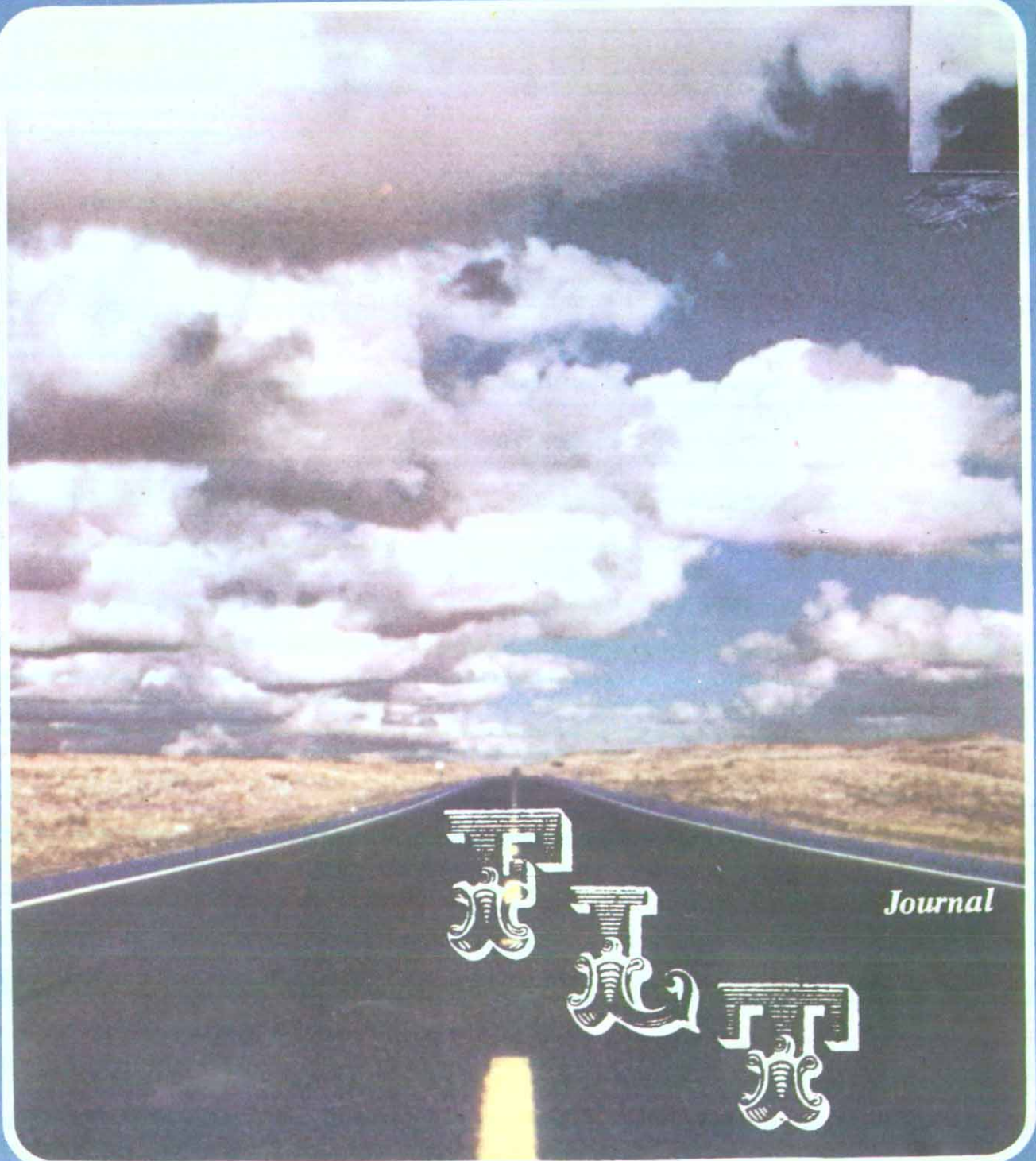


رشد آموزش زبان

سال پنجم بانیز و زمستان ۱۳۶۷ - شماره مسلسل ۱۸ - ۱۷ - بها: ۱۰۰ ریال





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



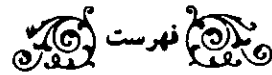
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

مدیر فنی هنری و تولید: حسین فرامرزی نیکنام

صفحه آرا: 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 می شود. جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق پستی تهران ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمائید.



پیشگفتار

سر دبیر ۳

تدریس لغت در کلاس های متوسطه دکتر قاسم کبیری ۴
 اشکالات تلفظی زبان انگلیسی دانش آموزان ایرانی

دکتر حسین حسینیان ۱۰

روش ساخت وسایل کمک آموزشی زبان

م - ی نوروزیان ۱۴

قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی

محمدحسین خواجهزاده ۱۶

بحثی پیرامون حروف اضافه در زبان آلمانی

دکتر محمد ظروفی ۱۸

اسم در زبان آلمانی

سوزان گویری ۲۳

جدول

نسترن مبصر ۲۵

فعالیت گروه های زبان خارجی

۲۶

اصطلاحات و تعاریف

دکتر سید اکبر میرحسینی ۲۸

زبان اردو و تدریس آن

دکتر شاهد چوهدری ۳۱

رشد و معلم

۳۵

معرفی کتاب

۳۷

Errors of Persian Learners of English

Dr. A. Soheili 66

First Language Acquisition

Dr. P. Birjandi 59

The Jargon of ESL / EFL

Methodology

Dr. A. Javidan 51

How to teach reading, grammar

G. Mahmodi 46

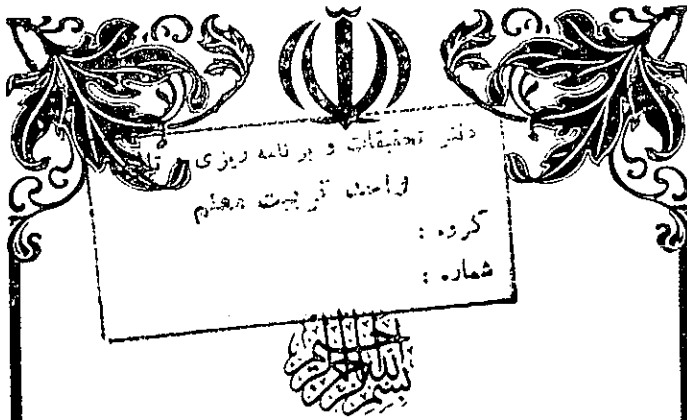
and vocabulary

Reading a poem

Dr. A. A. Rezai 42

La Comparison principles

Sh. Kamali 41



پیشگفتار

سیاس و منت خداوند متعال را که در مدت یکسال و دو ماه توفیقمان عنایت فرمود تا به یاری همکاران عزیز و محترم خود هشت شماره عقب افتاده سالهای ۶۶ و ۶۷ را جبران و در اختیار شما خوانندگان ارجمند قرار دهیم. این کار جز به لطف الهی و کمک نویسندگان و تهیه کنندگان مقالات امکان پذیر نمی گشت و اکنون بسیار خوشحالیم که در ماههای آینده سال ۶۸ می توانیم شماره های مربوط به همین سال را نیز منتشر کنیم. ولی نکته قابل توجه و مهم اظهار نظرها و ارسال مطالب جدید برای مجله است که در این دو شماره چند نمونه آن مثل لغت، شعر و ادبیات، تحقیقی درباره زبان - آموزی و تهیه طرح درس را مشاهده می فرمایید.

