à Paris en séjour dans une famille. On vous a donné un petit enfant à promener. Celui - ci se perd, vous êtes de retour à la maison et vous racontez ce qui s'est passé.

2. Vous êtes dans le train, vous vous levez pour prendre un livre dans votre valise. Mais vous perdez l'équilibre et vous vous retenez à la sonnette d'alarme. Le train s'arrête. Les employés arrivent. Que leur dites-Vous?

3. Au restaurant, par distraction, vous partez sans payer. On vous rejoint au bout de quelques mètres.

زمینه‌های مختلف وجود دارد که استفاده و بخش آن دارای مراحل زیر می‌باشد

مرحله اول - بخش تمام فیلم برای بدست آوردن مفهوم کلی و دنبال کردن داستان فیلم مرحله دوم برای دوباره‌سازی داستان فیلم و تفسیر آن. در مرحله سوم فیلم بدون کلام بخش می‌شود که فرصت مناسبی برای یادآوری گفتارهای قبلی و تفسیر و توضیح و برداشت شخصی است که می‌تواند بصورت پرسش و پاسخ بین زبان آموزان مطرح شود.

۵ - اسلاید - برای این منظور از اسلایدهای مختلف دربارهٔ زندگی روزمره و آثار تاریخی می‌توان استفاده کرد.

۳. فنون مکالمه در سطح پیشرفته

فراگیری مکانیسم‌های گفتگو برای مبتدی‌ها و گسترش طبیعی مکالمه در سطح متوسط باعث می‌شود که در سطح پیشرفته نیز از موضوعات (بازی‌ها و فیلم و اسلاید و...) قبلی با گستردگی بیشتر استفاده کنیم. در این سطح کلاس بصورت جلسهٔ مکالمه و بحث درمی‌آید. گوش کردن به مستی ضبط شده، قرائت کلمات قصار یا ضرب‌المثل‌ها، تفسیرات و توضیحات دربارهٔ یک پوستر و یا یک آگهی تبلیغاتی، گزارش یک خبر و یا یک مسأله انسانی و اجتماعی، خلاصه یک کتاب و گزارشی دربارهٔ آن و بخش یک فیلم و سایر مناسبی برای به حرف آوردن آموزندگان و ایجاد فضای آزاد برای گفتگو بزرگان فرارانه است. نقش فیلم در این جلسات کنترل مکالمات می‌باشد که به معنای دخالت ناپهنگام و یا فضل‌فروشی در هنگام تصحیح اشتباهات نیست بلکه جان دادن و دوباره به حرکت درآوردن و از موضوع خارج نشدن مکالمه است. در این هنگام معلم با ادب و نزاکت تمام و لحن مناسب از گفتگوی بی‌حاصل و خارج از موضوع جلوگیری خواهد کرد.



پاسخ به نامه‌ها

— آقای یوسف جهانی از مسجد سلیمان نامه شمارسید از لطف شما متشکریم. پیشنهاد می‌شود نظریات خود را با معلم زبان خود در میان بگذارید. ایشان حتماً با کتابهای مختلف روش تدریس آشنایی دارند و در آن کتابها فنون و شیوه‌های آموزشی زبان بوضوح آمده است.

— آقای جواد کاظمی از دزفول

متن نامه شما خوانده شد ما نیز با نظر شما تا حدودی موافقیم ولی البته این بدین معنا نیست کسه از کوشش دبیران خوب سراسر کشور قدردانی نشود چون آموزش زبان در ایران به سبیل مختلف بستگی دارد از جمله: معلم، شاگرد، وسایل کمک آموزشی و ساعات درس و در همین شرایط نیز افرادی هستند که در کلاس بسیار موفق‌الته طرح شما در گسروه مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

— آقای فریدون سواد کسوهی از نور مازندران

نامه شما رسید مطلبی را که در نامه خود مطرح نموده بودید مورد بررسی قرار گرفت هر دو مورد می‌تواند صحیح باشد. توصیه می‌شود برای درک بهتر موضوع به یک کتاب گرامر اکتفا نکنید و به کتابهای گرامر و دیکشنری‌های متفاوت مراجعه نمایید.

Préférez-vous une belle situation dans une ville de province ou un modeste emploi dans un grand centre?

Les universités se vraient-elles être à la ville ou à la campagne? (c'est le problème de Campus ...)

موضوعات بسیاری از قبیل: تعلیم و تربیت، کسب و کار، بیلاق، دریا، تجارت، مسافرت، ترابری، ورزش، تفریحات، روابط انسانها و مسائل اجتماعی، سیاست، روابط بین‌المللی، فلسفه، ادبیات و هنر نیز وجود دارد.

چنانچه موضوع داده شده بی‌اثر بوده و مفید نباشد بهتر است آنرا رها کنیم و چنانچه مکالمه بسوی موضوعی کشانده شود که قبلاً پیش بینی نشده چه خوب است که آن را ادامه ندهیم و برای جان بخشیدن به مکالمه از مسائل موجود از قبیل نوار کاست، آگهی‌های تبلیغاتی، پوسترهای جالب و مفید و حتی از بعضی از مقالات روزنامه استفاده کنیم.

همان‌طور که می‌توان آتش نیمه خاموش را با فوتی شعله‌ور و با تکه چوبی گرم‌تر و شعله‌ورتر کرد، مکالمه را هم با دادن کلمات مناسب، جملات به موقع و هدایت کردن آن به موقع می‌توان آن را گرم‌تر کرده و بهتر نتیجه گرفت.

مقاله با استفاده ممتد از تجارب شخصی و مقالات زیر تهیه شده است.

L. Robert DAMOISEAU: La classe de conversation. dom "Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère."

II. Monique LEON: La classe de conversation, dans le français dans le monde (numéro 40)

III. Le français dans le mode (numéro 13)

1. Jeu de kime

1. L'heure. La date, Le temps.
2. La famille et la maison.
3. La ville et la circulation.
4. La campagne, Le bord de la mer.
5. Les sports, L'automobile.
6. La radio et la télévision
7. Une visite a paris, à la Mecque ou à Damas.

ب — موضوعات بحث برانگیز:

۱ — بدن انسان

le corps humain
y a - t- il des raisons valable de vouloir cacher son âge?

۲ — حواس پنجگانه

les cinq sens
Les bruits de la grande ville moderne menacent-ils notre équilibre nerveux?

۳ — لباس

Les vêtements
Est-ce qu' on s'habille pour soi-même ou pour les autres?
Pourquoi la mode féminine change-t-elle bien plus que la mode masculin?

۴ — خانواده

la famille
Que pensez-vous de l'autorité paternelle?

۵ — دوره‌های مختلف زندگی

Les âges de la vie
Est-il vrai que l'enfance est l'âge le plus heureux de la vie?

۶ — منزل

la maison
A quel étage préférez-vous habiter? Pourquoi?
Est-il ridicule pour un homme d'aider sa femme à faire le ménage?
La cuisine est-elle un art essentiellement féminin?

۷ — شهر

la ville

بزرگ و

کوچک نویسی

در زبان آلمانی

(قسمت سوم)

محمدحسین خواجہزادہ

راستا قرار دارند می توانند در جمله با بزرگ و کوچک نوشته شدن عملکردهای نحوی متفاوتی داشته باشند. با ذکر قسمت آخر از بخش ۱۰ که در شماره گذشته ناتمام مانده بود، مطلب را دنبال می کنیم. انشاء الله که این مجموعه بتواند بر طرف کننده غلطهای رایج در این زمینه باشد.

طی دو شماره قبل ۱۰ مورد مهم از قواعد بزرگ و کوچک نویسی کلمات در زبان آلمانی توضیح داده شد. همانطور که گفته شد، پنج اسم که همیشه بزرگ نوشته می شود، دیگر اقسام کلمه نیز در مواردی خاص می توانند بزرگ نوشته شوند. همچنین به مواردی برمی خوریم که دو کلمه با ظاهری یکسان، که از نظر معنایی در یک

۱۱ – Auto fahren – ich fahre Auto

در موارد زیادی مثل Auto fahren، اسم همیشه بزرگ و طبیعتاً از فعل مابعد خود جدا نوشته می شود:

Auto fahren
ich fahre/fuhr Auto
bin Auto gefahren
um Auto zu fahren
weil er Auto fährt

و به تبعیت از آن:

Abbruch tun
Abstand nehmen
Anlaß geben

● ترکیب kegelschieben فقط در قالب مصدر کوچک و سرهم نوشته می شود؛ در غیر این صورت اسم بزرگ و از فعل مابعد خود جدا نوشته می شود:

kegel|schieben
ich schiebe/schob Kegel

Auto fahren – ich laufe eis

– در خصوص همراهی اسم و فعل در جمله امکانات متفاوتی در نگارش وجود دارد؛ جدول زیر می تواند تا حدی روشنگر این مطلب باشد.

| Infinitiv | Präsens |
|---|---|
| Auto fahren kegelschieben radfahren eislaufen | ich fahre Auto ich schiebe Kegel ich fahre Rad ich laufe eis |
| Perfekt | Infinitiv + zu |
| bin Auto gefahren habe Kegel geschoben bin radgefahren bin eisgelaufen | um Auto zu fahren um Kegel zu schieben um radzufahren um eislaufen |

همراهی حرف اضافه و اسم (Präposition + Substantiv)

در زمینه نگارش ترکیبات اسم و حرف اضافه امکانات متفاوتی مطرح است. جدولهای زیر می‌توانند تا حدی روشنگر این امکانات باشند. با نگاهی کوتاه به این دو جدول درمی‌یابیم که در کنار مسئله بزرگ و کوچک نویسی، مسئله جدا و سرهم نویسی کلمات نیز مطرح می‌باشد:

| | |
|--------------------------|---------------------------|
| <i>groß und getrennt</i> | <i>klein und getrennt</i> |
| mit Bezug | in bezug |

| | |
|-----------------|-------------------------|
| <i>zusammen</i> | <i>Doppelschreibung</i> |
| zugunsten | auf Grund/aufgrund |

۱۳ – in Frage / in bezug

در موارد بسیار زیادی اسم بزرگ و مسلماً از حرف اضافه ماقبل خود جدا نوشته می‌شود:

zu Abend essen

in Abrede stellen

auf Abruf

in Anbetracht

von Anfang an

aus Anlaß

● در بعضی موارد اسم کوچک نوشته می‌شود ولی کل ترکیب به همان صورت جدا باقی می‌ماند:

außer acht lassen

in acht nehmen

in betreff

in bezug auf

auf/von/zu seiten

پیرو قاعده شماره ۱۲ اگر اسم در اینگونه ترکیبات به همراه یک *Attribut* ظاهر شود، بزرگ نوشته خواهد شد:

habe Kegel geschoben

um Kegel zu schieben

weil er Kegel schiebt/schob

– فعل *radfahren* در حالت مصدر، مصدر بعلاوه *zu*، اسم مفعول و نیز در جملات پیرو سرهم و کوچک نوشته می‌شود:

radfahren

ich bin radgefahren

um radzufahren

weil er radfährt

همین فعل در حالت صرف شده در زمان حال و ماضی ساده در جمله پایه بصورت جدا و کلمه *Rad* طبیعتاً بزرگ نوشته می‌شود:

ich fahre/fuhr Rad

همین قواعد در مورد افعالی نظیر *radschlagen* و *maschineschreiben* نیز صدق می‌کند.

۱۲ – *eislaufen – ich laufe eis*

گروه بزرگتری از این نوع افعال دو قسمتی وجود دارد که مثل فعل *eislaufen* در جمیع حالات دستوری و در قالب زمانهای مختلف در جمله کوچک نوشته می‌شود:

eislaufen

ich laufe/lief eis

ich bin eisgelaufen

um eiszulaufen

weil er eisläuft/eislief

همین قاعده در خصوص این افعال نیز صدق می‌کند:

achtgeben

achthaben

haltmachen

haushalten

● اگر اینگونه افعال به همراه یک *Attribut* ظاهر شوند، پیشوند فعل بصورت اسم و طبیعتاً بزرگ نوشته خواهد شد:

radfahren:

mit meinem Rad fahren

eislaufen:

auf dem Eis laufen

maßhalten:

das rechte Maß halten

در مورد طرز نوشتن مصدر بصورت اسم تحت شماره ۱۶ بحث خواهد شد.

بحثی پیرامون حروف اضافه در زبان آلمانی

دکتر محمد ظروقی
دانشگاه تهران

۳- حروف اضافه با **Dativ** و **Akkusativ** همچنانکه در ابتدا اشاره شد تعدادی از حروف اضافه در زبان آلمانی، هم با حالت **Dativ** می آیند و هم با حالت **Akkusativ**. حالت **Dativ** در پاسخ سؤال **Wo?** و حالت **Akkusativ** در پاسخ سؤال **Wohin?** این بطور کلی قاعده روشنی است و مشکلی ایجاد نمی کند. اما موارد استثنائی هم وجود دارد. در درجه اول مواردی هستند که زبان آلمانی منطبق مخصوص بخود را دارد. مثلاً در زبان آلمانی گفته نمی شود **Wohin komme ich an?** بلکه گفته می شود: **Wo komme ich an?** این موارد را که به ظاهر خلاف منطبق است، باید بخاطر سپرد. و چنین است در مورد برخی دیگر که در آنجا حالت **Dativ** و **Akkusativ** بستگی به تفاوت در معنی دارد.

در اینجا قبل از بحث درباره یکایک این دسته از حروف اضافه، باختصار مهمترین این گونه موارد را می آوریم.

افعال زیر به سؤال **Wo?** پاسخ می دهند:

anlangen, anlegen, ankommen, eintreffen, einkehren, vergraben,

aus der/aller Acht lassen

in dem Betreff

auf der Seite

bei uns zulande - zu Wasser und zu Lande — ۱۴

در موارد بخصوصی حرف اضافه با کلمه ای که در ابتدا بصورت اسم بوده سر هم نوشته می شود. این ترکیب به یک قید جدید و یا یک حرف اضافه جدید تبدیل شده که باید کوچک نوشته شود:

imstande sein:

er ist gut im Stande

zugunsten:

zu seinen Gunsten

قیدهایی که بدین شکل بوجود آمده اند به همراه فعل، حتی

وقتی که صرف شده باشد، جدا نوشته می شوند:

instand halten

ich halte/hielt instand

habe instand gehalten

um instand zu halten

weil er instand hält/hielt

مطلبی که در اینجا باید ذکر شود این است که متأسفانه در این

خصوص نمی توان به یک قانون واحد و دربرگیرنده دست یافت و دلیل آن بیشتر ریشه و سابقه تاریخی کلمات است که ما آشنایی وسیعی با آنها نداریم. در این گونه موارد یا باید صورتهای استثنا را حفظ کرد و یا اینکه این صورتهای در اثر مطالعه زیاد خودبه خود به خاطر سپرده شوند. مثال زیر نشانگر این دوگونگی می باشد:

überhandnehmen

es nahm überhand

hat überhandgenommen

um überhandzunehmen

weil es überhandnahm

در بعضی موارد نوشتن برخی ترکیبات به هر دو شکل صحیح می باشد:

anhand - an Hand

anstelle - an Stelle

aufgrund - auf Grund

ادامه دارد

طی سه شماره گذشته با مثالهای مختلف به شرح حروف اضافه‌ای که مسختص حالت **Dativ** و **Akkusativ** هستند، پرداختیم. در این شماره و شماره بعد به معرفی حروف اضافه‌ای که هم با حالت **Dativ** و هم با حالت **Akkusativ** به کار برده می‌شوند و موارد استفاده آنها می‌پردازیم. لازم به تذکر است که حروف اضافه‌ای که در این شماره مطرح می‌شوند در زبان آلمانی کاربرد زیادی دارند و شناختن آنها می‌تواند تا حد زیادی توانایی خوانندگان عزیز را در صرف کلماتی که بعد از این حروف اضافه واقع می‌شوند افزایش دهد.

| | | |
|--|---|---|
| <p>– sich festkammern an D. sich halten an A.</p> | <p>in die Arbeit vertieft sein غرق در کار بودن</p> | <p>(sich) verstecken, sich versammeln, zusammenkommen, aufgehen, sich niederlassen, untergehen</p> |
| <p>– sich festhalten an D. sich setzen, sich legen an, auf, unter A.</p> | <p>افعال زیر به سؤال Wohin? پاسخ می‌دهند: münden, klopfen, eintreten, (sich) einschließen, verteilen, halten</p> | <p>فعل verschwinden هم در پاسخ سؤال Wo? و هم در پاسخ سؤال Wohin? می‌آید.</p> |
| <p>– sich niedersetzen, sich niederlegen an, auf, unter D.</p> | <p>Die Elbe mündet in die Nordsee. (رودخانه) الب به دریای شمال می‌ریزد.</p> | <p>Der Dieb verschwand in den (in dem) Wald. دزد در جنگل ناپدید شد.</p> |
| <p>Er hängt das Bild über den Schreibtisch.</p> | <p>Es klopft an die Tür. در می‌زنند.</p> | <p>و نیز می‌توان افعال (غرق کردن) versinken و (غرق شدن) versenken</p> |
| <p>Er hängt das Bild über dem Schreibtisch auf.</p> | <p>Sie hat sich in ihr Zimmer eingesch- lossen. او خود را در اتاقش حبس کرد.</p> | <p>هم در حالت D. و هم در حالت A. بکار برد، و این بستگی به این دارد که ما بخواهیم به سؤال</p> |
| <p>او عکس را بالای میز تحریر آویزان می‌کند. Er band das pferd an einen Baum.</p> | <p>Er verteilte sein Geld an die Armen, unter die Armen. او پولش را میان فقرا تقسیم کرد.</p> | <p>Wo? و یا Wohin? تأکید کنیم. ولی senken و sinken را همیشه با حالت A.</p> |
| <p>Er band das Pferd an einem Baum fest.</p> | <p>Ich trete in das Zimmer ein. من داخل اتاق می‌شوم.</p> | <p>می‌آوریم. Die Sonne sinkt ins Meer.</p> |
| <p>او اسب را به یک درخت می‌بندد. او اسب را به یک درخت محکم می‌بندد.</p> | <p>برخی افعال بصورت ساده با A. می‌آیند، ولی با پیشوند فعلی یا حالت D. بکار برده می‌شوند، مانند:</p> | <p>خورشید در دریا غروب می‌کند. Er senkte den Kopf auf die Brust.</p> |
| <p>Er legt sich unter einen Baum. Er legt sich unter einem Baum nieder.</p> | <p>hängen an, über A. – aufhängen an, über D.</p> | <p>او سرش را پائین انداخت. امادو اسم مفعول vertieft و versunken</p> |
| <p>او زیر یک درخت دراز می‌کشد. an</p> | <p>binden an, auf A. – festbinden an, auf D.</p> | <p>همیشه با A. می‌آیند: in solche Gedanken versunken sein</p> |
| <p>۱ – معنای مکانی، تماس جانبی و یا نزدیکی</p> | <p>sick klammern an A.</p> | <p>در چنین افکاری غوطه‌ور بودن.</p> |

نمی‌دهند و در پاسخ سؤال Wo? می‌آیند، در حالت D. قرار می‌گیرد.