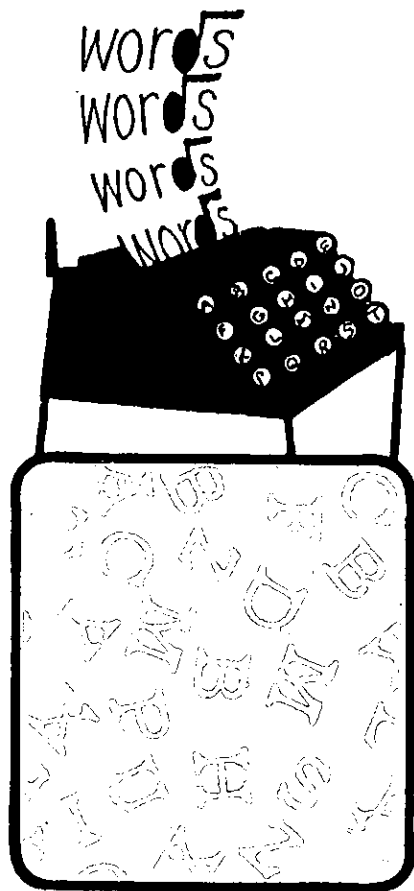
امیدواریم با پایان یافتن تعطیلات تابستان و شروع سال تحصیلی جدید مطالب چاپ شده اعم از مقالات، ترجمه ها و دیگر مطالب خواندنی بتواند کمکی هر چند ناچیز به بهبود کیفیت آموزش زبان بنماید.

تحقیقات بی شمار مستحصین در چند صده اخیر نشان داده است که فراگیری یا آموزش زبان مجموعه های بسیار پیچیده ای هستند که به آسانی نمی توان تمام عوامل مؤثر در هریک را کشف و شناسایی کرد. هر چند تاکنون به پیشرفت های ارزنده ای در این زمینه دست یافته ایم ولی هنوز تا رسیدن به راه حل های مطلوب در روند آموزش زبان فاصله بسیاری باقی مانده است. هیئت تحریریه مجله امیدوار است که با معرفی تدریجی یافته های جدید علمی در متحول ساختن شیوه های آموزش زبان بتوان به موفقیت هایی دست یافت. انشاء الله که همکاری علمی همه اساتید و دبیران ارجمند حصول این موفقیت را میسر سازد.

تدریس لغت در کلاس‌های متوسطه

فصل ۵

ترجمه: دکتر قاسم کبیری



راستی کلاس متوسطه چه کلاسی است؟ در انگلیسی به عنوان زبان دوم اصطلاحات پیشرفته و ابتدایی را آسانتر می‌توان تعریف کرد. محصلین پیشرفته‌انمایی هستند که بیشتر آنچه را که در کلاس زبان می‌شنوند و می‌خوانند می‌فهمند، اما هنوز هم برای خواندن مطالبی که مخصوص اهل زبان نوشته می‌شود نیاز به کمک دارند ولی اصطلاح «ابتدایی» به مبتدیان سنین مختلف اطلاق می‌گردد.

پیشرفته و ابتدایی همانقدر با هم تفاوت دارند که سیاه و سفید. همه کسانی که در این دوره تدریس کرده‌اند به آن معترف می‌باشند. اما مرحله متوسطه با دو مرحله دیگر وجوه مشترک بسیار دارد. درست همانگونه که در رنگ خاکستری عناصر سیاه و سفید وجود دارد و در نتیجه بین واژگان ابتدایی و متوسطه خط تمایز روشنی دیده نمی‌شود.

در مرحله متوسطه بیشتر لغاتی که تدریس می‌شود همانهایی هستند که محصلین ابتدایی به آنها نیاز دارند. دروس محصلین متوسطه همانند دروس مبتدی شامل واژه‌هایی برای اشیاء و اشخاص در زندگی روزمره زبان آموزان می‌باشند. و دارای وجوه مشترک بسیار هستند.

البته در مقایسه با مبتدیان، محصلین گروه متوسطه تعداد زیادی از لغات انگلیسی را که آموخته‌اند می‌توانند مورد استفاده قرار دهند و این مزیت عمده‌ای محسوب می‌شود چون معلم می‌تواند از این لغات برای تعریف واژه‌های جدید استفاده نماید.

تعریف کلمات انگلیسی بوسیله کلمات دیگر نیاز به مهارت زیادی دارد، چنین مهارتی، به خصوص برای معلمین کلاسهای متوسطه، به دو دلیل ضروری است. اول آنکه اساساً محصلین متوسطه باید از معلم خود فقط انگلیسی بشنوند و نه چیز دیگر حتی در برنامه‌هایی که در دوره ابتدایی گاه از زبان مادری محصلین استفاده می‌شود در دوره

متوسطه بدون استتنا به انگلیسی صحبت می‌شود و در صورتیکه معلم، نحوه استفاده از واژه‌های آشنای محصلین را بدانند این طریق تدریس بسیار عملی است.

دلیل دیگر بر ضرورت آشنایی معلمین به استفاده از توضیحات ساده انگلیسی این است که: برخلاف بیشتر کلمات پایه که در سطح ابتدایی تدریس می‌شوند، بیشتر کلمات مخصوص مرحله متوسطه را نمی‌توان بوسیله حرکات، عمل و یا تصویر نشان داد و بهترین راه انتقال معانی آنها، در این سطح جا دادن آنها در توضیحات انگلیسی است با استفاده از کلمات و جملاتی که دانش آموزان در گذشته یاد گرفته‌اند و با آنها آشنایی کافی دارند.

استفاده از انگلیسی ساده برای نشان دادن معانی کلمات

اجازه دهید برای مثال واژه parent را انتخاب کنیم. معنی parent را می‌توان برای محصلین که هم اکنون واژه‌های father, person, mother, را می‌دانند روشن ساخت، بدین ترتیب که کلمه parent را در جمله‌ای مانند:

A parent is a person's mother or father.