Das Buch ist (liegt) auf dem Tisch.
کتاب روی میز قرار دارد.

Ich bin auf der Straße.
من در خیابان هستم.

Die Bauern arbeiten auf dem Feld.
دهقانان در مزرعه کار می‌کنند.

در زبان محاوره‌ای auf غالباً بجای in, an, zu بکار برده می‌شود:

Er ist auf seinem Zimmer. (= in)
او در اتاقش است.

Er geht auf die Schule.
(= in, zu)

او به مدرسه می‌رود.
Er studiert auf der Universität Köln.
(= an)

او در دانشگاه کلن تحصیل می‌کند.

auf die Post, Bank bringen = zur
به پست، به بانک بردن

۲ - بمعنای زمانی، همیشه در حالت A. است
و در پاسخ سؤال auf welche Zeit?,
wie lange? می‌آید:

Unser Direktor ist auf kurze Zeit
verreist.

رئیس ما برای مدت کوتاهی مسافرت است.

Auf die Dauer können wir hier nicht
wohnen.

برای مدت طولانی نمی‌توانیم اینجا سکونت
کنیم.

auf... hinaus
یک زمان نسبتاً طولانی را بصورت...
hinaus بکار می‌برند.

Der Prof. hat hier noch auf Jahre
hinaus Arbeit.

پروفسور در اینجا برای سالهای زیادی کار
دارد.

۴ - سبب و علت را می‌رساند، بخصوص در
مورد بیماری یا مرگ.

Er starb an Krebs.
او از سرطان مرد.

Er leidet an heftigen
kopfschmerzen.
او از سردردهای شدید رنج می‌برد.

۵ - جریان یک عمل را نشان می‌دهد، و
همیشه با حالت D. می‌آید.

Das Wasser ist am Kochen.
آب در حال جوشیدن است. (آب دارد
می‌جوشد)

Er ist an der Arbeit.
او مشغول کار است. (او سر کار است).

او مشغول کار است. (او سر کار است).

auf

۱ - معنای مکانی، تماس حقیقی یا مجازی از
بالا را می‌رساند. در مورد افعالی که حرکت یا
قصدی را نشان می‌دهند، در حالت A. یعنی
در پاسخ سؤال Wohin? می‌آید، مانند:

Ich lege das Buch auf den Tisch.
من کتاب را روی میز می‌گذارم.

Wir gehen auf die Straße.
ما به خیابان می‌رویم.

Der Reiter steigt aufs Pferd.
سوارکار سوار اسب می‌شود.

برای تقویت بیان و تأکید بیشتر در نشان دادن
جهت از auf... zu استفاده می‌شود مانند:

Der Gast kam auf mich zu.
مهمان بطرف من آمد.

Viele Flugzeuge flogen auf die Stadt
zu.
هوایماهای زیادی بسوی شهر پرواز کردند.

Gehen Sie auf dieses Haus zu!
بطرف این خانه بروید.

در مورد افعالی که حرکت و جهتی را نشان

او تقریباً شش بار جراحی شده است.

حقیقی یا مجازی را نشان می‌دهد و از نظر
معنایی بطور کلی با neben خویشتاوند است.

هنگامیکه در پاسخ سؤال Wohin? بیاید. A.
است و جهت و مقصد را نشان می‌دهد.

Ich setze mich ans Fenster.
من کنار پنجره می‌نشیم.

Ich hänge das Bild an die Wand.
من عکس را به دیوار آویزان می‌کنم.

Sie steckt sich eine Blume an den
Hut.
او گلی به کلاه خود می‌زند.

و هنگامیکه در پاسخ سؤال Wo? بیاید، D.
است.

Das Bild hängt an der Wand.
عکس به دیوار آویزان است.

Er steht an der Haustür.
او کنار در خانه ایستاده است.

Er sitzt am Fenster.
او کنار پنجره نشسته است.

۲ - معنای زمانی
در مورد روزها و ساعات روز همیشه با D.
و در پاسخ سؤال Wann? می‌آید.

am Abend در شب

am Tag در روز

am Morgen در صبح

am Nachmittag در بعدازظهر

am 1. Januar در اول ژانویه

۳ - رقم تقریبی را نشان می‌دهد و باین مفهوم
همیشه با حالت A. می‌آید، و غالباً بصورت
die است که هیچ تأثیری بر حالت صرفی اسم
بعدی نمی‌گذارد.

Das Buch kostet an die 40 Mark
کتاب تقریباً ۴۰ مارک قیمت دارد.

Er ist schon an diese sechs Mal operiert
worden.
او تقریباً شش بار جراحی شده است.

Minute erhalten.

ما خبر را در آخرین دقیقه دریافت کردیم.

In seiner Kindheit war er immer krank.

در کودکی همیشه مریض بود.

in kurzer Zeit

در زمان کوتاه

in meinem Leben

در زندگی ام

im Sommer

در تابستان

im Mai

در ماه مه

in der Jugend

در جوانی

im Alter

در پیری

im Frieden

در صلح

in der nächsten Woche

در هفته دیگر

im vorigen Monat

در ماه قبل

im Zeitalter

در عصر

۳ - وضعیت یا عمل را نشان می دهد و در

پاسخ *worin?* می آید و همیشه *D.* است.

Mein Bruder ist in Mathematik gut.

برادرم در ریاضیات خوب است.

Ich bin in dieser Arbeit nicht

erfahren. من در این کار با تجربه نیستم.

۴ - تغییر یک وضعیت یا یک عمل را

می رساند و همیشه *A.* است.

Ich habe den Brief ins Deutsche

übersetzt.

من نامه را به آلمانی ترجمه کرده ام.

اما *her... hinter* هم *D.* است.

Ein Mann kommt hinter mir her.

یک مرد پشت سر من می آید.

Ich ging hinter ihm her.

من پشت سر او می رفتم.

in

۱ - معنای مکانی

وضعیت یا حرکت در یک فضا، در یک

جسم را نشان می دهد... و نیز نشان دهنده حرکت

از خارج به داخل یک فضا، یک سطح یا یک

جسم است. این حرف اضافه هم در حالت *A.*

و هم *D.* قرار می گیرد.

الف - در مورد افعالی که جهت یا مقصدی را

می رسانند همیشه *A.* است و در پاسخ سؤال

wohin? می آید.

Wir gingen oft ins Theater.

ما اغلب به تئاتر می رفتیم.

Wir fahren mit diesem Auto ins

Ausland.

ما با این اتومبیل به خارج می رویم.

Ich werfe den Ball in die Luft.

من توپ را به هوا می اندازم.

ب - با افعالی که جهت یا مقصدی را نشان

نمی دهد این حرف اضافه با حالت *D.* می آید و

در پاسخ سؤال *wo?* است.

Er ist in seinem Zimmer.

او در اتاق خودش است.

Er lebt in einem Dorf.

او در یک ده زندگی می کند.

Mein Bruder wohnt in diesem Haus.

برادرم در این خانه سکونت می کند.

۲ - معنای زمانی

در این معنا همیشه *D.* است و در پاسخ

سؤال *wann?* می آید.

Wir haben die Nachricht in letzter

۳ - مقصد را نشان می دهد و در پاسخ سؤال

worauf? می آید و همیشه در حالت *A.* است.

Ich bereite mich auf die Prüfung vor.

من خودم را برای امتحان آماده می کنم.

auf etwas Appetit haben

بچیزی اشتها داشتن

۴ - نوع و چگونگی را می رساند و در پاسخ

سؤال *wie?* می آید و همیشه در حالت *A.* است.

Er hat mir auf Englisch geschrieben.

او به انگلیسی به من نوشته است.

Sage es mir bitte auf Deutsch!

خواهش می کنم آنرا به آلمانی به من بگو.

Ich werde ihn auf jeden Fall

besuchen.

من او را به هر صورت ملاقات خواهم کرد.

hinter

حرف اضافه *hinter* متضاد *vor* است و فقط

معنای مکانی دارد، و هم با حالت *A.* و هم با

حالت *D.* می آید.

۱ - در رابطه با افعالی که جهت یا یک مقصد

را نشان می دهد. در حالت *A.* می آید و در

پاسخ سؤال *wohin?* است.

Ich gehe hinter das Haus.

من پشت خانه می روم.

Siehe hinter dich!

پشت سرت را نگاه کن.

Stelle dich hinter deinen Freund!

خودت را پشت سر دوستت قرار بده.

۲ - با افعالی که جهت یا مقصدی را نشان

ندهند و در پاسخ سؤال *wo?* بیایند، در حالت

D. می آید.

Der Garten liegt hinter dem Haus.

باغ پشت خانه قرار دارد.

Du stehst hinter deinem Freund.

تو پشت سر دوستت ایستاده ای.

۳ - طریق و مسیر راه را می‌رساند و در پاسخ سوال *wie?* می‌آید و همیشه *A.* است.

Ich bin über Stuttgart nach Frankfurt gefahren.

من از طریق اشتوتگارت به فرانکفورت رفتم.

Wir reisen über Österreich und Jugoslawien nach Griechenland.

ما از طریق اتریش و یوگسلاوی به یونان مسافرت می‌کنیم.

۴ - بیش از یک حد و مرز زمانی را می‌رساند، و در پاسخ *wie lange* می‌آید و همیشه *A.* است.

Er studierte über sechs Jahre Medizin.

او بیش از شش سال پزشکی تحصیل کرد.
Wir sind schon über achtzehn Jahre alt.

ما بیش از هیجده سال داریم.

Die Konferenz dauerte über zwei Stunden.

کنفرانس بیش از دو ساعت طول کشید.
۵ - طول زمانی را می‌رساند و معنای «سراسر، تمام» را می‌دهد، همیشه *A.* است. و حرف اضافه بعد از اسم قرار می‌گیرد.

Er hat die ganze Nacht über gearbeitet.

او تمام شب کار کرده است.

Wir haben den ganzen Winter über nicht gearbeitet.

ما تمام زمستان کار نکرده‌ایم.

۶ - معنای «دربارہ، راجع به» را می‌دهد، و همیشه *A.* است.

Was wissen Sie über die moderne Kunst?

راجع به هنر مدرن چه می‌دانید؟

Nebeneinnahmen durch Nebenarbeiten.

او علاوه بر حقوقش درآمدهای جنبی هم از کارهای جنبی (متفرقه) دارد.

اگر دو چیز در حرکت باشند برای تاکید معنایی آن از *her... neben* استفاده می‌شود. سگ همیشه کنار صاحبش راه می‌رفت.

über

۱ - معنای مکانی

بالای یک مکان، سطح یا یک فضا را بدون تماس می‌رساند، برخلاف *auf* که معنای تماس را نشان می‌دهد.

über در رابطه با افعالی که جهت یا مقصدی را نشان می‌دهند و در پاسخ سؤال *wohin?* می‌آیند همیشه در حالت *A.* است.

Ich hänge das Bild über den Tisch.

من عکس را بالای میز آویزان می‌کنم.

Das Flugzeug fliegt über die Stadt.

هواپیما بالای (برفراز) شهر پرواز می‌کند. و در رابطه با افعالی که جهت و یا مقصدی را نشان نمی‌دهند و در پاسخ سؤال *wo* می‌آیند همیشه *D.* است.

Das Bild hängt über dem Tisch.

عکس بالای میز آویزان است.

Das Flugzeug fliegt über der Stadt.

هواپیما بالای شهر حرکت می‌کند. (یعنی فضای بالای شهر را ترک نمی‌کند)

۲ - عبور و حرکت از یکسو بسوی دیگر را نشان می‌دهد، در پاسخ *wohin?* می‌آید و همیشه *A.* است.

Mit dem Schiff fahren wir über den See.

با کشتی از دریاچه عبور کردیم.
Täglich fahren viele Schiffe über die Ozeane.

هر روز کشتی‌های زیادی از اقیانوسها عبور می‌کنند.

Mein Freund ist in Schulden geraten.

دوستم به قرض افتاده است.

۵ - نوع و چگونگی را می‌رساند و در پاسخ به سوال *wie?* می‌آید و همیشه *D.* است.

Er antwortet mir in freundlichem Ton.

او با لحن دوستانه به من جواب داد.

Er schrie in voller Wut.

او با خشم زیاد فریاد کشید.

neben

۱ - معنای مکانی *neben* نشان‌دهنده نزدیکی جایی بدون تماس است و در رابطه با افعالی که جهت یا مقصد را می‌رسانند و در پاسخ سؤال *wohin?* می‌آیند در حالت *A.* قرار می‌گیرد.

Stellen Sie den Stuhl neben das Fenster!

صندلی را کنار پنجره بگذارید!

Ich setze mich neben ihn.

من کنار او می‌نشینم.

در مورد افعالی که حرکت یا مقصدی را نمی‌رسانند و در پاسخ سؤال *wo?* می‌آیند، در حالت *D.* قرار می‌گیرد.

Neben dem Hotel ist eine Bäckerei!

در کنار هتل یک نانوائی است.

Ich sitze neben ihm.

من کنار او نشسته‌ام.

۲ - علاوه بر معنای مکانی، *neben* معنای *außer* «علاوه بر» را نیز می‌دهد، و در این صورت همیشه *D.* است.

Er lernt neben Englisch auch Deutsch.

او علاوه بر انگلیسی، آلمانی هم یاد می‌گیرد.

Neben seinem Gehalt hat er noch

unter der Woche.

من دوستم را اغلب در ایام هفته ملاقات می‌کنم.
۴ - معنای «تحت» را می‌دهد و همیشه D. است.

Wir müssen die Arbeit unter allen Umständen beenden.

ما باید کار را تحت هر شرایطی پایان بدهیم.
Er steht unter der Kontrolle der Polizei.
او تحت نظر پلیس قرار دارد.
Der Fahrer des Wagens stand unter dem Einfluß von Alkohol.

راننده اتومبیل تحت تاثیر الکل قرار داشت.
Unter welchen Bedingungen wollen Sie das Haus verkaufen?

تحت چه شرایطی می‌خواهید خانه را بفروشید؟
۵ - معنای «کمتر از» را می‌رساند.

Ich suche ein Zimmer unter 90 mark Miete.

من در جستجوی اطافی کمتر از ۹۰ مارک اجاره هستم.

Es waren nur unter hundert Zuschauer im Theater.

فقط کمتر از صد تماشاچی در تئاتر بودند.
Der Film ist für Jugendliche unter 16 Jahren verboten.

این فیلم برای جوانان کمتر از ۱۶ سال ممنوع است.
ادامه دارد

حالت D.

الف - در پاسخ سؤال wohin? در حالت A. می‌آید و با افعالی همراه است که جهت و مقصد را نشان می‌دهند.

Er legte den Teppich unter den Tisch.

او قالی را زیر میز قرار داد.
ب - در رابطه با افعالی که جهت و مقصد را نشان نمی‌دهند و در پاسخ سؤال wo? می‌آیند، با حالت D. می‌آید.

Wir saßen unter einem Baum.

ما زیر درختی نشسته بودیم.
Der Teppich liegt unter dem Tisch.

قالی زیر میز قرار دارد.
۲ - معنای «بین - مابین» را می‌رساند.

Unter den Studenten gibt es drei Ausländer.

ما بین دانشجویان سه نفر خارجی وجود دارد.
Unter den Büchern meines Freundes gibt es sehr interessante Romane.

مابین کتابهای دوستم رمانهای بسیار جالبی وجود دارد.

۳ - معنای زمانی می‌دهد و در پاسخ سؤال wann? می‌آید و همیشه در حالت D. است.

Er lebte unter Kaiser Friedrich.

او در زمان امپراطور فریدریش می‌زیست.
Ich besuche meinen Freund oft

Wir sprachen über die Politik.

راجع به سیاست صحبت کردیم.
Er spricht über seine Reise.

او راجع به سفرش صحبت می‌کند.
Sagen Sie mir Ihre Meinung über dieses Buch!