بکار برد. توجه داشته باشید که این معلم است که جمله توصیفی را ارائه می‌دهد، نه محصل. تعریف کلمات جدید بوسیله کلمات آشنا از جمله فنون مورد نیاز معلم است و مهارتی است که بعضی از محصلین نیز آنرا فرا می‌گیرند، اما توانایی استفاده از تعاریف - یا مترادف‌ها - به اندازه توانایی استفاده از واژه‌ها برای برقراری ارتباط اهمیت ندارد. اهل زبان در تعریف کلماتی که خود بکار می‌برند مهارت چندانی ندارند.

تعریف کردن واژه‌های انگلیسی بوسیله واژه‌های انگلیسی ساده‌تر کار آسانی نیست.

مهارت در بکارگیری این فن معمولاً نیاز به تجربه فراوان در تدریس انگلیسی به خارجی‌ها دارد. چون فقط در اثر تماس‌های مکرر با آموزندگان زبان در سطوح مختلف شخص در می‌یابد محصلین متوسطه به دانستن چه لغاتی نیاز بیشتر دارند.

یکی از منابع مناسب برای این کار فرهنگ لغات ویژه برای آموزندگان زبان است. در این زمینه دو فرهنگ مشهور وجود دارد:

1. The Oxford Student's Dictionary of American English
2. Longman Dictionary of Contemporary English.

برای ارزیابی این نوع فرهنگ‌ها این دو تعریف را درباره فعل انگلیسی drown که غالباً در سطح متوسطه آموخته می‌شود مقایسه نمایید:

از فرهنگ ویژه آموزندگان:

1. **to drown:** to die by being under water for a long time.

از یک فرهنگ معمولی که به منظور استفاده افراد انگلیسی زبان نوشته شده است:

2. **to be suffocated by immersion in water or other liquid; to sink and perish in water.**

برای محصل انگلیسی مرحله متوسطه، تعدادی از کلمات بکار رفته در تعریف (۲) دشوارتر از کلمه‌ای است که باید تعریف شود. بنابراین تعریفی چون تعریف (۲) مفید نخواهد بود، اما کلماتی که در تعریف (۱) بکار رفته بطور حتم کلماتی آشنا برای محصلین کلاس متوسط است.

قدر مسلم آن است که تعریفی چون تعریف (۱) آن دقت و کمال لازم را ندارد. معهداً این چنین تعریفی برای معرفی کلمه کفایت می‌کند. (همانطور که در معرفی یک دوست جدید شخص نمی‌تواند همه چیز را در خصوص دوست تازه بداند و از هر تجربه‌ای با

این آشنای تازه چیزهای بیشتری می‌آموزد.) در خصوص استفاده دانش‌آموزان از فرهنگ لغت در فصول ۹، ۸ بیشتر صحبت خواهد شد. نکته‌ای که به مقصود فعلی ما مربوط می‌شود این است:

فرهنگ لغتی که ویژه دانش‌آموز زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، تهیه شده است و سیله‌ای لازم برای معلم است، بخصوص معلمینی که واژگان سطوح عالی و متوسط را تدریس می‌کنند.

اهمیت استفاده از واژه جدید در جمله

فرهنگ لغت ویژه آموزندگان زبان می‌تواند به معلم نشان دهد که چگونه کلمات جدید را به کمک کلمات آشنا توضیح دهند. علاوه بر این چنین فرهنگ‌هایی معمولاً جملات نمونه مفید را به همراه تعاریف ارائه می‌دهند. یک جمله نمونه برای drown می‌تواند این باشد:

«The dead boy's mother was very sad after her son drowned in the river.»

غالباً جمله نمونه بیش از توضیح یا تعریف به محصل کمک می‌کند. برای فعل contain نیازی به تعریف نیست این لغت معمولاً در سطح متوسطه و با دادن مثالهایی از این قبیل یاد داده می‌شود:

The boxes contain chalk.

That bottle contains water.

Handbags often contain money and many other things.

اگر چه در اینجا برای contain نه تعریفی داده شده است و نه مترادفی، معهداً برای محصلینی که لغات دیگر این جملات نمونه را می‌دانند باید معنی روشن باشد. چنین جملاتی برای کلیه محصلین مفید است. به خصوص برای محصلینی که زبان مادریشان هم خانواده زبان انگلیسی باشند. برای این افراد هر مثال در

حقیقت بیانگر این است که:

«واژه‌ای که در اینجا معرفی می‌شود بسیار شبیه واژه‌ای است که در زبان خود شماست و معانی آنها نیز بسیار شبیه است.» از طرف دیگر وقتی که معنای کلمات ظاهراً مشابه متفاوت باشد جمله مثال توجه را به اختلاف موجود معطوف می‌کند.

مثلاً در اسپانیایی، فرانسه، آلمانی و هلندی واژه‌های بسیار به چشم می‌خورد که شباهت بسیار به واژه‌های انگلیسی دارد و ریشه‌های آنها نیز یکی است. چنین کلماتی را کلمات آشنا می‌نامیم. با این وجود چه بسا که معنای این کلمه آشنا در انگلیسی با معنای آن در زبان دیگر کاملاً فرق داشته باشد. مثالهای ساده‌ای می‌تواند تفاوت میان این کلمات آشنا را به محصلین نشان دهد. به عنوان مثال واژه parent را در نظر بگیرید.

در اسپانیایی و فرانسه یک لغت وجود دارد که شبیه لغت parent انگلیسی است، ولی نشانگر معنای متفاوتی می‌باشد. این تفاوت را می‌توان به کمک چند مثال نشان داد:

I have two parents. My mother is one of my parents. My sisters, brothers, aunts, and uncles are my relatives, but they are not my parents.

تدریس واژه انگلیسی gymnasium به آلمانی زبان‌ها از جمله واژه‌هایی است که نیاز به آموزش بسیار دقیق دارد. زیرا gymnasium در آلمانی معنای مدرسه‌ای را دارد که در آن محصلین بزرگسال آماده ورود به دانشگاه می‌شوند. در انگلیسی gymnasium اتاق یا سالنی است با وسایلی برای تمرین ورزش‌های گوناگون. برای نشان دادن اختلاف می‌توان از مثال‌هایی از این قبیل استفاده نمود:

In an American school, the gymnasium has to be larger than the other rooms of the school because students from several classes sometimes meet there at the same time for

physical exercise. There is usually a gymnasium in every school building, including elementary schools as well as secondary schools.