نظرتان را درباره این کتاب به من بگوئید!
۷ - تکرار را می‌رساند و همیشه A. است، über بین دو اسم یکسان بدون حرف تعریف قرار می‌گیرد.

Er stellt Fragen über Fragen.

او پشت سرهم سؤال می‌کند.
Mein Bruder macht Schulden über Schulden.

برادرم قرض روی قرض می‌گذارد.
۸ - معنای «بمبلغ» را می‌دهد و همیشه A. است.

Er gab mir eine Quittung über zehn Mark.

او صورتحسابی به مبلغ ۵۰ مارک به من داد.
Hier ist eine Quittung über zehn Mark.

این صورتحساب به مبلغ ده مارک است.
unter

۱ - معنای مکانی، زیر یا حرکت در زیر یک سطح، یک جسم یا یک نقطه را نشان می‌دهد. و می‌تواند هم در حالت A. باشد و هم در

دنباله مقاله زبان اردو از صفحه ۲۶

و ایران در طول زمان فرق زیادی پیدا کرده است چنانکه فارسی ایرانی در پاکستان و فارسی پاکستان در ایران فهمیده نمی‌شود. زبان اردو نیز از فارسی شبه قاره و فارسی دری بیشتر استفاده می‌کند. برای نمایان ساختن روابط فارسی و اردو در آینده مقالات دیگر نوشته خواهد شد تا دانشجویان رشته زبان و ادبیات اردو بتوانند استفاده بیشتری بکنند.

دستور هیچگونه تأثیری ندارد زیرا بیشتر افعال اردو از هندی و زبانهای محلی گرفته شده‌اند. متأسفانه بعضی از نویسندگان و ادیبان و واژه‌گزینان از کلمات فارسی و عربی بروش غلط و خلاف قواعد واژه‌ها ساخته در اردو رواج داده‌اند و اینگونه کوشش نه فقط باعث پیشرفت اردو نشده بلکه در بعضی موارد لطمه شدید به آن زبان وارد ساخته است. از سوی دیگر زبان فارسی شبه قاره و مخصوصاً پاکستان



فعالیت گروه‌های زبانهای خارجی



مقطع دبیرستان

— تشکیل جلسات مستمر گروه کارشناسان و مؤلفین کتب درسی در مورد تألیف کتابهای سالهای اول و دوم دبیرستان. در آخرین نشستی که در تاریخ ۶۸/۲/۲۴ با حضور سرگروه‌های آموزشی مناطق ۲۸ گانه تهران که با هماهنگی اداره کل آموزش و پرورش استان تهران صورت گرفت پیشنهادات و نظریات همکاران در تهیه کتابهای دبیرستانی مطرح و مورد بررسی قرار گرفت. در این نشست پرسشنامه‌ای بین شرکت کنندگان توزیع گردید تا طی یک ماه پیشنهادات و نظریات خود را ارسال دارند. گروه زبان انگلیسی با درج این پرسشنامه از کلیه همکاران محترم تقاضا دارد با توجه به رئوس مطالب دوره دو ساله راهنمایی که ذیلاً به آن اشاره می‌شود نظریات خود را اعلام دارند.

در همینجا از کلیه اساتید و صاحب نظران محترم درخواست می‌شود با ارسال مطالب، پیشنهادات و نظرات خود را در این مهم یاری دهند. رئوس مطالب دوره دو ساله راهنمایی

* گروه زبان انگلیسی

نظر به اهمیت تشکیل جلسات سخنرانی و آگاه ساختن دبیران از آخرین پدیده‌های علمی دوره جدیدی از سخنرانیهای علمی برنامه‌ریزی و تاکنون سخنرانیها زیر انجام شده است:

- ۱ — آقای دکتر پرویز بیرجندی ۷ اردیبهشت ۱۳۶۸
- ۲ — آقای حق وردیان ۲۱ اردیبهشت ۱۳۶۸
- ۳ — آقای دکتر ابوالقاسم سهیلی ۶ خرداد ۱۳۶۸

گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی به منظور استفاده دبیران محترم سراسر کشور از سخنرانیهای علمی ترتیبی اتخاذ نموده است تا سرگروه‌های آموزشی سراسر کشور بتوانند آخرین یافته‌های علمی مربوط به آموزش زبان را از طریق نوار کاست دریافت دارند. برای این منظور لازمست در صورت نیاز، دو نوار خالی به نشانی: تهران — خیابان ایرانشهر شمالی — ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، گروه زبان انگلیسی ارسال گردد.

کتاب دوم سال سوم

کتاب اول سال دوم

- 1) Present Continuous Negative Questions.
- 2) Was, Were
- 3) Adjective, Adjective Pronoun
- 4) Adverbs of Frequency
- 5) Use of 's or of
- 6) How much, How many, much, a little, a few, a lot of, some, any
- 7) Past tense/ Negative, Questions
- 8) Past Continuous
- 9) Modals (must, can, should)
- 10) Future tense/ Negative, Questions

- 1) To be (منفی و سؤالی) کاربرد فعل
- 2) This, that, these, those; a, an
- 3) To have (منفی و سؤالی) کاربرد فعل
- 4) Use of Adjective; Possessive Adjective
- 5) There is, are
- 6) Impartive sentences
- 7) Wh-Question
- 8) Present tense/ Negative, Questions

همکار محترم

چون در نظر است کتابهای زبان انگلیسی در دوره دبیرستان سال اول، دوم تجدید تألیف شود. آگاهی از نظریات و پیشنهادات شما که دارای تجارب ارزنده‌ای در زمینه تدریس این ماده درسی هستید ضرورت دارد. لذا خواهشمند است پاسخ سؤالیهای زیر را از طریق گروه آموزشی خود ارسال دارید.

با تشکر

۱ - لازم به یادآوری است که در طی چند ماه اخیر کتابهای زیر توسط ناشرین مختلف به چاپ رسیده‌اند که می‌توانند به خوبی مورد استفاده دبیران، دانشجویان و دانش‌آموزان زبان آلمانی قرار بگیرند:

۱ - لغت‌نامه مصور فنی و تخصصی «OXFORD-DUDEN» به زبانهای آلمانی - انگلیسی - فارسی.

۲ - لغت‌نامه یک زبانه آلمانی «DUDEN-LANGENSCHIEDT»، منتشر شده توسط انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.

۳ - لغت‌نامه یک زبانه «BROCKHAUS» چاپ سال ۱۹۸۴.

* خبرهای گروه زبان فرانسه

- گروه‌های دبیران زبان فرانسه و بحث در مورد نحوه نمره‌گذاری و بارم‌بندی، طرح سؤالات امتحانی.

- تشکیل جلسه‌ای با مؤلفین کتابهای درسی در مورد کتاب دوم راهنمایی با حضور آقای دکتر حداد عادل معاون محترم وزیر و ریاست سازمان و آقای مهندس ابوطالبی به منظور اظهار تشکر از مؤلفین در جهت همکاری و تجدیدنظر در بعضی موارد تألیف شده. دعوت از اساتید به منظور همکاری در جهت تهیه مقاله برای مجله رشد

- بازسازی کتاب موزه که فعلاً در شهرستانها در مقطع دبیرستان تدریس می‌شود.

- سخنرانی خانم کهنمویی پور در زمینه استفاده از روش تدریس برای کتابهای فرانسه.

- ادامه تألیف کتاب دوم دبیرستان و سوم راهنمایی

- اتمام کار بازسازی جزوات تدریس شده در دفتر تحقیقات به منظور هماهنگ ساختن آنها با کتابهای جدیدالتألیف.

۱ - نام متون و تمرینهایی را که در کتابهای فعلی برای دانش‌آموزان مفید تشخیص می‌دهید با ذکر نام کتاب، نام درس و شماره صفحه مشخص کنید.

۲ - آیا تدریس کتابهای فعلی در طول سال تحصیلی به پایان می‌رسد؟ با ذکر نام کتاب و پایه تحصیلی.

۳ - چه مطالبی برای کتابهای جدیدی که در آینده تألیف خواهد شد پیشنهاد می‌کنید؟ پاسخ خود را بطور مشروح بنویسید.

مقطع راهنمایی

- طی جلسه‌ای که در تاریخ ۶۷/۱۱/۴ برگزار شد از کلیه سرگروه‌های مقطع راهنمایی دعوت بعمل آمد تا ضمن بررسی مشکلات آموزشی زبان در مقطع راهنمایی در جریان تغییرات کتب راهنمایی قرار گیرند در این جلسه کارشناسان دفتر و مؤلفین حضور داشتند که به سؤالات همکاران محترم پاسخ گفتند.

- توزیع کتابهای مرجع A Basic English Grammar و Basic English Usage و An English Pronunciation همراه با نوار به اتمام رسیده است گروه زبان دفتر تحقیقات از این به بعد در این زمینه هیچگونه تقاضایی را نخواهد پذیرفت.

* اخبار گروه زبان آلمانی

- به چاپ رسیدن کتاب اول دبیرستان و توزیع آن از طریق کتابفروشی سازمان.

- ارسال کتاب جدید التالیف دوم دبیرستان برای چاپ. این کتاب در سال تحصیلی جاری به طور آزمایشی تدریس می‌شود و برای سال تحصیلی آینده آماده خواهد شد.

- ادامه تألیف کتاب سوم دبیرستان که برای سال تحصیلی آینده به طور آزمایشی به چاپ خواهد رسید.

- تهیه مجله آلمانی «Scala» جهت استفاده معلمان زبان آلمانی. این مجله هر دو ماده یک بار در اختیار معلمان قرار می‌گیرد.

listening and following the reader silently. In the case of having no volunteers, the teacher himself may read or ask one of the good students to do so. He tells them in advance that he will ask some questions randomly immediately after each paragraph is read. Then he asks as many questions as possible to make them fully understand the passage. The Following are some sample questions based on each paragraph, to be used.

Paragraph one

1. What was william Harvey?
2. What were the European scientists going to do?
3. What did they discover about

human body?

Paragraph two

1. When was Harvey born?
2. Where was he born?
3. Where did he attend school?
4. At what age did he go to Combridge?
5. What degree did he get from Combridge?

Paragraph three

1. What did Harvey receive in 1615.
2. To which college was he appointed?

3 What made Harvey famous?

Paragraph four

1. How many kinds of blood vessels had they known?

2. To what do arteries and veins connect?

3. What did the doctors before Harvey's time believe?

Paragraph five

1. When did Harvey have a brilliant idea?
2. How does the blood circulate through the body?
4. When were the capillaries discovered?

Paragraph six

1. On what did Harvey lecture?
2. When did he publish his theory?

Paragraph seven

1. What did Harvey's work bring him?
2. When did Harvey die?

ANOTHER PART OF THE LIFE-SUPPORT SYSTEM

یکی از دبیران باذوق
ناحیه ۲ رشت، آقای علی رضا
درویش زاده، شعری را تحت
عنوان *Another part of life*
support system - که در
کتاب اول دبیرستان درس اول
آمده است به فارسی برگردانده اند.
هیئت تحریریه مجله رشد ضمن
درج آن توفیق این همکار عزیز
را آرزومند است.

I'm in the air.

I'm on the ground.

*There's hardly anywhere
I can't be found.*

در هوایم
در زمینم
نیست جایی خالی از من
هر کجایم

*When I'm cold,
I'm hard and clear.
If I get too hot,
I disappear!*

وقت سرما سفت و سختم
چون بلورم
وقت گرما ناپدیدم
در هوایم

*You call me clouds
When I'm wet and gray.
When I'm fluffy white,
It's a snowy day.*

وقت بارش تیره رنگم
ابر نامم!
چون سفید و نرم گردم
برف سییمن نام دارم

*From the world map
You can clearly see,
Most of Earth
Is covered by me!*

یعنی که در هر جا روانم
خلق می دانند نامم
نیک دانستی چه هستم
آری، آری، ابرم ابرم

What am I?

آقای خدادادی یکی از دبیران ارجمند بر اساس روش *Audlo-Lingual* اقدام به تهیه طرح درسی از کتاب دوم دبیرستان درس پنجم نموده‌اند. هیئت تحریریه رشد زبان ضمن درج مطلب ایشان از سایر همکاران تسکاضاً دارد در این خصوص ما را یاری دهند تا در صفحه (رشد و معلم) چاپ گردد.

Mr. Khodadadi

Introduction

The primary purpose of reading comprehension is to enable students to read in English, and appreciate the passage without resorting to Persian. To accomplish such a purpose the chief responsibility of any teacher is, in my opinion, to present the reading audio - lingually and audio - visually, so that students can conceptualize the ideas conveyed through the medium of English. This way, they will hopefully relate concepts to the written material. It is assumed that visual aids will activate the students' reasoning faculty, regardless of the medium through which the concepts are presented. This way the students don't need to use their own mother tongue.

Visual aids needed:

1. A diagram, representing blood circulation.
2. A picture of Folkstone, Combridge University, Padua University, St. Bartholomew's hospital, the British Museum, if possible.

Presentation:

The teacher enters his class, and establishes a friendly atmosphere by exchanging greetings. To attract Learners; attention and direct it towards the desired topic, he may ask:

T : Have you ever cut your finger?

S: I cut my forefinger a week ago/or any other possible answer?

T: What happened?

S: It bled.

T: Let's see how blood circulates or moves in your body (he produces the diagrams). Pointing to the heart he asks: What is this organ called?

S: Heart

T: Right. This organ which has two sides, right and left. (As he is speaking, he points to the parts) So it has two halves, and each half has two chambers or rooms: Auricle and ventricle. Blood flows through tubes of varying sizes. These tubes are called blood vessels. Light vessels which carry blood away from the heart and have a lot of Oxygen are called arteries - Dark vessels which carry blood back to the heart and have CO_2 (carbon dioxide) are called veins.

For hundred of years doctors and scientists have talked about two kinds of blood vessels; arteries and veins. It was known that both, of them are connected to the heart. But it was believed that arteries and veins were entirely separate, with no connection between them.

William Harvey is the first doctor who discovered that arteries and veins were not separate. He had a brilliant idea. He thought that perhaps the blood leaves the heart only through the arteries and returns to it through the Veins. If this is so, then the same blood

circulates through the body in a closed system of blood vessels.

In 1661, after Harvey's death, they discovered that arteries and viens one connected to each other by capillaries.

Let's see who william Harvey was. He was an English doctor and scientist, born on April 1. 1578. He was born in Folkstone. He attended school in Conterbury and entered Cambridge University at the age of 16. After getting a doctoral degree from Padua University, he returned to London and began to practice medicine:

Activities

The teacher writes all the difficult and new words on the board and has the students repeat after him.

It is of great importance to practice the following words in context or by using the diagram.

experiment /ɪk'sperɪmənt/ (V)
test; to observe how sth happens

increase /ɪn'kriːs/ (V)

to become greater.

seacoast/ vessel/ 'vesl /

appointment /ə'pɔɪntmənt/ artery/ ɑːrɪ

require /rɪ'kwaɪə/ veins/ /veɪn/

lecture /'lektʃə/ brilliant/ brɪljənt

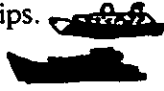
surgery/'sɜːdʒəri: Criculare

blood /blʌd/ capillary/kə'pɪləri

Reading Stage:

The teacher may allow any volunteer students to read one paragraph while the others are

29. These _____ not five ships.



30. Mina _____ a red apple.

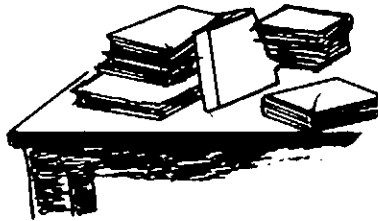


G. Look at the pictures and answer the following questions: (5 marks)

31. What time is it?



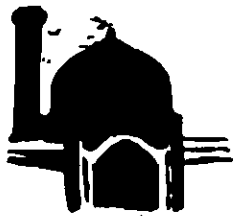
32. Are there many books under the table?



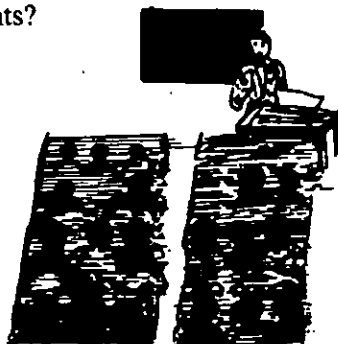
33. What is that?



34. Is this a school?



35. Where are the students?



اساتید و همکاران گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف اقدام به ترجمه کتاب

A Learners Dictionary of English Idioms
نموده‌اند که زیر جیب
می‌باشد و بزودی منتشر خواهد شد. این کتاب حدوداً دارای ۵۵۰۰
اصطلاح متداول انگلیسی می‌باشد که به منظور استفاده دانش‌آموزان و
دانشجویان علاقمند به زبان انگلیسی تهیه شده است. لازم به یادآوری
است که نویسندگان سعی کرده‌اند کلیه اصطلاحات را در داخل مجلات
متنوع به خواننده ارائه دهند.

Continued from page 50

Dose it make sense to you that language acquisition results from habit formation? If so, will the habits of the native language interfere with target language learning? Should the commission of errors be prevented as much as possible? Should the major focus be on the structural patterns of the target language? Which of these or the other principles of the Audio - Lingual Method are acceptable to you?

Is a dialog a useful way to introduce new material? Should it be memorized through mimicry of the teacher's model? Are structure drills valuable pedagogical activities? Is working on pronunciation through minimal-pair drills a worthwhile activity? Would you say these techniques (or any others of the Audio - Lingual Method) are ones that you can use as described? Could you adapt any of them to your own teaching approach and situation?