معلم کلاس‌های متوسطه باید به خصوص این توانائی را داشته باشد که مثال‌های ساده و روشن بسازد. گاه پیش می‌آید که در خلال تدریس و به صورتی غیر منتظره چنین معلمی به یک مثال نیاز پیدا می‌کند. در آن صورت چگونه می‌توان وقت را به فکر کردن گذراند و به دنبال مناسبترین راه برای توضیح گشت. در چنین موردی مثال باید بلافاصله ارائه گردد. محصلین دوره متوسطه پیش از آنهایی که در مرحله ابتدائی هستند به چنین کمکی نیازمندند. در دوره ابتدائی بسیاری از لغات را می‌توان با اشاره کردن، نشان دادن تصویر و انجام کارهایی نشان داد.

واژه‌های بیشتر برای موارد عادی زندگی

محصلین دوره‌های متوسطه هم مانند دانش‌آموزان ابتدائی برای صحبت درباره مسائل عادی زندگی نیاز به واژه‌هایی دارند: واژه‌هایی برای غذا، لباس، پناهگاه و از این قبیل. در هر حال در کلاس‌های ابتدائی تنها تعداد اندکی از این قبیل واژه‌ها آموزش داده می‌شود. مثلاً به منظور تدریس همه واژه‌های انگلیسی برای ائانه خانه، حتی برای یاد دادن مهمترین واژه‌های آنها کوششی به عمل نمی‌آید. اما در مرحله متوسطه برای گنجاندن واژه‌های متداول در مقوله‌های مختلف، مانند ساختمان، قسمت‌های مختلف خانه، ائانه، مشاغل حمل و نقل، هوا، تندرستی و بسیاری مقوله‌های دیگر کوششی منظم‌تر به عمل می‌آید.

در کتاب‌های درسی متوسطه معمولاً از مقوله‌های بسیار گوناگو واژه‌هایی را گرفته و همه را با هم می‌آورند. چه بسا که آنها را در ارتباط با یک داستان ساده بکار برند. شاید هم

به این علت که لازمه جزئی از یک درس گرامر می‌باشند. بنابراین برای آنکه واژه‌ها را در مرحله متوسطه با نظم بیشتری تعلیم دهیم، بهتر است محصلین این دوره یک دفترچه یادداشت داشته باشند و در این دفترچه بخش‌های مختلفی برای گروه‌های مختلف لغات اختصاص دهند - مثلاً چند صفحه مخصوص واژه‌های مربوط به هوا، چند صفحه دیگر برای واژه‌های مربوط به تندرستی و از این قبیل. به موازات ارائه واژه‌های جدید در هر درس دانش‌آموز باید در بخش‌های مخصوص دفترچه‌اش آنها را یادداشت نماید. طولی نخواهد کشید که هر محصل در دفترش لیست مفیدی از کلمات مخصوص ساختمان (خانه، مدرسه، بانک، اداره پست). و نیز لیستی از کلماتی مربوط به موارد دیگر زندگی را خواهد داشت. در خلال سال تحصیلی باید فرصت‌های لازم برای بکار بردن این لغات جدید را به محصل بدهیم. اکنون نظر شما را به فعالیتی که به منظور رسیدن به این مقصود طرح شده است جلب می‌کنیم.

فعالیتی برای یادگیری چند گروه از کلمات

کلاس را به گروه‌هایی تقسیم می‌کنیم. هر گروه باید حدود ۴ محصل داشته باشد. معلم برای هر گروه یک رهبر تعیین می‌کند و مراحل بعدی را توضیح می‌دهد:

۱ - هر گروه باید عهده‌دار یک دسته از کلمات شود (گروه ائانه، مسئول واژه‌های مربوط به ائانه است، گروه غذا مسئول کلماتی چون گوشت، ماهی، کره و غیره)

۲ - بعد از آنکه هر گروه عهده‌دار یک دسته از لغات شده باریکه سفید کاغذ دریافت می‌کند. هر باریکه کاغذ مخصوص یک لغت از لغات یک گروه است. اعضاء گروه با مراجعه به صفحات دفترچه‌هایشان کلماتی را برای هر باریکه کاغذ انتخاب می‌کنند. یکی از اعضاء

گروه با دقت روی هر باریکه کاغذ یکی از لغات را با حروف کنای می‌نویسد و دیگر اعضاء دیکته کلمات را تأیید می‌کنند.

۳ - باریکه‌های کاغذ تمام گروه‌ها در جعبه‌ای ریخته شده و کاملاً به هم زده می‌شود.

۴ - معلم شخصی را مأمور نگهداری امتیازات می‌کند و او اسامی اعضاء گروه را روی تخته سیاه می‌نویسد: Furniture, Food, Occupations و غیره. این فرد جلو اسم گروهی که امتیاز می‌آورد علامت می‌گذارد.

۵ - زمانی که باید فعالیت متوقف گردد اعلام می‌شود:

۶ - از محصل دیگری می‌خواهند که جلو کلاس بیاید و نقش گوینده را بازی کند. گوینده یکی از باریکه‌های کاغذ را از جعبه بیرون می‌آورد، آنرا بلند می‌خواند و روی تخته سیاه می‌نویسد. کلاس تعیین می‌کند که به چه دسته‌ای تعلق دارد. اگر کلمه‌ای مربوط به غذا است در جلو کلمه Food بر روی تخته سیاه علامتی گذاشته می‌شود. اگر گروه‌های دیگر نیز دلیل قانع کننده‌ای داشته باشند که آن واژه به آنها تعلق می‌گیرد - مثلاً اگر کلمه cook از برگه‌ای خوانده شود و گروه Occupations بتواند کلاس را متقاعد کند که cook به گروه آنها نیز مربوط می‌شود آنوقت امتیاز به هر دو گروه تعلق می‌گیرد.

۷ - فعالیت به همین ترتیب ادامه پیدا خواهد کرد تا آنکه زمان اعلام ختم بازی فرا رسد. گروهی که در آن زمان بیشترین امتیاز را آورده باشد برنده اعلام خواهد شد.

باریکه‌های کاغذی که وسیله گروه تهیه شده است نباید از میان برود. این کاغذها مصارف دیگری نیز دارند، مانند:

بازی حدس مقوله

A Category Guessing Game

این بازی که نیاز به کاربرد لغات دارد

found in a zoo. The elephant, lion, giraffe, and monkey are found in zoos. Others live on farms or in woods or fields. The ox and the goat are farm animals. The mouse sometimes lives in a field, but sometimes it lives in a house. The biggest of these animals is the elephant; the smallest is the mouse. The goat is bigger than a mouse but smaller than a horse

۳ - معلم شرح زیر شروع بازی را اعلام می نماید.

"I'm going to think of one of these animals. You'll try to guess which one it is. First you must ask questions like, 'Does it live on a farm?' After you have discovered where it lives, then try to guess its size by asking 'Is it smaller than a horse?' and similar questions. Finally, when you think you can guess the name of the animal I'm thinking of, you may ask a question like, 'Is it a giraffe?' Or 'Is it an ox?' All right. I'm thinking of one of these animals. Ask me some questions about it. I'll answer only when you ask me in English."

در خصوص بازی مذکور باید نکاتی چند را مورد توجه قرار دهیم.

- وقتی به محصلین می گوئیم: «دانستن لغاتی که من برایتان خواهم گفت برای انجام بازی ضروری است.» دانش آموزان کلاس که در شرایط دیگر زیاد توجه ندارند تلاش بسیار خواهند کرد که این لغات مورد نیاز را یاد بگیرند.

- در خلال بحثی که قبل از شروع بازی اتفاق می افتد به محصلین در زمینه انواع پرسش هایی که برای رسیدن به جواب صحیح مورد نیاز است کمک کرده و بدین ترتیب آنها را برای کوشش در این راه آماده تر می کنیم.

با موظف کردن بازیگران به پرسیدن سؤالاتی چون: «Does it live in a zoo?»

مسئولیت معلم زبان این نیست که محصلین را سرگرم کند بلکه وظیفه او این است که شرایطی فراهم نماید که محصلین تحت آن شرایط معلومات لغوی خود را پیشرفت بخشند و یک بازی خوب می تواند به محصلین در این باره کمک نماید.

یکی از فواید این بازی ها آن است که در محصلین احساس اهمیت و ضرورت نسبت به بعضی واژه ها را بوجود می آورند، زیرا بدون وجود این کلمات به هدف بازی نخواهند رسید. مثلاً بازیهای حدس زدنی شرایطی بوجود می آورند که تحت این شرایط کاربرد زبان مقصد برای هدایت بازیگر به حدس صحیح ضرورت پیدا می کند اکنون به شرح یکی از این بازی ها که محصلین را به یادگیری اساسی انگلیسی حیوانات ترغیب می نماید می پردازیم:

بازی حیوانات

۱ - تصاویر ده حیوان را بر لبه تخته سیاه به نمایش می گذاریم. معلم می گوید: "We are going to play a guessing game and you will need to know the English names for these animals in order to play. Here is the name of each animal. Say it after me."

پس از آنکه کلمات گفته شد و تکرار گردید معلم آنها را روی تخته سیاه می نویسد. (این لیست باید شامل حیوانات اهلی مانند، بز، گاو و اسب باشد و همچنین حیواناتی از باغ وحش مانند میمون، شیر، فیل و زرافه. و نیز حیوانات دشت و جنگل مثل خرگوش و موش.)

۲ - قبل از آنکه بازی شروع شود به منظور تمرین و استفاده مفید از اسامی حیوانات باید به محصلین کمک کرد تا حقایق مختلفی را در خصوص حیوانات مورد نظر بیان نمایند. مثلاً:

Some of the animals are often

دارای ارزش آموزشی می باشد و بدین صورت اجراء می شود:

۱ - از ۴ نفر از محصلین می خواهیم که در جلو کلاس قرار گیرند. یکی از آنها را انتخاب می کنیم که یکی از باریکه های داخل جعبه را که روی آنها واژه های مربوط به مقوله های مختلف نوشته شده است در بیاورد.

۲ - محصلی که برگه را بیرون آورده است آنرا به سه دوست دیگر خود که در جلو کلاس هستند نشان می دهد ولی به دانش آموزان دیگر کاری ندارد.

۳ - دیگر محصلین کلاس سعی می کنند کلمه ای را که روی برگه نوشته شده است حدس بزنند. آنها به نوبت در خصوص دسته ای که لغت به آن تعلق دارد پرسش می کنند:

Is it a word for food?

For furniture? For transportation?

چهار محصلی که برگه را دیده اند به نوبت جواب میدهند: "No, it isn't" تا آنکه مقوله صحیح کلمه نام برده شود.

۴ - پس از آنکه مقوله صحیح کلمه کشف شد (مثلاً transportation) محصلین سؤالات بله - نه را ادامه میدهند:

Is the word bus? Is it a taxi? Is it a train?

۵ - کسی که درست حدس زده باشد در مرحله بعدی بازی می تواند یکی از برگه ها را از جعبه بیرون بیاورد.

ارزش بازی ها در یاد دادن لغات

در بسیاری از فصول صحبت بسر سر فعالیتهای بازی گونه برای تدریس لغت است. یکی از این فعالیت ها را در بالا شرح دادیم.

در ارائه پیشنهاد بازی به منظور یادگیری لغات هدف این نیست که روش های دلبخیری برای وقت گذرانی مطرح گردد، وقت در حال در بسیاری از کلاسها به سرعت تمام می شود و

«Is it smaller than a goat?» قبل از اینکه بلافاصله بپرسیم:

«Is it a rabbit?» لغات بیشتری را بازخوانی می‌کنیم و به محصلین ضعیفتر اجازه می‌دهیم که در بازی شرکت نمایند.

— معلم با این جمله که:

“I'll answer only when you ask me in English”

به محصلین اخطار می‌دهد و دیگر مجبور نخواهد بود که مرتباً به محصلین یادآوری کند که زبان مادری خود را بکار نبرند و اگر محصلی این کار را بکند خیلی ساده معلم از پاسخ به او سر باز می‌زند.

البته همه بازی‌ها هم برای یادگیری زبان مفید نیست. از بازی‌هایی چون شطرنج که بازیکنان آن در حین بازی نیاز به استفاده از هیچ زبانی ندارند برای پیشرفت لغت کاری ساخته نیست.

همچنین بسیاری از بازیهای ورزشی برای این کار نامناسب می‌باشند، نه به این خاطر که پرسروصدا هستند بلکه بدین خاطر که — موقع شور بازی — بازیکنان احساس می‌کنند که عواطف خود را باید به زبان مادری خود بیان نمایند.

بازی‌هایی که در یادگیری انگلیسی به محصلین کمک نمی‌کنند به کلاس زبان خارجی تعلق ندارند. وقتی نوعی بازی را برای استفاده در نظر می‌گیریم باید از خود بپرسیم: «آیا این بازی به من کمک خواهد کرد که کاری کنم که چند کلمه انگلیسی بسنظر محصلینم مهم و جالب بیایند؟ و این سؤالی است که باید در خصوص همه اموری که در کلاس انجام می‌دهیم منجمله بکار بردن تصاویر از خود بپرسیم.