هیئت تحریریه مجله رشد تخصصی زبان ضمن درج نمونه سؤال ارائه شده از سوی آقای سهراب غلامبور از کلیه دبیران محترم تقاضا دارد که هرگونه مطلب یا پیشنهاد یا تجربه‌ای در زمینه آموزش زبان دارند ارسال داشته تا پس بررسی در صفحه خودتان (رشد و معلم) درج گردد.

Name and Family name _____
Grado Two Esfand 1367

I. DICTATION: (5 marks)

Listen to the teacher and fill in the blanks with correct words:

I have _____, brother and two sisters. My brother is a _____. He has a large _____. It is _____. My sisters are students. There are many classrooms in _____ school.

I. STRUCTURE:

A. Choose the correct answer: (5 marks)

1. "What's your sister?"
"_____ a nurse." (I'm - You're - She's - He's)
2. "Has she a yellow dress?"
"No, she hasn't. _____ dress is white. (His - My - Our - Her)
3. "Have you green _____?" (shoes - shoe - a shoe)
"No, I haven't."
4. "How _____ Ali today?"
"He's fine, thank you." (has - is - have - are)
5. Please put _____ your coat. (at - in - to - on)

B. Put the words in right order: (5 marks)

baby / Mary / a / has / . 6.

yellow / they / Have / bags / ? 7.

trees / there / the garden / Are / many / in / ?

8. _____

large / is / mosque / That / a / .

9. _____

your / What brother / is / ?

10. _____

C. change like the Model: (5 marks)

Model: They are nurses. She is a nurse.

11. They are bicycles.

12. You are not dentists.

13. Are those chairs? _____

14. There are pens under the desks.

15. The boys have red shirts.

D. Make sentences using: There is or There are. (5 marks)

Example: boy/picture There is a boy in the picture.

16. house/picture _____

17. picture/wall _____

18. girls/classroom _____

19. eight apples/basket _____

20. many boys/mosque _____

III . VOCABULARY:

E. Fill in the blanks with these words: (5 marks)

brother - quarter - scarf - soldiers - three

21. My sister has a black _____.

22. Please count the _____.

24. There are _____ windows here.

23. How is your _____?

25. It's a _____ to eleven.

F. Look at the pictures and complete the sentences: (5 marks)

26. That umbrella _____ black.



27. The boys _____ a ball.



28. That is _____ eye.



stand their students better, and the way they learn various aspects of language use, is proliferating in a number of tangential disciplines. Teachers absorbed in their daily, demanding tasks have neither the time nor the energy to seek this information in research reports and books that are not readily accessible to them. This book endeavors to make their task easier. From conclusions of experts in linguistics; psycholinguistics; sociolinguistics; cognitive psychology; studies of personality, motivation, and child development; educational theory; and curriculum experimentation I have drawn together the most pertinent findings. I have tried to explain these clearly, while demonstrating in practical recommendations how this information can be of use to second-language teachers – stimulating them, I hope, to imaginative efforts to incorporate this new knowledge into their own teaching. I have tried to give them both a historical perspective and a panorama of the present scene. For those facing unexpected difficulties in a new situation, I hope the theoretical notions brought forward will help them to see how some of their most baffling problem can be approached. In second-language teaching, we cannot expect to find ready-made solutions that we can apply without reflection. Each situation must be approached according to its own logic, and we are frequently on our own as we decide what to do next.

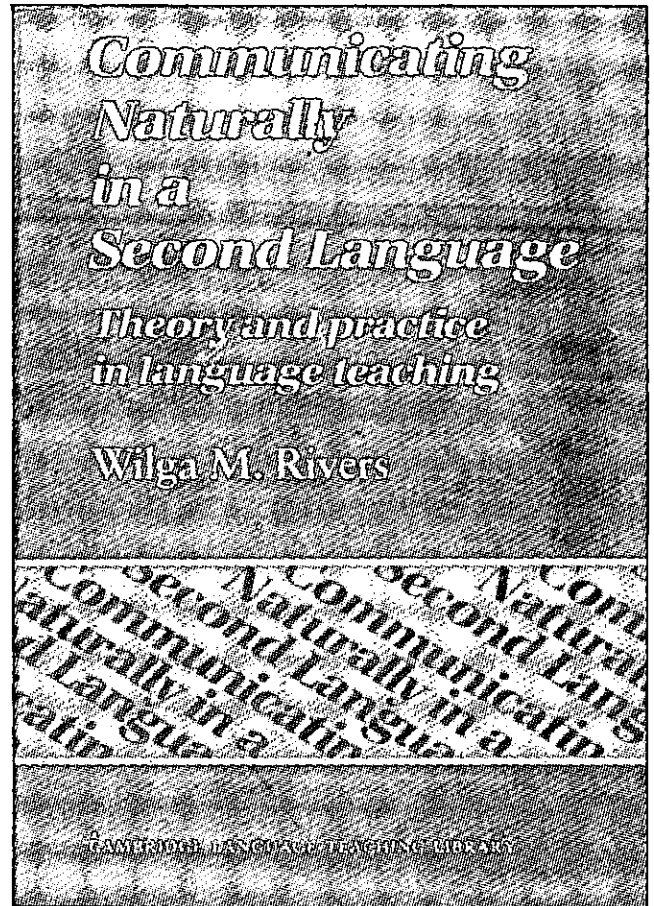
The theme of this book is centered in Chapter 8: "The Natural and the Normal in Language Learning." Student learning is central; teaching is facilitative of learning. To be able to communicate naturally, students must know the forms of the language native speakers normally use in all kinds of circumstances. In other words, they must possess linguistic skills they can use to express their own intentions and feelings and understand those of others, whose cultural background and ways of conveying meanings may be very different.

This book will be useful in methods courses, for in-service training, in refresher courses and summer institutes for practicing teachers, in training courses for teaching assistants in colleges, in the departmental library, or for an individual teacher's private reading. It can provide the applicational element in a theoretical course in linguistics or psycholinguistics directed toward teachers. It will bring the untrained teacher (and one long in the profession) up to date with the field, providing a wealth of ideas for self-training and improvement.

Many extra readings are indicated in the notes for those who wish to continue with a specialized study of any particular topic or issue. Like the rest of the book, these provide an overview of earlier work as well as explication and evaluation of current trends with which the teacher should be conversant. (There is much to be learned from our predecessors as well as our contemporaries.) The notes are placed at the end of the book for easy consultation. In this way these constitute a more useful reference tool. The reader should note that the Bibliography comprises only books; references to articles can be found by looking for the author's name in the Index.

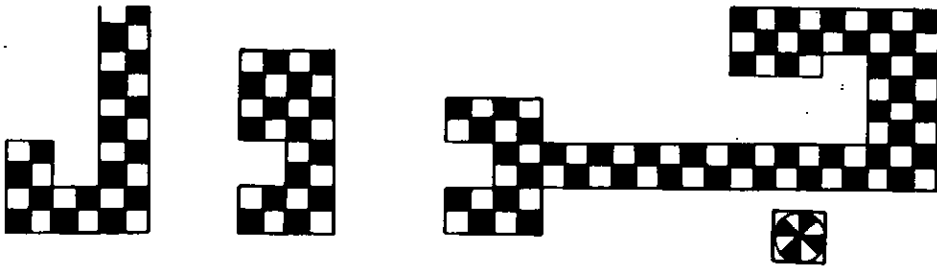
The questions at the end of each chapter should provoke reflection and stimulate discussion within a class group or among colleagues. Many will be useful for term papers or short investigative projects; others will encourage readers to design their own activities in order to direct their language teaching toward more natural communication.

کتاب مدرس



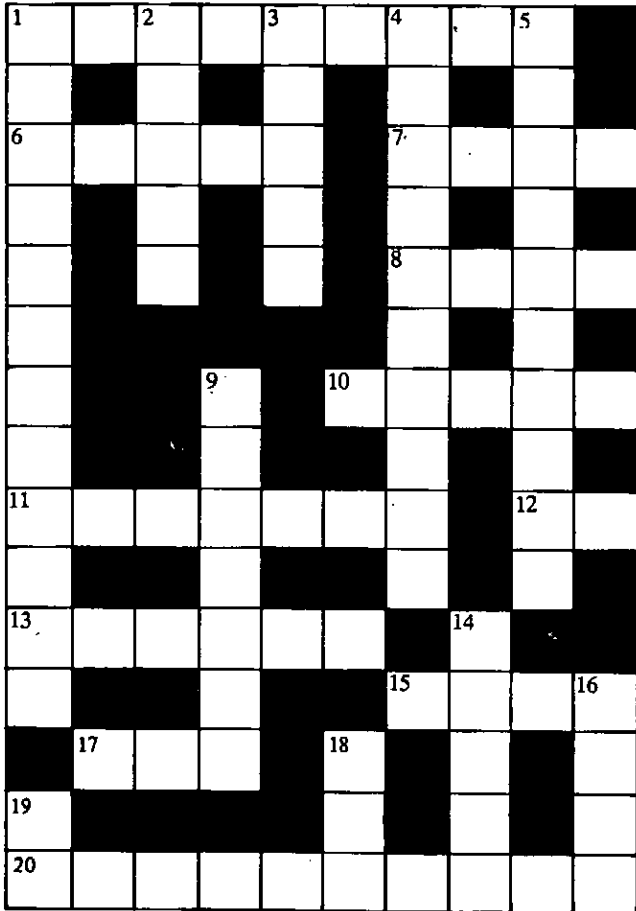
How varied is the language teaching enterprise! The readers of this book have, or will have, students of all ages, of all kinds of cultural and educational backgrounds, with varied reasons for wanting to acquire a second language (some frankly pragmatic and utilitarian, others cultural or personal). Their students learn the language in short courses, intensive courses, or in long sequences. In their native languages, some are literate, some illiterate. Some are migrants, some refugees, some small children, some retired persons, some college students. Some love languages and all kinds of verbal activities; for others the learning of a language is a chore from which they have found no way of escaping. The teachers are an equally diverse group: Some have been trained as language teachers; others have drifted into it because they know the language well; still others have moved over from the teaching of social studies, elementary school reading, or some career outside of education. Some are well informed on research in language learning and related areas; some are neophytes. How can one book address all of these needs?

First of all, second-language teachers should be thoughtful professionals, not mere day laborers. Knowledge that can help them under-



Kreuzwortsrätsel 3

Bearbeitet von: Nastaran Mobasser



mich. 20 Ich möchte _____ zwei Wochen Urlaub machen – wenn es geht, noch länger.

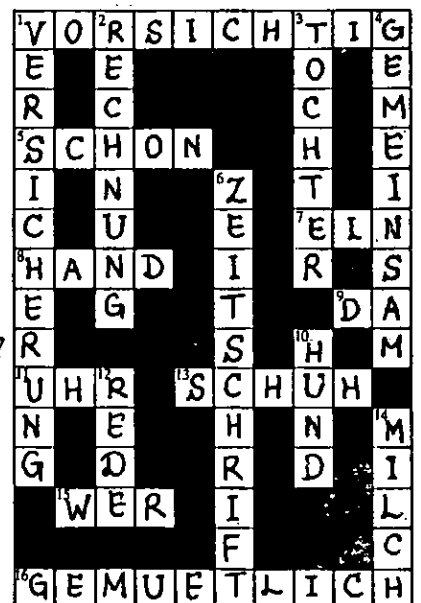
Senkrecht

1 Sie sollten sie nicht vergessen, wenn Sie die Adresse auf einen Briefumschlag schreiben. 2 Wenn einer eine _____ macht, dann kann er viel erzählen. 3 Wenn Sie sich zum ersten Mal auf ein _____ setzen, sollten Sie vorsichtig sein. 4 Als es dunkel wurde, fuhren sie zum _____ in ein kleines Restaurant. 5 Eine Postkarte ist genau 14,8 _____ breit. 9 Jemand, der in einem staatlichen Büro arbeitet, ist meistens ein _____. 14 Sie haben schon so lange gearbeitet – Sie sollten mal eine _____ machen. 16 Abends trinkt er gerne ein _____ Milch. 18 Ich werde noch vier Uhr warten, dann muß ich leider gehen. 19 Die Großstadt Köln liegt _____ Rhein.

Waagrecht

1 Dort stellen Sie Ihr Auto hin, wenn Sie zum Einkaufen in die Stadt fahren. 6 Damit (und natürlich mit Wasser) waschen sich die Leute. 7 Sie fahren nach Berlin? Dann wünsche ich Ihnen _____ schöne Reise. 8 Wo ist _____ Auto? – Das habe ich zu Hause gelassen. 10 In diesem Restaurant können Sie sehr gut _____. 11 Sie ist größer als eine Zigarette und man kann sie rauchen. 12 Abkürzung für "Europäische Gemeinschaft". 13 Wenn Sie in Oberdorf aussteigen wollen, dürfen Sie keinen Schnellzug nehmen, denn diese Züge _____ nicht überall. 15 Dieses Auto ist über vier Meter _____. 17 Sie stand _____ dem Geschäft und wartete auf

Schlüssel zu
Kreuzwortsrätsel
Nr. 2



More on Words

by sh. zarei Neyestanak

In the previous issue we introduced five different words which could be confusing for some non-native speakers. In this issue we have selected some more words of this type.

These words have been chosen from the school text books and maybe used in your English classes.

advance (V) *Advance* means move forward or cause something to move or be moved forward.

Flood waters advanced toward the town but receded when the rain stopped.

The angry crowd advanced toward the building.

It can also mean put something forward like an idea or plan. *Dentists in the community advanced a new plan for preventing tooth decay. What plan to win the game can you advanced?*

Proceed *Proceed* means advance or carry on an activity, perhaps after stopping.

The train proceeded slowly out of the station and through the fog.

He proceeded to light his pipe.

Progress *Progress* means advance steadily toward a definite end or goal. *The construction of the building has progressed quickly.*

references:

- 1) The Work Book Dictionary Thorndike - Barhart.
- 2) In other words, 1977, 1969 Scoth, Foresman and Company. Andrew Schiller - William A. Jenkins

We progress in learning step by step.

accelerate *Accelerate* means advance by speeding up or cause something to move faster. *A driver accelerates a car by stepping on the gas pedal and slows it by stepping on the brake. You might say you accelerate when you change from a walk to a run.*

promote *Promote* means advance upward, or to a higher position. *Jake was promoted to editor of the school newspaper. A cause or idea is promoted when someone helps it along.*

Pupils who pass the tests will be promoted to the next higher grade.

further *Further* means advance something by giving help. *The newspaper article furthered the candidate's campaign. Let us further the cause of peace.*

switch roles and memorize the other person's part. Another way of practicing the two roles is for half of the class to take one role and the other half to take the other. After the dialog has been memorized, pairs of individual students might perform the dialog for the rest of the class.

In the Audio-Lingual Method, certain sentence patterns and grammar points are included within the dialog. These patterns and points are later practiced in drills based on the lines of the dialog.

Backward Build-up (Expansion) Drill

This drill is used when a long line of a dialog is giving students trouble. The teacher breaks down the line into several parts. The students repeat a part of the sentence, usually the last phrase of the line. Then, following the teacher's cue, the students expand what they are repeating part by part until they are able to repeat the entire line. The teacher begins with the part at the end of the sentence (and works backward from there) to keep the intonation of the line as natural as possible. This also directs more student attention to the end of the sentence, where new information typically occurs.

Repetition Drill

Students are asked to repeat the teacher's model as accurately and as quickly as possible. This drill is often used to teach the lines of the dialog.

Chain Drill

A chain drill gets its name from the chain of conversation that forms around the room as students, one-by-one, ask and answer questions of each other. The teacher begins the chain by greeting a particular student, or asking him a question. That student responds, then turns

to the student sitting next to him. The first student greets or asks a question of the second student and the chain continues. A chain drill allows some controlled communication, even though it is limited. A chain drill also gives the teacher an opportunity to check each student's speech.

Single - slot Substitution Drill

The teacher says a line, usually from the dialog. Next, the teacher says a word or a phrase - called the cue. The students repeat the line the teacher has given them, substituting the cue into the line in its proper place. The major purpose of this drill is to give the students practice in finding and filling in the slots of a sentence.

Multiple - slot Substitution Drill

This drill is similar to the single - slot substitution drill. The difference is that the teacher gives cue phrases, one at a time, that fit into different slots in the dialog line. The students must recognize what part of speech each cue is, where it fits into the sentence, and make any other changes, such as subject-verb agreement. They then say the line, fitting the cue phrase into the line where it belongs.

Transformation Drill

The teacher gives students a certain kind of sentence, an affirmative sentence for example. Students are asked to transform this sentence into a negative sentence. Other examples of transformations to ask of students are changing a statement into a question, an active sentence into a passive one, or direct speech into reported speech.

Question - and - answer Drill

This drill gives students practice with answering questions. The students should answer the teacher's questions very quickly.

Although we did not see it in our lesson here, it is also possible for the teacher to cue the students to ask questions as well. This gives students practice with the question pattern.

Use of Minimal Pairs

The teacher works with pairs of words which differ in only one sound; for example, "ship / sheep." Students are first asked to perceive the difference between the two words and later to be able to say the two words. The teacher selects the sounds to work on after she has done a contrastive analysis, a comparison between the students' native language and the language they are studying.

Complete the Dialog

Selected words are erased from a dialog students have learned. Students complete the dialog by filling in the blanks with the missing words.

GRAMMAR GAME

Games like the supermarket alphabet game described in this chapter are often used in the Audio - Lingual Method. The games are designed to get students to practice a grammar point within a context. Students are able to express themselves although it is rather limited in this game. Notice there is also a lot of repetition in this game.

CONCLUSION

We've looked at both the techniques and the principles of the Audio- Lingual Method. Try now to make the bridge between this book and your teaching situation.

To be Continued on page 44

her students with a good model for imitation.

Students are imitators of the teacher's model or the tapes she supplies of model speakers. They follow the teacher's directions and respond as accurately and as rapidly as possible.

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

New vocabulary and structures are presented through dialogs. The dialogs are learned through imitation and repetition. Drills (such as repetition, backward build - up, chain, substitution, transformation, and question - and - answer) are conducted based upon the patterns present in the dialog. Students' successful responses are positively reinforced. Grammar is induced from the examples given; explicit grammar rules are not provided. Cultural information is contextualized in the dialogs or presented by the teacher. Students' reading and written work is based upon the oral work they did earlier.

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

There is student - to - student interaction in chain drills or when students take different roles in dialogs, but this interaction is teacher - directed. Most of the interaction is between teacher and students and is initiated by the teacher.

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

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

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

The view of language in the Audio-Lingual Method has been

influenced by descriptive linguists. Every language is seen as having its own unique system. The system is comprised of several different levels: phonological, morphological, and syntactic. Each level has its own distinctive patterns.

Everyday speech is emphasized in the Audio-Lingual Method. The level of complexity of the speech is graded, however, so that beginning students are presented with only simple forms.

Culture consists of the everyday behavior and lifestyle of the target language speakers.

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

The structures of the language are emphasized over all the other areas. The syllabus is typically a structural one, with the structures for any particular unit included in the new dialog. Vocabulary is also contextualized within the dialog. It is, however, limited since the emphasis is placed on the acquisition of the patterns of the language.

The natural order of skills presentation is adhered to: listening, speaking, reading, and writing. The oral/aural skills receive most of the attention. Pronunciation is taught from the beginning, often by students working in language laboratories on discriminating between members of minimal pairs.

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

The habits of the students' native language are thought to interfere with the students' attempts to master the target language. Therefore, the target language is used in the classroom, not the students' native language. A contrastive analysis between the

students' native language and the target language will reveal where a teacher should expect the most interference.

9. How is evaluation accomplished?

The answer to this question is not obvious because we didn't actually observe the students in this class taking a formal test. If we had, we would have seen that it was discrete-point in nature, that is, each question on the test would focus on only one point of the language at a time. Students might be asked to distinguish between words in a minimal pair, for example, or to supply an appropriate verb form in a sentence.

10. How does the teacher respond to student errors?

Student errors are to be avoided if at all possible through the teacher's awareness of where the students will have difficulty and restriction of what they are taught to say.

REVIEWING THE TECHNIQUES

If you agree with the above answers, you may wish to implement the following techniques; of course, even if you don't agree, there may be techniques described below that you are already using or can adapt to your approach.

Dialog Memorization

Dialogs or short conversations between two people are often used to begin a new lesson. Students memorize the dialog through mimicry (sometimes this is referred to as "mim-mem"); students usually take the role of one person in the dialog, and the teacher the other. After the students have learned the one person's lines, they

Principles

It is important to prevent learners from making errors. Errors lead to the formation of bad habits. When errors do occur, they should be immediately corrected by the teacher.

The purpose of language learning is to learn how to use the language to communicate.

Particular parts of speech occupy particular "slots" in sentences. In order to create new sentences, students must learn which part of speech occupies which slot.

Positive reinforcement helps the students to develop correct habits.

Students should learn to respond to both verbal and nonverbal stimuli.

Each language has a finite number of patterns. Pattern practice helps students to form habits which enable the students to use the patterns.

Students should "overlearn," i.e., learn to answer automatically without stopping to think.

The teacher should be like an orchestra leader - conducting, guiding, and controlling the students' behavior in the target language.

The major objective of language teaching should be for students to acquire the structural patterns; students will learn vocabulary afterward.

Observations

14. Students are given no grammar rules; grammatical points are taught through examples and drills.

15. The teacher does a contrastive analysis of the target language and the students' native language in order to locate the places where she anticipates her students will have trouble.

16. The teacher writes the dialog on the blackboard toward the end of the week. The students do some limited written work with the dialog.

17. The supermarket alphabet game and a discussion of American supermarkets and football are included.

Principles

The learning of a foreign language should be the same as the acquisition of the native language. We do not need to memorize rules in order to use our native language. The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples.

The major challenge of foreign language teaching is getting students to overcome the habits of their native language. A comparison between the native and target language will tell the teacher in what areas her students will probably experience difficulty.

Speech is more basic to language than the written form. The "natural order" - the order children follow when learning their native language - of skill acquisition is: listening, speaking, reading, and writing.

Language cannot be separated from culture. Culture is not only literature and the arts, but also the everyday behavior of the people who use the target language. One of the teacher's responsibilities is to present information about that culture.

this, they believe students need to overlearn the target language, to learn to use it automatically without stopping to think. Their students achieve this by forming new habits in the target language and overcoming the old habits of their native language.

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

The teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students. She also is responsible for providing

REVIEWING THE PRINCIPLES

At this point we should turn to the ten questions we have answered for each method we have considered so far.

1. What are the goals of teachers who use the Audio - Lingual method?

Teachers want their students to be able to use the target language communicatively. In order to do

continues with each player adding an item that begins with the next letter in the alphabet, Before adding his own item, however, each player must mention the items of the other students before him. If the student has difficulty thinking of an item, the other students or the teacher helps.

8. A presentation by the teacher on supermarkets in the United States follows the game. The teacher tries very hard to get meaning across in English. The teacher answers the students' questions about the differences between American supermarkets and Mali open-air markets. They also discuss briefly the differences between American and Mali football. The students seem very interested in the discussion. The teacher pro-

mises to continue the discussion of popular American sports the next week.

THINKING ABOUT THE EXPERIENCE

Although it is true that this was a very brief experience with the Audio-Lingual Method, let's see if we can make some observations about the behavior of the teacher and the techniques she used. From these we should be able to figure out the principles underlying the Audio-Lingual Method. We will make our observations in order, following the lesson plan of the class we observed.

Observations

1. The teacher introduces a new dialog.

2. The language teacher uses only the target language in the classroom.

Actions, pictures, or realia are used to give meaning otherwise.

3. The language teacher introduces the dialog by modeling it two times; she introduces the drills by modeling the correct answers; at other times, she corrects mispronunciation by modeling the proper sounds in the target language.

4. The students repeat each line of the new dialog several times.

Principles

Language forms do not occur by themselves; they occur most naturally within a context.

The native language and the target language have separate linguistic systems. They should be kept apart so that the students' native language interferes as little as possible with the students' attempts to acquire the target language.

One of the language teacher's major roles is that of a model of the target language. Teachers should provide students with a native-speaker-like model. By listening to how it is supposed to sound, students should be able to mimic the model.

Language learning is a process of habit formation. The more often something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning.

Observations

5. The students stumble over one of the lines of the dialog. The teacher uses a backward build-up drill with this line.

6. The teacher initiates a chain drill in which each student greets another.

7. The teacher uses single-slot and multiple-slot substitution drills.

8. The teacher says, "Very good", when the students answer correctly.

9. The teacher uses spoken cues and picture cues.

10. The teacher conducts transformation and question-and-answer drills.

11. When the students can handle it, the teacher poses the questions to them rapidly.

12. The teacher provides the students with cues; she calls on individuals; she smiles encouragement; she holds up pictures one after another.

13. New vocabulary is introduced through lines of the dialog; vocabulary is limited.

"Are you going to the bus station?" She answers her own question, "No, I am going to the supermarket."

The students understand that they are required to look at the picture and listen to the question and answer negatively if the place in the question is not the same as what they see in the picture. "Are you going to the bus station?" The teacher asks while holding up a picture of a cafe. "No, I am going to the cafe," the class answers.

"Very good!" exclaims the teacher. After posing a few more questions which require negative answers, the teacher produces the picture of the post office and asks, "Are you going to the post office?" The students hesitate a moment and then chorus, "Yes, I am going to the post office."

"Good," comments the teacher. She works a little longer on this question-and-answer-drill, sometimes providing her students with situations that require a negative answer and sometimes with situations that a positive one. She calls on individuals now, smiling encouragement to each student. She holds up pictures and poses questions one right after another, but the students seem to have no trouble keeping up with her. The only time she changes the rhythm is when a student seriously mispronounces a word. When this occurs she restates the word and works briefly with the student until his pronunciation is closer to her own.

For the final few minutes of the class, the teacher returns to the dialog with which she began the lesson. She repeats it once, then has the half the class to her left do Bill's lines and the half of the class to her right do Sally's. This time

there is no hesitation at all. The students move through the dialog briskly. They trade roles and do the same. The teacher smiles, "Very good. Class dismissed."

The lesson ends for the day. Both the teacher and the students have worked hard. The students have listened to and spoken only English for the period. The teacher is tired from all her action, but she is pleased for she feels the lesson went well. The students have learned the lines of the dialog and to respond without hesitation to her cues in the drill pattern.

In lessons later this week the teacher will do the following:

1. Review the dialog.
2. Expand upon the dialog by adding a few more lines, such as "I am going to the post office. I need a few stamps."

3. Drill the new lines and introduce some new vocabulary items through the new lines, for example:

A "I am going to the supermarket.
B "... library.
C "... drugstore.
A I need a little butter."
B "...few books."
C "...little medicine."

4. Work on the difference between mass and count nouns, contrasting "a little/a few" with mass and count nouns respectively. No grammar rule will ever be given to the students. The students will be led to figure out the rules from their work with the examples the teacher provides.

5. A contrastive analysis (the comparison of two languages, in this case, the students' native language and the target language, English) has led the teacher to expect that the students will have special trouble with the pronuncia-

tion of words such as "little," which contain /l/. The students do indeed say the word as if it contained /i/. As a result, the teacher works on the contrast between /l/ and /i/ several times during the week. She uses minimal-pair words, such as "sheep," "ship", "leave," "live"; and "he's," "his" to get her students first to hear the difference in pronunciation between the words in each pair. Then, when she feels they are ready, she drills them in saying the two sounds first by themselves, and later in words, phrases, and sentences.

6. Sometime towards the end of the week the teacher writes the dialog on the blackboard. She asks the students to give her the lines and writes them out as the students say the words. They copy the dialog in their notebooks. They also do some limited written work with the dialog. In one exercise the teacher has erased fifteen selected words from the expanded dialog. The students have to rewrite the dialog in their notebooks, supplying the missing words without looking at the complete dialog they copied earlier.

7. On Friday the teacher leads the class in the "supermarket alphabet game." The game starts with a student who needs a food item beginning with the letter "A." The student says, "I am going to the supermarket. I need a few apples." The next student says, "I am going to the supermarket. He needs a few apples. I need a little bread (or "a few bananas" or any other food item you could find in the supermarket beginning with the letter "B")." The third student continues, "I am going to the supermarket. He needs a few apples. She needs a little bread. I need a little cheese." The game

am going to the bank.”

From her example the students realize that they are supposed to take the cue phrase (“the bank”), which the teacher supplies, and put it into its proper place in the sentence.

Now she gives them their first cue phrase, “The drugstore.” Together the students respond, “I am going to the drugstore.” The teacher smiles. “Very good!” she exclaims. The teacher cues, “The park.” The students chorus, “I am going to the park.”

Other cues she offers in turn are “the cafe,” “the supermarket,” “the bus station,” “the football field,” and “the library.” Each cue is accompanied by a picture as before. After the students have gone through the drill sequence three times, the teacher no longer provides a spoken cue phrase. Instead she simply shows the pictures one at a time, and the students repeat the entire sentence putting the name of the place in the picture in the appropriate slot in the sentence.

A similar procedure is followed for another sentence in the dialog, “How are you?” The subject pronouns ‘he,’ ‘she,’ ‘they,’ and ‘you’ are used as cue words. This substitution drill is slightly more difficult for the students since they have to change the form of the verb “be” to “is,” “am,” or “are,” depending on which subject pronoun the teacher gives them. The students are apparently familiar with the subject pronouns since the teacher is not using any pictures. Instead, after going through the drill a few times supplying oral cues, the teacher points to a boy in the class and the students understand they are to use the pronoun

“he” in the sentence. They chorus, “How is he?” “Good!” says the teacher. She points to a girl and waits for the class’s response, then points to other students until all the subject pronouns are substituted into the sentence.

Finally, the teacher increases the complexity of the task by leading the students in a multi-slot substitution drill. This is essentially the same type of drill as the single-slot the teacher just used. However with this drill, students must recognize what part of speech the cue word is and where it fits into the sentence. The students still listen to only one cue from the teacher. Then they must make a decision concerning where the cue word or phrase belongs in a sentence also supplied by the teacher. The teacher in this class starts off by having the students repeat the original sentence from the dialog, “I am going to the post office”. Then, she gives them the cue “she”. The students understand and produce, “she is going to the post office.” The next cue the teacher offers is “to the park.” The students hesitate at first; then they respond by correctly producing, “She is going to the park.” She continues in this manner, sometimes providing a subject pronoun, other times naming a location.

The substitution drills are followed by a transformation drill. This type of drill asks students to change one type of sentence into another – an affirmative sentence into a negative or an active sentence into a passive, for example. In this class, the teacher uses a substitution drill that requires the students to change a statement into a yes/no question. The teacher offers an example, “I say, ‘She is

going to the post office’. You make a question by saying, ‘Is she going to the post office?’”

The teacher models two more examples of this transformation, then asks, “Does everyone understand? OK, let’s begin. ‘They are going to the bank.’” The class replies in turn, “Are they going to the bank?” They transform approximately fifteen of these patterns, and then the teacher decides they are ready to move on to a question-and-answer drill.

The teacher holds up one of the pictures she used earlier, the picture of a football field, and asks the class, “Are you going to the football field?” She answers her own question, “Yes, I’m going to the football field.” She poses the next question while holding up a picture of a park, “Are you going to the park?” And again answers herself, “Yes, I’m going to the park.” She holds up a third picture, the one of a library. She poses a question to the class, “Are you going to the library?” They respond together, “Yes, I am going to the library.”

“Very good,” the teacher says. Through her actions and examples, the students have learned that they are to answer the questions following the pattern she has modeled. The teacher drills them with this pattern for the next few minutes. Since the students can handle it, she poses the question to selected individuals rapidly, one after another. The students are expected to respond very quickly, without pausing.

The students are able to keep up with the pace, so the teacher moves on to the next step. She again shows the class one of the pictures, a supermarket this time. She asks,

repeat the dialog now. Listen carefully, but no talking please.

"Two people are walking along a side walk in town. They know each other, and as they meet, they stop to talk. One of them is named Sally and the other one is named Bill. I will talk for Sally and for Bill.

Listen to their conversation:

SALLY: Good morning, Bill.

BILL: Good morning, Sally.

SALLY: How are you?

BILL: Fine, thanks. And you?

SALLY: Fine. Where are you going?

BILL: I'm going to the post office.

SALLY: I am too. Shall we go together?

BILL: Sure. Let's go.

"Listen one more time. This time try to understand all that I am saying."

Now she has the whole class repeat each of the lines of the dialog after her model. They repeat each line several times before moving on to the next line. When the class comes to the line. "I'm going to the post office," they stumble a bit in their repetition. The teacher, at this point, stops the repetition and uses a backward build-up drill (expansion drill). The purpose of this drill is to break down the troublesome sentence into smaller parts. The teacher starts with the end of the sentence and has the class repeat just the last two words. Since they can do this, the teacher adds a few more words, and the class repeats this expanded phrase. Little by little the teacher builds up the phrases until the entire sentence is being repeated.

TEACHER: Repeat after me: post office.

CLASS: Post office.

TEACHER: To the post office.

CLASS: To the post office.

TEACHER: Going to the post office.

CLASS: Going to the post office.

TEACHER: I'm going to the post office.

CLASS: I'm going to the post office.

Through this step-by-step procedure, the teacher is able to give the students help in producing the troublesome line. Having worked on the line in small pieces, the students are also able to take note of where each word or phrase begins and ends in the sentence.

After the students have repeated the dialog several times, the teacher gives them a chance to adopt the role of Bill while she says Sally's lines. Before the class actually says each line, the teacher models it. In effect, the class is experiencing a repetition drill where the task is to listen carefully and attempt to mimic the teacher's model as accurately as possible.

Next the class and the teacher switch roles in order to practice a little more, the teacher saying Bill's lines and the class saying Sally's. Then the teacher divides the class in half so that each half gets to try to say on their own either Bill's or Sally's lines. The teacher stops the students from time to time when she feels they are straying too far from the model, and once again provides a model, which she has them attempt to copy. To further practice the lines of this dialog, the teacher has all the boys in the class take Bill's part and all the girls take Sally's.

She then initiates a chain drill with four of the lines from the dialog. A chain drill gives students an opportunity to say the lines individually. The teacher listens and can tell which students are struggling and will need more practice. A chain drill also lets students use the

expressions in communication with someone else, even though the communication is very limited. The teacher addresses the students nearest her with, "Good morning, Jose." He, in turn, responds, "Good morning, teacher." She says, "How are you?" Jose answers, "Fine, thanks. And you?" The teacher replies, "Fine." He understands through the teacher's gestures that he is to turn to the student sitting beside him and greet her. That student, in turn, says her lines in reply to him. When she has finished, she greets the student on the other side of her. This chain continues until all of the students have a chance to ask and answer the questions. The last student directs the greeting to the teacher.