کاربرد تصاویر در کلاس‌های متوسطه

علاوه بر فعالیت‌های بازی‌گونه، فسون

دیگری نیز برای تشویق محصل برای استفاده از واژه‌های انگلیسی به هنگام بیان اخبار یا دیده‌ها وجود دارد. تصویر (که در خصوص آن قبلاً در ارتباط با لغت گفتگو نمودیم) نیز می‌تواند در سطوح متوسطه به چندین طریق مفید مورد استفاده قرار گیرد.

تصاویری که وضع و حال انسان را نشان میدهند (مثلاً کودکی در صندلی دندانپزشک، زن و مرد سالخورده‌ای بر روی نیمکت یک پارک، چند جوان در صحنه یک تصادف) غالباً مطبوع طبع محصلین کلاسهای متوسطه می‌باشند. محصلین از حدس زدن هویت افراد تصویر، محلی که قرار دارند و اینکه در لحظه قبل از گرفتن عکس چه اتفاقی افتاده است و یا بعداً ممکن است چه اتفاقی بیفتد لذت می‌برند.

تصویری که داستانی یا وضع و حالی را به ذهن بیاورد برای کلاس درس زبان بسیار باارزش است. محصل به هنگام گفتگو درباره چنین تصویری احساس نیاز به یادگیری واژه‌های انگلیسی برای بیان ایده‌های خود می‌کند و ما قبلاً در این مورد تأکید نموده‌ایم که ایجاد احساس نیاز به یادگیری تا چه حد می‌تواند مطلوب و پسندیده باشد. البته دلائلی وجود دارد که چرا بعضی از معلمین مایل نیستند کلاس خود را در گفتگوی آزاد در مورد تصاویری که تصورات دانش‌آموزان را تحریک می‌کند وارد کنند. معلمینی که خود اهل زبان انگلیسی نیستند به علت عدم اعتماد به توانایی خود در ارائه همه واژه‌هایی که محصلین احتمالاً برای بیان افکار خود نیاز دارند از این کار احتراز می‌کنند. وانگهی معلمی هم که خود اهل زبان انگلیسی است ممکن است به این دلیل از طرح بحث آزاد استقبال نکند که غالباً فقط دو یا سه دانش‌آموز علاقمند کلاس به صورت جدی در گفتگو شرکت می‌کنند درحالی‌که بقیه به آنچه که گفته می‌شود عنایت چندانی ندارند.

برای اجتناب از دشواری‌هایی که ممکن است استفاده از تصاویر جالب در بحث‌های کلاس ایجاد نماید بهتر است که از محصلین بخواهیم در مورد اوضاع و احوالی که تصویر نمودار آن است چیزی بنویسند. بدین طریق می‌توان از چند نفر از محصلین قوی خواست که در خصوص تصویر به نوشتن بپردازند و در همان حال دیگر افراد کلاس به انجام کارهای ساده‌تری مشغول شوند.

دانش‌آموزانی که تخیل قوی دارند از نوشتن داستان به زبان انگلیسی لذت می‌برند. برای آنها تمرین کاربردهای جدید کلمات انگلیسی که مدتها پیش آموخته‌اند کار مناسبی است. طبیعی است که نوشته‌های آنها اشتباهات فراوانی خواهد داشت. اما ما نباید نگران این اشتباهات باشیم و همچنین نباید کاری کنیم که محصلین از دیدن اشتباهات نوشته‌های خود شرمندة شوند. بسیاری از اشتباهات را باید نادیده گرفت. پیشنهاداتی چند ممکن است به حال نویسنده مفید باشد، اما اصل کار آن است که ما به خود داستان علاقه نشان دهیم و نویسنده را به خاطر کوششی که برای بکارگیری واژه‌های انگلیسی به خرج داده است تحسین کنیم. چه بسا که این نوشته‌ها راهی طولانی به مرز کمال داشته باشند ولی در هر حال محصل بخاطر کوششی که برای برقراری ارتباط از خود نشان می‌دهد لغات را یاد می‌گیرد. البته محصلین از راه‌های دیگر هم می‌توانند نحوه ارائه صحیح جملات را بیاموزند. و ما می‌توانیم به یاری آن فعالیت‌ها، دستور زبان، نقطه‌گذاری و دیگر مهارت‌های زبان محصل را بهبود بخشیم. ولی وقتی از محصل می‌خواهیم که دانش خود را در زبان توسعه داده و با استفاده از آنچه که در گذشته آموخته بهترین کار خود را ارائه دهد باید به او اجازه دهیم که به جای ترس دائم از ارتکاب به اشتباه عملاً کار نوشتن را آغاز کند.

در سطوح متوسطه باید فرصت‌های لازم

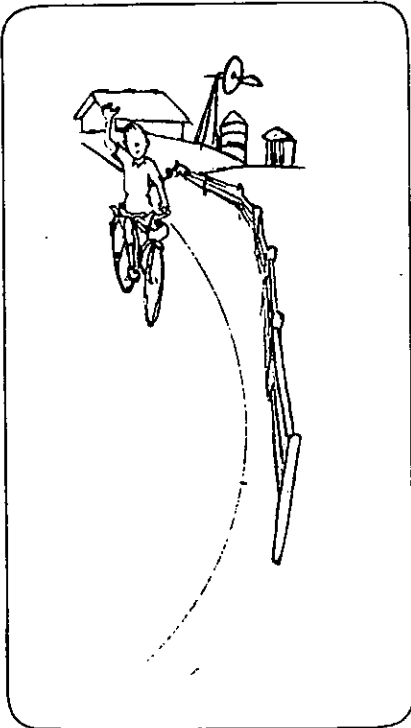
آنکه به لیست دفاتر خود مراجعه کند، برنده اعلام می‌گردد. توضیح دهید که چگونه محصلین خود را برای این فعالیت آماده خواهید کرد و دستورالعمل‌هایی را که برای اجرای مسابقه خواهید داد تهیه کنید.

۵ - یک بازی را که بسیاری از دانش‌آموزان شما بلد هستند، و از انجام آن لذت می‌برند در نظر بگیرید. توضیح دهید که چگونه می‌توانید این بازی را برای تدریس لغت انگلیسی تنظیم نمایید.

۶ - می‌توانید تصویر زیر را به منظور داستان‌نویسی در اختیار دانش‌آموزان خود قرار دهید. فرض کنید که شما یکی از شاگردان آن کلاس هستید. داستانی دربارهٔ این تصویر بنویسید.

۷ - چند تصویر دیگر که ممکن است سبب تشویق محصلین به نوشتن داستان باشد از مجله و یا کتاب پیدا کنید (اگر تصویر مناسبی پیدا نکردید توضیحی در مورد تصویر مورد نظر به گونه‌ای که یک نقاش بتواند آن را برای کلاس انگلیسی شما تهیه نماید، بنویسید).