Finally, the teacher selects two students to perform the entire dialog for the rest of the class. When they are finished, two others do the same. Not everyone has a chance to say the dialog in a pair today, but perhaps they will sometime this week.

The teacher moves next to the second major phase of the lesson: She continues to drill the students with language from the dialog, but these drills require more than simple repetition. The first drill the teacher leads is a single-slot substitution drill in which the students will repeat a sentence from the dialog and replace a word or phrase in the sentence with the word or phrase the teacher gives them. This word or phrase is called the cue.

The teacher begins by reciting a line from the dialog, "I am going to the post office." Following this she shows the students a picture of a bank and says the phrase, "The bank." She pauses, then says, "I

THE AUDIO - LINGUAL METHOD

Diane Larsen - Freeman

World War II. At that time there was a need for people to learn foreign languages rapidly for military purposes. As we have seen, the Grammar-Translation Method did not prepare people to use the target language. While communication in the target language was the goal of the Direct Method, there were at the time exciting new ideas about language and learning emanating from the disciplines of descriptive linguistics and behavioral psychology. These ideas led to the development of the Audio-Lingual Method. Some of the principles are similar to those of the Direct Method, but many are different, having been based upon conceptions of language and learning from these two disciplines.

In order to come to an understanding of this method, let us now enter a classroom where the Audio-Lingual Method is being used. We will sit in on a beginning level English class in Mali. There are thirty-four students, thirteen to fifteen years of age. The class meets for one hour a day, five days a week.

EXPERIENCE

As we enter the classroom, the first thing we notice is that the students are attentively listening as the teacher is presenting a new dialog, a conversation between two people. The students know they will be expected to eventually memorize the dialog the teacher is introducing. All of the teacher's instructions are in English. Sometimes she uses actions to convey meaning, but not one word of the students' mother tongue is uttered. After she acts out the dialog, she says:

"All right, class. I am going to

INTRODUCTION

The Audio-Lingual Method, like the Direct Method we have examined, has a goal very

different from that of the Grammar-Translation Method. The Audio-Lingual Method was developed in the United States during

* Techniques and principles in Language teaching.

مسائل آموزش و یادگیری زبان از پیچیدگی و ابعاد خاصی برخوردار است. هر ساله عده بیشماری از محققین زبان در زمینه این مسائل تحقیقات زیادی انجام میدهند و امیدوارند که گوشه‌های بسیار تاریک این علم را روشن سازند. با خوشوقتی باید اعلام کرد که در کشور ما هم در امر تحقیق در مسائل آموزش و یادگیری زبان فعالیتهایی صورت میگیرد که اطلاع از آنها میتواند در معرفی بعضی از نکات مورد توجه و کمک به پیشبرد امر تحقیق در این زمینه مؤثر واقع گردد. خلاصه زیر نمونه‌ای است از یک تحقیق که توسط آقای موسی احمدیان فارغ‌التحصیل دانشگاه تربیت مدرس انجام گرفته است. امیدواریم که در شماره‌های آینده نیز امکان معرفی و نمونه کارهای تحقیقی پژوهشگران ایرانی میسر گردد.

- 5.2. Materials Preparation
- 5.3. Procedure ...
- 5.4. Instructions
- 5.5. Results
- 5.5.1. Methods of Data Analysis
- 5.5.2. Similarities and Differences in Consonant Clusters Eases/Difficulties in Learning
- 5.5.3. Degree of Difference and Levels of Difficulty
- 5.5.4 Degree of Similarity and Levels of Difficulty
- 5.5.5. Difficulty in Language Learning and Interlingual Interference (Errors)
- 5.5.6. Discussion
- 5.5.6.1. The Requirements of a Scientific Theory
- 5.5.6.2. The Scientific Status of the CA Hypothesis
- 6. Conclusions
- 6.1. The Problems of the Scientific State of the CA Hypothesis
- 6.1.1. Loss of Predictive Power ...
- 6.1.2. The Interference Errors Predicted Are not Generalizable
- 6.1.3. Loss of Explanatory Power
- 6.2. Pedagogical Limitations of CA

| Measurements | Erea of comparison/ No. of items compared | Verifying Items | Falsifying Items | Total | | |
|-----------------|--|--------------------|---------------------|---------|----------|----------|
| MEASUREMENT (1) | 1- /-VCC/ V.S/ -VCC/ 24 24 | 10 | 14 | 24 | | |
| | 2- /-VCC/ V.S /CCV -/ 21 21 | 7 | 14 | 24 | | |
| | 3- /-VCC/ V.S/ -VCCC/ 21 29 | 9 | 20 | 29 | | |
| | 4- /-VCC/ V.S/ -CCCV - 23 6 | 8 | 15 | 23 | | |
| | 5- /-VCC/ V.S/ -VCCCC/ 24 6 | 13 | 11 | 24 | | |
| MEASUREMENT (2) | 1- /CCV -/ V.S/ CCCV -/ 13 6 | 4 | 9 | 13 | | |
| | 2- /-VCCC/ V.S/ -VCCCC/ 8 6 | 4 | 4 | 8 | | |
| MEASUREMENT (3) | /-VCCV.S/-VCC/ 15 15 | 6 | 9 | 15 | | |
| MEASUREMENT (4) | Groups of Eng. Cons. Clus. | /-VCC/ | /CCV - | /-VCCC/ | /-VCCCC/ | /CCCV -/ |
| | %of correct performance | 66.87% | 64.1% | 50.7% | 40.7% | 35.38% |
| | %of total errors | 30.71% | 35.17% | 46.76% | 59.03% | 63.1% |
| | %of simplic. | 26.17% | 24.29% | 38.5% | 54.03% | 42.53% |
| | %of interf. | 4.54% | 10.82% | 8.17% | 5% | 20.57% |
| | %of unanswered items | 2.42% | 0.73% | 2.63% | 0.27% | 1.07% |
| | Total: | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Give a chance to your students to think.

**PEDAGOGICAL
APPLICATIONS OF
CONTRASTIVE ANALYSIS
TO TEACHING
ENGLISH CONSONANT
CLUSTERS
TO PERSIAN SPEAKERS**

Mossa Ahmadian

CAN YOU FIGURE THEM OUT?

- a. How can you stick paper or playing cards on a smooth wall without the use of any kind of glue, paste, adhesives, tacks, nails or any other solid or liquid?
- b. How can you pick a dime off a table and drop it into a glass on another table without touching the dime or table with any part of your body or without using a knife or any metal, cardboard or wooden instrument to lift it?
- c. How is it possible to place two oblong mirrors in front of you in such a way that you can read in them the type on this page normally?
- d. Joe and Fred had lunch together. When the dessert came Joe took a lump of sugar and set it on fire but when Fred tried to do it the sugar would not burn. What did Joe do to the sugar to make it burn?

peacock laid it. Simpson claimed it because it was found in his farm. Robinson said it was his because it was found on his farm. The matter of ownership was taken before an eminent judge who threw the case out of court. Why did his honor do such a seemingly rash thing?

Answers

The story is impossible since peacocks don't lay eggs. The peacock is the male.

2. THE REMARKABLE EGG:

- a. Hold the card, rub your feet on the carpet or rug and slam the card against the wall. Static electricity will hold it there provided the weather is cold.
- b. Use an ordinary soda straw and suck up the dime from one end.
- c. Place them at right angles to each other and look into the place where they join.
- d. Joe lit a cigarette, put some of the ashes in an ash tray, dipped the lump in the ashes and lit it. The ashes make the lump burn; without them it will not burn.

1. A FEW NEAT TRICKS:

THE REMARKABLE EGG

Williams had a handsome peacock who laid an egg in Simpson's automobile while it was parked on Robinson's farm. Since this egg was valuable all men claimed it. Williams said it was his because his

This study aims to discover the extent to which CA (Contrastive Analysis) can be used in teaching English consonant clusters to Persian speaking students.

It has been claimed that the difficulties of the learners of a second language can be predicted on the basis of a CA of the student's L1 and L2. In order for a theory to make predictions, it must capture casual relationships. In the case of second language learning, CA can make true predictions if it can discover a casual relationship between L1 and the learning of L2.

In order to test the two hypotheses that exist in the literature, a full CA of the consonant clusters of Farsi and English was made. Learning tasks were constructed in a manner to specifically revealing the learning problems of Persian speaking learners of English consonant clusters. The results disconfirmed both hypotheses.

1. Introduction
2. The Aims of This Study
3. The Statement of The CA Hypothesis
4. The Assumptions Underlying the CA Hypothesis
5. The Experiment
 - 5.1. Subjects

teachers need to force themselves to speak English in the classroom at all times since this is for all practical purposes the only place where the student will come in contact with the language. (In my personal case, our Italian teacher in the United States refused to speak anything but Italian to us either *in* or *out* of class.)

At first this will be a painful process for both teacher and students. Many students will probably be reluctant to cooperate, thinking that they sound ridiculous speaking the foreign language, but soon it will become evident to them that language learning is a very serious endeavor and that they should take seriously their efforts to communicate in English.

With the teacher serving as the model for spoken English, students will unconsciously pick up phrases repeated by the teacher, either in class or in casual conversation. It has been my experience that not enough teachers of English speak English as a medium of instruction in their classrooms. That is, they do not address the students in English; nor do they give instructions or directions to students in English. This may be because some teachers feel unprepared to do so, thus focusing on the literary used of the language instead.

My response to them is that a teacher's speaking directly to students will never be effectively replaced either by placing an emphasis on grammar and literature or by the use of electronic gadgets. The effect a language teacher's presence, physical appearance, personal manner, voice quality, and genuine enthusiasm as reflected through

teaching style, can have on students' language learning cannot be overestimated.

Therefore, if a teacher does not consider his or her oral English ability to be on a par with s/he thinks s/he has heard on the commercial tapes, s/he should take every opportunity to improve his/her own speaking proficiency in English. The good nonnativespeaking L₂ teacher always welcomes the chance to practice and perfect his/her oral language ability. This can be done in any number of pleasant and relatively inexpensive ways: (1) by extensive listening to language tapes; (2) by taking a native-speaker of English into his/her home as a boarder; (3) by taking lessons, either privately or in a class, in conversational English (with native-speaking teachers, of course); and (4) by taking a trip to an English-speaking country for a period of time where s/he spends his/her time speaking the language with the natives, not speaking his/her native language with fellow compatriots who may have accompanied him/her on the trip. In whatever way s/he decides to do it, any effort the EFL teacher makes toward improving his or her oral language skills will be reflected in a greater confidence and ability to teach these skills in the classroom.

SOME RECOMMENDED SOURCE BOOKS AND TEXT-BOOKS

Student Texts

Dixson, R. 1971. *Essential idioms in English*. New York: Regents.
 Jones, L. and C. Von Baeyer. 1983. *Functions of American*

English. Cambridge: Cambridge University Press.
 Thompson, A. J. and A. V. Martinet. 1980. *A practical English grammar*, text and exercise books. Oxford: Oxford University Press.
Listening Activities Source Books
 Blundell, L. and J. Stokes. 1981. *Task listening*, text and cassette. Cambridge: Cambridge University Press.
 Pint, J. 1983. *Twentieth century news*, text and cassette. Oxford: Pergamon Press.
 Scarbrough, D. 1984. *Reasons for listening*, text and cassette. Cambridge: Cambridge University Press.
Speaking Practice Source Books
 Jones, K. 1982. *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Kettering, J. C. 1975. *Developing communicative competence: Interaction activities* Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press.
 Klippel, F. 1984. *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Paulston, C. B., B. Brunetti, D. Britton, and J. Hoover. 1975. *Developing communicative competence: Roleplays*. Pittsburgh, Pan University of Pittsburgh Press.

person being interviewed, the teacher can ask them their opinions of the topic itself. In this case, the topic was the role of change in a person's life. Students talked about the change of seasons, changes of address and school, changes in lifestyles and cultures which must be made when moving to another country, and so on.

After listening to the interview once or twice, students can be asked to give the gist of the message. If they cannot do this, the teacher should play the tape again, stopping at the most significant or crucial places to elicit from students that which is being said in each segment. The class working together in this manner can usually determine the gist, with appropriate guiding questions, and dues from the teacher, of course.

To check comprehension further, students should be given specific questions with regard to the speaker's exact opinions on the topic and his reasons for these opinions. The teacher can also write several other opinions about the topic on the board, asking students whether they think the person being interviewed would agree or disagree with the statements based on what they have heard. These oral activities can be done in large or small groups.

Glossary

(words marked by a † in the text)

abound: exist in great quantity
paramount: supreme; more than all others
consonance: agreement
exemplary: serving as an example; suitable to be copied
sporadic: happening irregularly
methodically: in an orderly, sys-

tematic way; carefully

acoustics: the qualities of a place that make it good or bad for hearing sounds

electrical outlets: an electrical receptacle into which appliances can be plugged

logistical: relating to the handling of the details of an operation

embarking on: starting (something new or different)

engrossing: taking one's entire attention; very interesting

chunks: small pieces

grid: a network of evenly spaced horizontal and vertical lines, or something resembling such a network

gist: the general meaning or main points of something

synopses: short accounts of something longer

academic: having no practical or useful significance

have at their disposal: have available to use

preoccupied: extremely concerned

clippings: items cut out of a publication

over and over: repeatedly; again and again

hits: very successful songs, plays, etc.

lyrics: the words of a song

Springboards: starting - points where power is built up

launching: starting; setting in motion

on a par: on a level that is equal or almost the same

Finally, reading or writing activities may be assigned, such as a paragraph giving the student's personal reaction to the interview. In many cases, the teacher may also be able to find a song on the same topic as the interview or discussion and use that

on another day as an extension of listening activities on the same theme. For example, I used the song "Everything Must Change," by Paul Young in a session soon after the Attenborough interview and found that students responded quite positively to a variation on a theme. They were able to apply language functions, grammatical structures, and vocabulary studied in class to the discussion on change, and this gave them great satisfaction and confidence in their listening and speaking skills.

Conclusion

Because opportunities for developing oral language skills are severely limited in an EFL situation, teachers carry the sole responsibility for selecting and designing listening and speaking activities that engage students in authentic language use. The tendency of some teachers to place excessive emphasis on grammar rules and exercises and on lengthy literary analyses in the classroom often detracts from the building of oral language skills.

Listening and speaking are active processes and should be taught in a manner that will induce students to take an active role in learning. In language learning, as with any skill, we learn to do only what we have practiced many times. This practice becomes more meaningful if topics and events from the "real" world are used as springboards† for launching† genuine communication in the classroom.

The teacher can begin to establish a setting for genuine communication in English by speaking only in English to students at all levels from the very first day of class. EFL

are not only tied do "real life" but language skills are also presented in an integrated (not isolated) manner.

Discussions and interviews

At some point in their lives, EFL learners may want or need to listen to the news, to airport or train announcements, or to documentaries or interviews in English. For these situations nothing serves as better preparation than recordings of the authentic language used in each case. Commercially prepared recordings are indispensable for this purpose because they are usually well done and very authentic. To make the listening activity practical, students can be asked to complete tasks actually required of the listener in the real context, such as identifying the gate at which an airline flight will be boarding, selecting highlights from a newscast, or determining a speaker's tone and opinion in a discussion.

As with newscasts, the teacher should first introduce the topic or event with pictures and background information on what students are about to hear, asking questions to determine their familiarity or experience with the topic. Learners should be encouraged to guess the meanings of words they do not understand, and the listening task should focus on overall comprehension first, then on identification of specific information. The task should never require total recall of all the details: this is not required even when listening in one's native language. Vocabulary words and place names that may hinder comprehension should be

written one at a time on the board, with the teacher asking students to identify these items or doing this himself if students do not recognize them.

As part of the pre-listening session, a listening task should be assigned that aims at extracting the gist of the message, such as identifying or selecting information by supplying responses in a multiple-choice exercise, completing sentences to a dialogue or paragraph, filling in a grid, or writing short answers to questions. Students should be allowed to listen many times to each listening selection, and the teacher should pause after each meaningful segment of information, such as a phrase, a clause, or a sentence, which the students may not have understood.

Two books that may be used in intermediate and advanced classes are *Reasons for Listening* by David Scarbrough (1984) and *Task Listening* by L. Blundell and K. Stokes (1981), both published by Cambridge University Press. *Task Listening* is written for lower intermediate students and has more pictures, grids, maps, and work sheets than *Reasons for Listening*. It focuses on practical activities such as obtaining specific information at the airport, over the phone or on the radio, following directions and instructions, and learning how to use a machine. In *Task Listening*, the student is present at an event and obtains the information that would be required of him if he were actually there. This means that reading and writing activities are included in the book and may also be assigned by the teacher after the listening session.

Reasons for Listening is more appropriate for more advanced learners. It begins with relatively simple exercises such as airport announcements and proceeds to more difficult ones, such as identifying a speaker's tone or attitude during an interview or discussion. In all exercises, students are given a listening task that provides a purpose for listening. They are usually required to write down something in order to show that they have understood, and this ensures that they are active participants in the listening process.

One successful activity I have used with my class is the interview. The reason for listening is clearly specified in Scarbrough's (1984: 45) book:

The reason for listening to this interview is to find out what an interesting person like David Attenborough thinks about the subject of change in a person's life. David Attenborough is a very popular writer and film-maker on television in Britain. He specializes in natural history.

For pre-listening, the teacher can ask if students know who the person is that is being interviewed. It is advisable for the teacher to find out all s/he can about the persons before conducting the listening session. In the case of D. Attenborough, I just happened to know that he was director of the very successful movie, *Gandhi* (1982), and added this information for the benefit of the students. I asked them if they had seen the movie and whether or not they had liked it.