ادامه دارد



از شاگردان مناسب است برای عده‌ای دیگر مفید نخواهد بود. (نوشتن داستان‌های تخیلی در مورد تعدادی از آن جمله فعالیت‌ها است.

فعالیت‌ها

۱ - با استفاده از لغاتی که محصلین مرحله متوسطه تاکنون یاد گرفته‌اند برای لغات زیر تعریف‌هایی بنویسید:

kitten, damp, purple

۲ - در صورت دسترس بودن فرهنگ لغت مخصوص آموزندگان زبان دوم (مانند

The Oxford Student's Dictionary of American English the Longman Dictionary of contemporary English)

تعاریف

kitten, damp, purple را در آن فرهنگ پیدا کنید، سپس این تعاریف را با تعاریفی که در یک فرهنگ لغت عادی که برای اهل زبان تهیه شده است مقایسه نمایید.

۳ - با لغات زیر جملاتی گویا بسازید که احتمال دارد در موقعیت‌های مختلف زندگی مورد استفاده محصلین شما باشد مانند:

He was filled with anger when his son refused to obey.

He was filled with delight when he heard the wonderful news.

1. anger
2. delight
3. disappointment
4. fear
5. grief
6. pity
7. pride
8. relief
9. shame

۴ - فرض کنیم می‌خواهید محصلین خود را در یک مسابقه شرکت دهید. مسابقه طوری است که تیم ارائه دهندهٔ بیشترین لغت در یک مقولهٔ خاص و در محدودهٔ زمانی معین بدون

جهت تلاش در راه برقراری ارتباط به زبان انگلیسی فراهم آید، حتی اگر این تلاش‌ها به ارتکاب اشتباهاتی در کاربرد زبان بیانجامد. برخلاف مبتدیان، گروه متوسطه آن اندازه معلومات انگلیسی دارند که توانائی آزمودن راه‌های مختلف بیان مقصود را به زبان مقصد داشته باشند. در عین حال باید آنها را به این کار تشویق نمود.

در این فصل به فعالیت‌هایی اشاره کردیم که محصلین دوره‌های متوسطه را ملزم می‌کند که از انگلیسی برای ایجاد ارتباط بهره گیرند. یادآور شدیم که آموزندگان زبان در این سطح توانائی درک تعاریف تازه را که با استفاده از واژه‌های آشنا می‌شوند دارند. همچنین بر اهمیت مثال‌ها مانند مثال‌هایی که در فرهنگ‌های لغت ویژه آموزندگان زبان دوم می‌آیند تأکید کردیم.

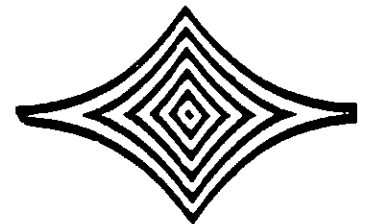
توجه این فصل به لغاتی بوده است که باید در سطح متوسطه یاد گرفته شود. محصلین نیز همانند مبتدیان به لغاتی که مربوط به امور عادی زندگی است نیاز دارند. اما در مقایسه با آنان، محصلین مرحله متوسطه باید برای یادگیری این لغات مربوط به امور عادی زندگی و یا آنهایی که مربوط به مقوله‌های خاصی می‌باشند به صورت منظم‌تری به مطالعه بپردازند.

در این فصل اهمیت داشتن دفترچه‌هایی را یادآور شدیم که به بخش‌هایی تقسیم می‌شوند و در هر بخش آنها لغات مقولهٔ خاصی نوشته می‌شود. این نحوهٔ یادداشت لغت به صورت موضوعی دارای هدفی مفید می‌باشد که به هنگام شرکت دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی که نیاز به استفاده از واژه‌های مختلفی از مقوله‌های مختلف دارد روشن می‌شود.

ضمناً این فصل به حقیقتی نیز عنایت داشته است که بیشتر در خصوص کلاس‌های متوسطه مصداق پیدا می‌کند و نه کلاس‌های مبتدی، و آن این است که فعالیت‌های معینی که برای عده‌ای

اشکالات تلفظی زبان انگلیسی دانش آموزان ایرانی

دکتر حسین حسینیان
استادیار زبانشناسی دانشگاه شیراز



همه کسانی که با آموزش زبان انگلیسی سروکار دارند بخوبی بر این مسئله واقف اند که یادگیری این زبان بدون دستیابی به مهارت تلفظ آن کوششی ناقص است. از آنجا که هدف اصلی زبان برقراری ارتباط بین گوینده و شنونده است و این ارتباط عمدتاً از طریق تولید و دریافت واحدها و زنجیره‌های آوایی مشخص و منظم انجام می‌گیرد، عدم تلفظ درست واحدهای آوایی برقراری ارتباط را اکثراً ناقص و یا حتی غیرممکن می‌سازد. چنین تجربه‌ای اگر در مراحل اولیه یادگیری زبان اتفاق افتد، دانش‌آموزان حساس ما را به احتمال زیاد سرخورده و مأیوس کرده، باعث دلسردی آنان در ادامه یادگیری زبان انگلیسی خواهد شد. و این متأسفانه ساعت‌ها تدریس در مدارس دانشگاه‌ها، و مؤسسات خصوصی را با وجود صرف وقت، نیروی انسانی و مخارج هنگفت اغلب بی‌ثمر ساخته است.

جای تعجب است که با وجود حساسیت قابل توجه مسئله تلفظ در یادگیری زبان انگلیسی از طرف محققین و متخصصین تدریس زبان هنوز توجه کافی بدان مبذول نگشته است. با توجه به این حقیقت، مقاله حاضر به بررسی و طبقه‌بندی اشکالات تلفظی زبان انگلیسی دانش‌آموزان ایرانی پرداخته، پیشنهادهایی در راه کسب مهارت بیشتر تلفظ آواهای انگلیسی و بطور کلی بهبود وضع تدریس زبان ارائه خواهد داد. قبل از شروع بحث، ابتدا لازم است مشخصات تلفظ درست یا خوب، تلفظ ناقص یا اشکال‌دار، و تلفظ غلط معین گردد. تلفظ درست یا خوب به تلفظی گفته می‌شود که عیناً مانند تلفظ یک انگلیسی‌زبان باشد و در آن هیچگونه تداخل مشخصی از جهت زبان مادری صورت نگرفته باشد. تلفظ ناقص یا اشکال‌دار زمانی صورت می‌گیرد که گوینده در برقراری ارتباط به زبان انگلیسی دچار مشکلاتی شود و این مشکلات

عمدتاً از ویژگیهای زبان آموز ناشی شود. تلفظ غلط یا بد وقتی وجود دارد که گوینده بعلمت عدم تسلط کافی بر آواهای زبان انگلیسی نتواند ارتباط خود را به آن زبان درست برقرار کند.