After determining whether or not the students have heard of the

would like to suggest that teachers can take the ideas and adapt them for their elementary and low intermediate classes as well.

SAMPLE ORAL LANGUAGE ACTIVITIES

Listening dictation/spot evaluation

In addition to taped dialogues that accompany student textbooks, teachers may purchase commercially produced tapes for use at all levels of language learning. These may be recordings of newscasts, discussions, interviews, conversations, and announcements. These tapes are not inexpensive, but when one considers the effort taken in producing them and the resulting high quality and corresponding value of exposing students to authentic language, their price becomes a small investment in students! learning.

Commercially produced newscasts can be especially effective for listening dictation and spot evaluation of comprehension if they are clear, brief –not more than a few minutes long), and of high quality.

Here is a sample passage from *Twentieth Century News*, by John Pint (1983: 9 – 21). given first in its cloze form, then in its completed form.

Eagle Lands on Moon

(— — —)

— American astronauts —
landed — moon. — — —
— — — persons watched
— event — television; Mr.
Neil Armstrong strong — man's
— step —
— powdery lunar surface.

"Eagle" Londs on Moon

(July 20, 1969)

The American astronauts have Landed on the moon. As hundreds of millions of persons watched the event on television. Mr. Neil Armstrong took man's first step on the powdery hunar surface

This recorded passage is extremely short (15 seconds) and is of high interest to students because it is authentic and because most students are familiar with the event being reported. The text is read twice on the tape, but may be replayed as many times as the students need to complete the listening task

For prelistening, the teacher could read the title, evoking student curiosity about the nature of the passage and about the identity of the "Eagle". Pictures of the space shuttle, of men landing on the moon, or of men and women in space suits (easily obtained from popular magazines), could elicit further discussion. Then the names and vocabulary items with which the students might not be familiar could be presented writing a few words on the board and asking students to give the meaning of these or by introducing personalities and vocabulary through pictures and magazine clippings †. After allowing the students to listen to the passage many times, the teacher should check that they have made the effort to complete the listening task, be it dictation or cloze.

As an alternative to this activity, with more advanced students the teacher can do a spot evaluation of comprehension by writing some questions on the board and asking

students to write the answers to each while listening to the passage. The teacher can write four question words, explaining orally what response is required for each. He or she can then go through several listening passages without changing the questions on the board. For example.

When? (what date is given?)

Who? (who is the passage about?)

What? (What event is being reported?)

Where? (Where did the event take place?)

Students jot down their answers to these questions, and the teacher can check these individually or by asking for responses from the class as a whole. A discussion of the answers can follow this check, along with *repeated listening* to allow students to hear what they may have missed. This is perhaps the most crucial part of the listening activity; it is only by *listening over and over* – after the correct or missing information has been supplied that students begin to associate the spoken with the written forms of the language, thereby becoming proficient listeners. An extended discussion of recent events related to space travel might include current developments in the space shuttle program, whether investment in space travel is worthwhile, the advantages of sending both men and women on long space voyages, and so on.

Finally, students can be encouraged to bring in clippings of newspaper and magazine articles related to the topic of the newscast, which they can discuss in class or summarize in written form. In this way, the oral language activities

pausing after meaningful "chunks" † of language to discuss what has been said and what is to follow, checking for comprehension.

- Listen several more times stopping to answer students questions and to create for language

- Allow time for completion of the listening task. Students should be responding in some physical way to the listening passage, either by indicating appropriate pictures or answers to multiple - choice questions, completing a cloze exercise, filling in the blanks of incomplete sentences or of a grid † - or writing short answers to questions.

- Listen a final time: all students should confirm by responding in writing or orally to the teacher's questions that they have gotten the gist † of the listening passage.

3. Post-listening

- Discuss students, reactions to the content of the listening selection.

- Ask students thought-provoking questions to encourage discussion about how the speaker's message relates to them.

- Set students to work in pairs to create dialogues or synopses † based on the listening selection.

- Engage students in roleplay based on the listening selection.

- Assign reading and writing activities based on the listening passage.

When playing a tape for the class teachers should use every opportunity to enhance the listening selection by stopping the tape at various points and checking on student comprehension while at the same making live contributions to

the selection. Electronic gadgets will never take the place of the teacher; these are only aids to learning. It is up to the teacher to stop the tape and to discuss with the class what has happened so far or what comes next, and it is this interaction between student's and teacher that makes for more effective realistic language teaching. The teacher should be careful, however, to be sensitive to students' attention span and to end the listening activity once students become restless or frustrated. In general, the more advanced the learner, the longer the exposure to listening materials can be.

Choice of the language variety used in the listening selection will very much depend on what is most easily available to the teacher. Whether to use British English or American English materials is academic † students should have as much exposure to both varieties as possible, not only for the presentation of real diversity in the language classroom, but also to familiarize students with standard pronunciation and vocabulary differences that exist in the real world. These need not be in conflict with each other, as many nonnative teachers of English believe. On the contrary, the more exposure to both varieties (and these are only two out of many) the better.

The teacher's role in the presentation of oral language materials is to be an understanding listener, not demanding either perfect recall or perfectly formed responses from students. To demand too much would be to destroy the learning atmosphere and to create barriers to learning. Overcorrection and

unnecessary correction of students' speech when it is their listening comprehension that is being assessed can frustrate even the most responsive student. Moreover, teachers should correct by rephrasing correctly what the student has said incorrectly, not by completely refusing to accept a student's response. The teacher's responsibility is to create situation that provide opportunities for and stimulate students into trying to communicate orally with the little English that they may have at their disposal, † thus giving them confidence in their ability to learn.

Of course, along with listening activities, opportunities for speaking practice should be provided. The teacher can design extensions of listening activities, such as creation of pair dialogues, roleplaying, or group work and problemsolving. There are numerous books that provide ideas for oral language practice. See, for example, Byrne 1976; Jones 1982, Kettering 1975; Klippel 1984; and Paulston et al. 1975. Teachers must keep in mind, though, that they should not be too preoccupied † with student production errors if the objective is to provide opportunities for the students to communicate with the language they have available to them.

Some practical activities that I have used successfully with my pre-university EFL students in Rome are described below. These are listening and speaking activities that I designed using the textbooks. I had selected, student suggestions and the material resources I had on hand. Although these activities were used with high intermediate and advanced learners of English, I

students can hear the material clearly. A tape recorder should be set in the center of the room, with the volume high enough to be comprehensible but not overwhelming. In using cassette tapes, teachers should aim for high-quality recordings (either commercial or teacher-made) of authentic language. These tips may seem obvious to the experienced teacher, but too many times I have seen language teachers frustrate students by playing an incomprehensible tape, by using an inadequate tape recorder, by placing the recorder too far away from students in the back of the room, by playing with the volume set too high, or worse, by discovering too late and to their dismay that the electrical outlet does not permit convenient placement of the equipment. I suggest that teachers take care of all these logistical details before embarking on listening comprehension sessions.

Audiovisual aids can be powerful stimulators in developing oral-language ability without recourse to the written language. The challenge to EFL teachers is precisely this: to focus less on literary uses of the language and more on actual uses of the spoken language. After all, we don't want our students talking like books! Authentic listening materials also make students aware of unauthentic phrasing and vocabulary caused by L_1 interference and provide valuable practice in idiomatic uses of the language. Audiovisual aids available for oral language development include commercial textbooks and accompanying cassettes, radio and television newscasts, documentaries, interviews and dis-

cussions, pop music, commercial or teacher-made slides and video tapes, and films and filmstrips. These are in addition to the teacher's picture file (magazine pictures are particularly effective) and chalkboard, of course.

The use of various media provides an impact the classroom teacher alone cannot generally achieve. In using audiovisual aids, it is important to remember that the more engrossing an impression is, the more likely it is that the impression will be retained. Appropriate creative use of audiovisual aids can demand attention and consequently enhance motivation. The question should not be whether or not to use audiovisual aids, but which ones to use most effectively in teaching oral language skills.

Topics presented through audiovisual aids must be provocative and personalized in order to be stimulating. At intermediate and advanced levels, students themselves should be allowed to suggest themes for oral language activities, such as travel, careers, famous personalities and celebrities, social problems evident from current events, and other topics that will ensure student involvement. Possibilities for the number and kind of listening and speaking activities that can be designed using audiovisual aids, topics suggested by students, and syllabus trends of grammar, vocabulary, and language functions are limited only by the teacher's time, energy, and imagination.

Presentation of oral language activities

In presenting oral language

activities, teachers should focus on interest level, systematic presentation frequent practice, and extended listening on the same topic. Topics that bring the students' world into the classroom will make learning more meaningful while repeated exposure to spoken English will encourage and build oral language skills. Frequent listening will also expose students to a great deal of language, making them feel less about approximating English pronunciation.

Systematic presentation of high-interest material that also introduces a reinforces grammar and vocabulary items practiced in class is essential for long-term retention and subsequent language acquisition. For listening and speaking activities at all levels, the teacher should provide for pre-listening, listening, and post-listening sessions. At intermediate and advanced levels, these might take the following form:

1. Pre-listening

- Set learner expectations about what they are going to hear by using visual aids (pictures, photos, drawings).

- Set theme / topic setting by discussing the topic with regard to the learners culture and comparing it to the L_2 culture represented by the speaker.

- Present new vocabulary expressions.

- Give a reason/purpose for listening, assign a concrete task to be completed by students.

2. Listening

- Listen the first time for general comprehension.

- Listen the second time,

consonance[†] with the age group, interest levels, and language ability of the students. Specifically, a repertoire of learning activities to be used before listening, while listening, and after listening should be developed. These activities must be based on extremely high-interest-level topics in order to promote learning. They should also provide extended practice in grammar, vocabulary, and language functions presented in the classroom. Since one of the greatest obstacles to learning English in a foreign-language situation is motivation, teachers must be held accountable for encouraging language learning through the use of materials and activities that bring the students' world into the classroom.

Listening defined

Listening can be defined in several ways. First, it has been said that listening is not a passive but an *active* process of perceiving and constructing a message from a stream of sound. This process depends on what one knows about the phonological, grammatical lexical, and cultural systems of a language. Proficient listeners apply these internalized systems to what they are hearing, thus forming expectations of what is to come. As knowledge of these system increases, so does the ability to comprehend streams of spoken discourse. In addition, a shared knowledge of the real world between the speaker and the listener becomes crucial to total comprehension of the message.

In an EFL situation, the importance of the cultural context of the

spoken language cannot be over-emphasized. A lack of understanding of this cultural information can be a major impediment to listening comprehension, and the teacher should make an effort to become acquainted enough with the cultural context to be able to explain it to students *Prior* to the listening task. This might include, for example, names of people and places given orally in a newscast, dialogue, of story, as well as comments of a historical or cultural nature.

Understanding what listening entails helps us not only to select and design activities for learning, it also allows us to define the teacher's role in developing oral language skills. The teacher should be the exemplary[†] listener listening to students with understanding, tolerance, and patience. The teacher who listens with understanding creates a relaxed, trusting environment for language learning which is much more inviting than one in which a teacher demands a perfect response to every question — although there are times when an exact response may be desired, as in pronunciation and grammar drills and in evaluation exercises, for example. Students have to learn how to listen, just as they have to learn how to speak, and therefore they should be exposed frequently, from the earliest stages of language learning, to listening-comprehension activities based on natural, authentic speech. Moreover, teachers need to prepare students psychologically for the listening activity, telling them that they will not be able to understand everything they hear and that they should not panic because

of this. Instead, students should be invited to guess at the meaning of words and phrases they do not comprehend. Listening activities should encourage students to develop tolerance and acceptance of those features of language that they do not yet comprehend and of a certain degree of ambiguity while listening to the spoken language. This will enable them to focus on anticipating what is to come and on getting the gist (i.e., the main points, the essence) of a speaker's intended meaning or message.

Developing tolerance of the unknown is not an easy task, however, and this means that the teacher needs to give systematic (not sporadic [†]) listening practice in identifying and selecting information. This calls for methodically [†] planned activities in listening comprehension and speaking through regular, thorough, and repeated practice.

Selection and design of oral language materials and activities

Although many books and articles have been written on the selection and design of material for oral language activities, a few practical points will be considered here with regard to teaching at all levels in the EFL classroom. These will include logistics, equipment, use of audiovisual aids, and topic selection.

In selecting materials and equipment for listening activities, teachers should consider the size and acoustics [†] of the classroom and the number and location of electrical outlets. A language laboratory is ideal, but if it is not available, student desks and chairs should be arranged so that all

Teaching*

Strategies for

Developing Oral

Language Skills

یوجین نایدا، محقق مشهور در مقاله‌ای تحت عنوان «فراگیری زبان از طریق گوش دادن» نقل میکند که شاید آفریقا تنها نقطه دنیا است که در آن افراد زیادی به چند زبان سخن می‌گویند. این زبانها ممکن است شامل یک زبان اروپایی برای مقاصد بازرگانی و دو یا چند زبان بومی گردد. این افراد هرگز از یک آموزش رسمی، مطالب مکتوب و یا قوانین روانشناسی بهره‌مند نشده‌اند. یوجین نایدا خود شخصاً درباره شیوه فراگیری چندزبان با تعدادی از این گونه افراد گفتگو کرده است، او میگوید پاسخی که دریافت کردم اکثراً این چنین بود: «ما ناگزیر به داشتن ارتباط مداوم با اهالی دهکده‌های مجاور، کار در یک معدن و یا مزرعه هستیم و فکر می‌کنیم که پس از مدتی گوش دادن به یک زبان قادر به درک آن خواهیم بود. لذا برای فراگیری یک زبان ابتدا به آن گوش می‌دهیم و در حقیقت قبل از دانستن آن زبان از راه گوش آنرا درک می‌کنیم و پس از این مرحله می‌توانیم صحبت کنیم. اهمیت توجه به گوش دادن و درک از راه گوش در فراگیری مؤثر و موفق زبان امری ثابت شده می‌باشد. در مقاله زیر اهمیت توجه به «درک از راه گوش» در فراگیری زبان مورد بحث قرار گرفته است.

هیئت تحریریه رشد

Most teachers would agree that listening comprehension and speaking are two of the most important and perhaps the most difficult skills to teach students of English in a country where English is a foreign language. Opportunities for practicing listening and speaking in English in an authentic, communicative setting do not abound† in an EFL situation, particularly since students do not

generally hear English spoken outside the classroom. How can EFL teachers begin to remedy this situation?

First, teachers should recognize that listening is an *interactive*, not a passive process, requiring much effort and practice on the part of students. One need only remember how difficult it is to learn to distinguish sounds and extract meaning from any foreign language

in the early stages of language learning in order to appreciate the difficulty of this task. For this reason, the role of the teacher both as listener and as presenter of highly relevant listening and speaking activities is of paramount importance in the EFL situation.

Second, teachers need to know how to select and design appropriate and authentic language-learning materials and activities in

* Lorraine Valdez Pierce From Forum January 1988 P. 13, 18

completely ignored.

Another factor that makes L1 interference in second language acquisition very important is that errors which occur as a result of this strategy are in many cases persistent and hard to eradicate. In the present study those categories that were acquired through a developmental strategy, such as "embedded questions", were acquired much better by the older child, who demonstrated a higher level of language development than the younger subject for whom some of those categories were among the least acquired; whereas "third person singular pronouns" and "there is/are" structures which were difficult to acquire because of L1 interference were almost equally problematic to both subjects. Although they had successfully decoded many complicated grammatical rules of the English language during their second language acquisition period, they still showed a high percentage of errors in learning the seemingly simple rule of choosing proper pronoun forms in referring to a female in spite of the clear distinction and high frequency of these forms in the linguistic input. Obviously the first language practice of not paying attention to the gender of the referent in choosing a pronoun is so strongly established that it blocks the acquisition of the new pronoun system, causing the occurrence of the most persistent error in the speech of any Iranian ESL learner when the monitor is not available. This implies that, although ESL children make use of the same language learning strategies as native children in learning almost sixty-five percent

of the English language structures, the remaining thirty-five percent may cause much more trouble than what is expected by the proportion.

Conclusion

This study was a longitudinal case study in which the writer investigated the data collected from the oral production of English as a second language by his two sons. Analysis of the data indicated that these children had been learning their second language mostly by developmental strategies employed by native English speaking children. Although there were some second language rules that had not yet been acquired, their syntactic development was found to be almost parallel to that of their native peers. At the same time the occurrence of some grammatically easy but very frequent and persistent transfer errors in the speech of these subjects suggested that cultural and linguistic interference from the earlier learnings constitute a major factor in second language learning. Transfer errors resulting from this interference do not decrease commensurate with the mental maturity of the children; as a result they are more likely to become fossilized at later stages of language development and increase the percentage of transfer errors as compared to developmental errors. This means that although both types of errors will decrease with the advance of second language acquisition, the proportion of these two types of errors will not remain the same in the course of the second language learning process. At the beginning levels of the second language

development the percentage of transfer errors to developmental errors will gradually decrease because the learner is in the process of acquiring the second language rules, and the more rules he learns the more will he be dealing with the second language rules and as a result will produce more developmental errors. But when he approaches higher levels of second language development although he produces fewer errors, most of them will be transfer errors. In other words, in advanced levels of second language learning the percentage of transfer errors to developmental errors will be considerably higher than the beginning and intermediate levels because of relatively more persistence of transfer errors and also because of the formation of some fossilized errors.

Bibliography

1. Cordor, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 1967, 5, 161-170.
2. Ervin - Trip, S. Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 1974, 8, 111-127.
3. Kräshen, S. D. The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. In R. C. Scarcella & S. D. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
4. Richards, J. C. Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 1971, 17, 12-22.

from از
 than
 *It is Ok if you like one of your boys more from the other.
 much
 many خیلی
 very
 *It is much beautiful.
 here اینجا
 this place
 *I don't remember having seen here.
 until
 up to تا
 as soon as
 as far as
 *Until I heard his voice, I knew him.
 *Until university we walked.
 *This was full till here.
 hit (بهم) زدن
 mix or add (ingredients)
 *Hit some salt on it.

In some cases lexical transfer occurred when the Farsi equivalents for two English words had a common element:

owe قرض داشتن
 lend قرض دادن
 *Can I owe you? I lost all my money. Owe (lend) me some money.
 full بر
 fill بر کردن
 *Full it up.
 *I filled my cup up.
 half نصف
 cut in half نصف کردن
 *Could you half those up?
 *I am going to half it.

Lexical Borrowing

Lexical borrowings from L₁, which were not known to native speakers of the English language, caused 7.6% of total errors in the data. The borrowed words were only of three grammatical

categories: 54% nouns, 35% verbs, and 11% adjectives. The borrowings were considered suffixes wherever they were required:

*It could have gáz -ed my hand. (bite)
 *You started päk -ing them. (erase)
 *I want to zajr him. (torture)

Developmental Errors

In this study sixty-five percent of the subjects' total errors were categorized as developmental errors. This means that a large part of the errors made by ESL children could be explained by considering the interference from the target language itself rather than from the first language. The source of these errors reflecting the subjects' transitional competence in the data collecting time could be detected in the structure of the second language. Errors similar to:

1. *Did you saw him?
2. *I don't know why didn't you help my friend.

and **have ate, has brought, mouses, mices**, had already been observed in the speech of native English-speaking children (Richards, 1971). Example (2) is an interesting demonstration that the subjects were not simply employing L₁ transfer strategies. Since there is no inversion transformation in Farsi equivalent of wh-questions, if the corresponding L₁ rule was followed in constructing that example, a correct English sentence would have been produced.

Another argument to prove that developmental strategy was the source of errors in embedded questions is that the older child who had developed more syntactic ability in English erred only in 12.5

percent of the occurrences of this category while the younger subject's errors were 70.6 percent.

The proportion of developmental errors to transfer errors in this study might have been higher than 65 percent of the total errors if the erroneous sentences chosen from the subjects' free conversations, mainly in the family environment, had been exclusively collected from their conversations with native speakers of English. This would have eliminated some of the lexical borrowings from L₁ which the subjects frequently used in their speech in the family environment because they were aware that those borrowed words would not block communication.

Transfer Errors from L₁

Of the twelve grammatical categories investigated in this study, eight of them were included because of the considerable differences in corresponding rules or usages in English and Farsi. The translation task was also especially designed to cover structures in which the two languages differ more. This could very well increase the number of transfer errors.

Nevertheless, the error count showed that transfer from L₁ was not the major source of errors. Only thirtyfive percent of the errors in this study could clearly be traced back to the first language. This percentage was large enough to justify the conclusion that the problem of native language interference even in child second language acquisition must be taken seriously and that the usefulness of contrastive analysis, at least in its weak version, should never be

have ever, saw. He has only fourteen years.

*My mother lost his purse this morning.

Tense sequence. In the data collected for this study incorrect sequence of tenses was observed only in embedded questions and reported sentences:

*I didn't know if you will come here or not.

*My friend said that he has given you my book.

*Hercules said that he will kill him.

The verbs in embedded sentences were kept in their original forms where they should have been in agreement with the preceding verbs. This type of developmental errors is an example of incomplete application of a rule in which one of the required transformations in a series is omitted.

Double negative. In the data, there were 26 contexts where the Farsi rule of using words equivalent to "never", and "no one" with a negative verb might have been used by the subjects, but this transfer resulted in only a few errors such as:

*I don't know why none of them didn't come with us.

*She hasn't hardly ate anything.

*No one was not in the house.

Relative clause. In a few cases the rule to optionally delete the relative pronoun in the objective case was overgeneralized to subjective relative pronoun resulting in errors such as:

*Look at that ball come out of that.

*The students that didn't pass the test were the students did not come to class most of the day.

past In this category only six percent errors occurred which were all developmental in nature.

Overgeneralization of regular past form to some of the irregular verbs resulted in errors like: "teached", "hided", "standed", and "bulted". Also overgeneralization of the strong verb pattern (cut cut; shut shut) to some other irregular verbs caused the following errors:

*On the day of the match Hercules picked him up and hold him in the air.

*He hold him in the air and when he got weak he strangled him to death in the air.

*I hang it up so it could dry.

Question. In 36 occurrences of question form, only one error was found which is a developmental error resulting from incomplete application of the rule:

*Did you saw him?

Other Structural Errors

Embedded imperatives. The most frequent error that could not be categorized under the grammatical structures selected for the study concerned embedded imperatives especially in negative form. In developing the rule for this structure the subjects went through the following stages: (a) The imperative sentences are put after the main sentence without any change:

*I told Jack don't come to our house.

*I told him don't go to school tomorrow.

(b) The negative auxiliary "do" is replaced with "to":

*I told him to not go to school.

*Do you want me to not go to school?

(c) The order to not is reversed to not to:

I told Jack not to come to our house,

Lexical Transfer

Lexical transfer from L1 was a major source of error which occurred when one word in Farsi was the equivalent for two or more words in English. As a result the subjects considered all the corresponding English words synonymous and used them interchangeably. Generally the most frequent word replaced the less frequent ones e.g., "Close" was used instead of the words "tie" "fasten" "block" and "turn off". Eleven percent of all the errors in the data consisted of this type of error:

bigger

بزرگتر

older

*My friend is two years bigger than you.

smaller

کوچکتر

younger

*I think you are at least three years smaller than me.

close

tie

fasten

بستن

block

turn off

*I will close the light and go to bed.

*Would you close my shoe - lace?

*They closed the road with a log.

open

باز کردن

turn on

*Let me open the light.

ride

رانندگی

drive

*I rode the car.

eat

drink

خوردن

*You ate 7 - up.

steal

دزدیدن

kidnap

*John was stolen.

seems

به نظر می رسد

looks

*It seems like nobody likes him.

used "is/ was" after "there" regardless of the singular or plural noun that followed the verb.

* *There is four ways to write it.*

* *[There was some cows and sheep in their garden.*

The error was transferred from Farsi in which the equivalents of "there is/ was", "there are/ were" all take singular verbs except when the subject is definite and human. The subjects seemed to have oversimplified the Farsi rule and transferred it to their English.

Comparative/ Superlative. In the data collected for this research 48% of the occurrences of this category were used correctly. The errors were categorized as:

(a) Overgeneralization of the rule for three or more syllable words to one-syllable words:

* *The mouse is more wise than the cat.*

(b) Overgeneralization of the rules to irregular words:

* *That is my baddest handwriting.*

(c) Application of two different rules to one word at the same time:

* *She is the most youngest mother I have ever seen.*

(d) Overgeneralization of the rule to the superlative form of an irregular adjective.

* *This is the bestest thing I have ever seen.*

All these errors were counted as developmental errors.

Embedded questions. Inversion of question forms to statements in embedded questions caused more problem to the younger subject. The two sentences were simply put together without reversing the question form of the second sent-

ence. These errors were obviously developmental in nature:

* *I don't know why didn't you help my friend.*

* *Do you know where does john live?*

Pluralization Overgeneralization of the pluralization rule to irregular nouns resulted in errors such as "gooces", "mouses" and "sheeps" When the plural form of irregular nouns appeared, for a while they were also regarded as singular nouns giving rise to errors such as:

* *Mices are afraid of cats.*

* *He gets his teeth out and puts his teeth under his pillow and the next day it becomes a dime.*

In Farsi, nouns following numerals and such words as "some", "many" and "several" do not take the plural ending. This rule which considers more than one plural marker as redundant in one structure could be the source of errors such as:

* *He bought two book.*

* *The doctor asked me some question.*

The redundant plural marker was systematically omitted even when it was implicit in words like *these* and *those*.

* *It is easy to answer this questions.*

* *None of my friends could answer that questions.*

Although producing structures with only one plural marker is in full agreement with Farsi pluralization rules, the resulting ungrammatical sentences were not counted as transfer errors because omitting redundant plural marker had also been observed in transitional grammar of children learning English as their first Language (Ervin - Trip, 1974).

Third person singular Omission of the third person singular -s was regarded as overgeneralization of the zero ending for other grammatical persons to the third person singular. The subjects might have developed this form as a dialectal variation because of contact with black and southern dialects of American English. Another related characteristic of black dialect i. e., affixing -s to the verb in the first person singular was also found in the data:

* *The only woman I kisses is Mom.*

* *Yes, I only uses that language for him.*

Third person singular pronouns.

Mixing pronoun forms for feminine and masculine genders in third person singular (*he/she, him/her, his/her, and his/hers*) is a very common error for Iranian ESL learners. In Farsi personal pronoun forms for both sexes are the same, so a Farsi speaking ESL student who is not used to thinking about the sex of the person when using a pronoun unconsciously reduces the two forms into one which is in most cases the more frequent masculine form. This is obviously a transfer error and it was for this reason that the older subject who was more fluent in Farsi demonstrated more errors in this category although he was considerably ahead of the younger child in his English language development. Although the error was not very frequent (17.4%), it was one of the most persisting errors in the speech of the subjects resulting in obvious errors such as:

* *This is his second husband.*

* *She is the youngest mother I*

eradicating in spite of the teacher's frustrated effort to correct them by offering a systematic feedback.

Studying the free second language learner in action and analyzing his spontaneous speech will better reflect the process of language acquisition and, eventually, will show us what he is ready for or needs to be exposed to. Guided by the findings of studies of this nature we may better adapt ourselves to the learner's needs rather than imposing upon him our unrealistic ideas. These findings may also help teachers determine priorities for their future efforts by enabling them to predict what kind of errors their students may produce at a given stage of second language learning.

Subjects

The subjects of this study were two Iranian boys, Mehrdad 12 and Babak 9. At the time of data collection they had completed their second year of living in the United States. The subjects had virtually no contact with the English language in Iran. Immediately after their arrival in the United States, Mehrdad began his fourth year and Babak his first year of schooling in a public school where the only medium of instruction and communication was the English language.

Language Samples

To collect the language samples for this study the following different methods were used:

1. Erroneous sentences were collected from the subjects' everyday speech. Close observation

of the subjects in all aspects of their daily natural activities made this method of data collection useful and practical.

2. Tape recordings were made from the subjects' free speech at different intervals and in different settings.
3. After a story was read to the subjects, they were asked to reproduce it in English. They took part in this activity one at a time.
4. In a translation task from Farsi into English, special attention was paid to the translation of sentences in which there was a high liability of transfer errors to occur.

The data for this study were analysed to decide control of the following grammatical categories by the subjects:

1. Third person singular - s.
2. Question forms.
3. Pluralization.
4. Relative clause.
5. Past.
6. Perfect.
7. Embedded question.
8. Comparative and superlative
9. Third person singular pronouns.
10. Tense sequence.
11. Double negative.
12. There is/ are, there was were.

Errors in Selected Grammatical Categories

Of all the errors in the data 62.7% could be attributed to the above twelve grammatical categories. The following table shows the percentage of errors to the number of occurrences in all the data.

| Grammatical Categories | Percentage of Errors to the Number of Occurrences |
|--------------------------------|---|
| Perfect | 58.1 |
| There is/ are | 57.1 |
| Comparative/ Superlative | 52.2 |
| Embedded Question | 42.2 |
| Plural forms | 22.7 |
| Third Person Singular -s | 20.0 |
| Third Person Singular Pronouns | 17.4 |
| Tense Sequence | 17.2 |
| Double Negative | 15.4 |
| Relative | 7.1 |
| Past | 6.0 |
| Question forms | 2.8 |

Perfect This was the most prevailing error in the data. At this stage of the subjects' language development, all the irregular verbs, like the regular ones, had two forms, past and present. Past forms were also used wherever past participles were required. Some of the most frequent errors were: "have did", "have saw", "have ate", "have took" and "have wrote":

* I have gave them to my teacher.

* Somboddy might have came and took it.

Some irregular verbs were considered as regular verbs and were used with -ed ending after the perfect auxiliary:

* He had bringed the best present to me.

All these developmental errors were the result of overgeneralization.

There is /are, There was/ were. The subjects who were able to control different forms of "be" long before the research began had a serious problem with this structure. Singular forms were used 100% correctly, whereas plural forms were used correctly only in 1.2% of the cases.

This suggested that the subjects

CHILD SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Summary of a Research by Dr. Mehdi Nowruzi

مقدمه:

مطالعه و پژوهش در فرآیند یادگیری زبان دوم بخصوص در موقعیت‌های طبیعی می‌تواند اطلاعات سودمندی در اختیار معلمان زبان قرار دهد. یافته‌های این مطالعات به معلمان کمک می‌کند نیازهای زبان آموزان را در مراحل مختلف درک نموده و آسادی زبان آموزان را برای درک مطالب آموزشی مورد نظر در مراحل مختلف تشخیص دهند. این اطلاعات می‌تواند در اتخاذ تصمیم در مورد اهداف آموزش و محتوی برنامه‌های آموزشی زبان خارجه راهگشای معلمان باشد.

سالهاست که در تمام کتابهای زبان مطالب دستوری با ترتیبی کم و بیش یکسان و به اصطلاح از آسان به مشکل تنظیم و تدریس می‌شود. این ترتیب فرضی و نظری تا چه حد می‌تواند واقع بینانه باشد؟ آیا در فرآیند یادگیری زبان توسط کسانی که زبان دوم را بسجای کلاسی در محیط طبیعی یاد می‌گیرند چنین ترتیبی بچشم می‌خورد؟ تحقیقی که خلاصه آن از مد نظر خوانندگان این مجله می‌گذرد با هدف روشن ساختن مطالبی از این قبیل و کمک به درک بهتر روند یادگیری زبان دوم انجام شده است.

Significance of the Study

Our knowledge of second language acquisition is still far from being complete. Second language development researchers believe that close observation of natural second language learning may

throw some light on how the human mind operates when this complex process is in progress. Second language acquisition studies may also provide us means to assess learning and teaching, and set more realistic goals for particular learning situations. By examining various language acquisition strategies and different stages of its

development, the contents of input and syllabus may be more effectively determined than the traditional syllabuses which are mostly based on subjective judgements. These subjective syllabuses provide "input" which the learner may not be ready to "intake" at a given stage and, eventually, originate errors that he is not capable of

اطلاعیه

در باره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که بمنظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می شود در حال حاضر عبارتند از:

- | | | |
|----------------------|-------------------------|--------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۲۱ | ۴ - آموزش زیست شناسی ۱۶ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۱۵ |
| ۲ - آموزش شیمی ۱۹ | ۵ - آموزش ادب فارسی ۱۵ | ۸ - آموزش فیزیک ۱۴ |
| ۳ - آموزش جغرافیا ۱۷ | ۶ - آموزش زبان ۱۶ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۴ |

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار 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 ابعلی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۸۵۱۱۰ - ارسال دارند. ضمناً: معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقمندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت ۱۴ دریافت نمایند.

قابل توجه:

* شماره آخرین مجله منتشر شده در سمت چپ عنوان مجله مشخص گردیده است در صورت نیاز به مجلات شماره های پیشین درخواست خود را به آدرس مرکز توزیع ارسال تا چنانچه موجود باشد با پرداخت وجه مربوطه مجلات درخواستی را دریافت نمایند.

مجلات رشد تخصصی در مراکز استان در کتابفروشیهای زیر و سایر شهرستانها در فروشگاههای معتبر مطبوعات بصورت فروش آزاد عرضه می شود

| | | | |
|-----------------|---|----------------|---|
| تهران: | کتابفروشی شهید سید کاظم موسوی - اول خیابان | زنجان: | کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آیت... طالقانی |
| ایران شهر شمالی | | سنندج: | کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی |
| اهواز: | کتابفروشی ایرانبور زیتون کارمندی خیابان کمیل | ساری: | شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه |
| اصفهان: | کتابفروشی مهرگان چهارباغ ابتدای سید علی خان | شیراز: | پیام قرآن میدان شهدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی |
| ارومیه: | کتابفروشی زینالپور نمایندگی و خیر نگاری روزنامه | کرمان: | فرهنگ سرای زمین پارک مطهری |
| اراک: | کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیر کبیر | مشهد: | انتشارات استان قدس رضوی خیابان امام خمینی |
| بندرعباس: | کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی | روبروی باغ ملی | |
| باختران: | کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل پارکینگ شهرداری | یاسوج: | کتابفروشی فرهنگ جنب نینما دنا خیابان شهید هرمزبور. |
| خرم آباد: | کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی | | |
| رشت: | کتابفروشی فرهنگستان خیابان نامجو جنب دانشگاه | | |

* دانشجویان مرکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی خود 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 _____ کوچه _____

کتابفروشی: خیابان _____ گد بسنی _____ تلفن _____

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres University

Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D.
Allam-e- Tabatabai University
2. Qasem Kabiri, Ph. D.
Organization of Research & Educational
Planning, Ministry of Education, Iran
3. Mehdi Nowruzi, Ph. D.
Allam-e Tabatabai University

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

Contribution 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.



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

آیا شما مجلات رشد مخصوص دبیران را می‌خوانید؟