از آنجا که تلفظ درست و غلط به موارد نسبتاً روشنی دلالت دارند، مقاله حاضر فقط به بررسی تلفظ ناقص، یا بهتر بگوئیم اشکالات تلفظی، می‌پردازد. البته در اینمورد نیز لازم است تلفظ ناقص نامنظم را از تلفظ ناقص منظم جدا نموده و دامنه بحث را تنها به مورد دوم محدود نماییم. برای توضیح بیشتر، تلفظ ناقص نامنظم به تلفظی گفته می‌شود که ندانسته، نامنظم و ناپایدار باشد. این نوع تلفظ هنگامی پدید می‌آید که گوینده در شرایطی خاص و تحت فشارهای عاطفی، روحی، خستگی و غیره و اغلب بدون آنکه خود از آن آگاه باشد واژه‌ای را که معمولاً در شرایط عادی درست تلفظ می‌کند، ناقص ادا نماید البته همین گوینده ممکن است در همان موقعیت آن واژه را اگر یکبار دیگر و با دقت ادا نماید، درست تلفظ کند.

به عبارت دیگر، این نوع اشکال تلفظی با دقت بیشتر گوینده و با از میان رفتن موقعیت خاصی که باعث بوجود آمدن آن شده، است از بین می‌رود. با این توصیف اشکال تلفظی نامنظم پدیده‌ای ثابت در تلفظ آواها و واژه‌های زبان انگلیسی نیست و نمی‌توان آن را بسادگی به قاعده در آورد. از طرف دیگر، اشکال تلفظی منظم یک واقعیت زبانی است که چه بسا بتوان آن را با ریشه‌یابی و تعلیم و تمرین بسادگی از بین برد. چون صحبت از اشکال تلفظی نامنظم از دامنه بحث ما فراتر می‌رود، اصطلاح نقص تلفظی یا اشکال تلفظی در ادامه مقاله تنها برای اشاره به اشکالات تلفظی منظم اختصاص یافته است. اولین مطلبی که برای شروع بحث در مورد

اشکالات تلفظی زبان انگلیسی دانش‌آموزان ایرانی قبل از هر مسئله‌ای دیگر حائز اهمیت است موضوع انگیزه، یا بهتر بگوئیم عدم انگیزه، در یادگیری تلفظ زبان خارجی است. (از آنجا که امتحانات دروس زبان در مدارس عموماً بر قدرت و مهارت نوشتن مبتنی است و مهارت خواندن مستون نیز معمولاً بیشتر بر اساس تلفظ قابل قبول و نه الزاماً درست، نمره‌گذاری می‌شود، دانش‌آموزان ما بطور کلی انگیزه کافی برای دقت در تلفظ درست زبان انگلیسی خود نمی‌یابند و لذا، تمام کوشش، وقت و زحمت دبیران زبان در این مورد اغلب نتیجه‌ای در بر نخواهد داشت. از طرف دیگر، عدم انگیزه کافی در یادگیری تلفظ صحیح زبان انگلیسی زحمت دبیران مربوطه را جهت درک مفاهیم واژه‌ها و جمله‌هایی که از طرف دانش‌آموزان تلفظ می‌شود دو چندان می‌کند. البته عکس‌العمل نامناسب دبیران در مقابل تلفظ‌های اشکال‌دار ممکن است دانش‌آموزان را بکلی مأیوس نموده، اثر کاملاً نامطلوبی بر جا گذارد. و این حقیقی است که دبیران زبان بخوبی از آن آگاه هستند و باید در حفظ علاقه دانش‌آموزان به زبان انگلیسی و از طرف دیگر تصحیح تلفظ‌های غلط و اشکال‌دار آنها مسئولیت زیادی به‌عهده گیرند. آنچه می‌تواند کمک بزرگی در این‌مورد به حساب آید اختصاص درصد قابل توجهی از کل نمره زبان انگلیسی و بخصوص نمره امتحانات نهائی مدارس راهنمایی و دبیرستانها به تلفظ درست دانش‌آموزان است، که در این‌مورد نیز باید حداکثر کوشش بعمل آید تا معیارهای مشخص و صریحی برای ارزیابی تلفظ تعیین گردد.

مورد مهم دیگری که باعث اشکالات تلفظی زبان انگلیسی می‌شود تداخلی است که از طرف زبان مادری گوینده ناشی می‌شود. این تداخل به اعتقاد بسیاری از متخصصین

آموزش زبان از جمله رابرت پولیتسر^۱ در هیچ قسمت از زبان به اندازه دستگاه آوانسی آن مشهود نیست آنچه در این مورد اتفاق می‌افتد آن است که گوینده برای تلفظ واژه‌های زبان خارجی به آواها و خصوصیات آوایی زبان مادری خود رجوع کرده، تلفظی شبیه به تلفظ واژه‌های زبان مادری ارائه می‌دهد. البته این حالت در مورد زبانهایی که دستگاه آوانسی آنها با مشخصات آوانسی زبان مادری گوینده یکسان یا بسیار شبیه باشد مشکل جدی بوجود نمی‌آورد. مشکل از آنجا ناشی می‌شود که آوا یا آواهای مشخصی از زبان خارجی برای زبان آموز ناآشنا باشد. در آنصورت گوینده ممکن است مشخصات تلفظی آوای ناآشنا را تماماً نشنود و یا تفاوت آن آوا را با آواهای مشابه از نظر نحوه تولید بخوبی تشخیص ندهد. در چنین شرایطی آن آوا و تلفظ واژه‌هایی که شامل آن آوا هستند هرگز، بدون تعلیم و تمرین کافی، درست انجام نمی‌گیرد. برای مثال آواهای /t/ و /d/ در زبان انگلیسی با آواهای مشابه آنها در زبان فارسی تقریباً یکسان بوده و دانش‌آموزان فارسی زبان ما معمولاً در تلفظ این آواها و واژه‌هایی که دارای چنین آواهایی هستند در زبان انگلیسی مشکلی نخواهند داشت. اما در مورد تلفظ آوانی که با حروف th در زبان انگلیسی نگاشته می‌شود دانش‌آموزان بعلت نداشتن آنها در دستگاه آوانسی زبان مادری خود و یا آشنا نبودن با مشخصات و نحوه تلفظ آنها معمولاً دچار مشکلاتی می‌شوند، و مثلاً واژه thin را ممکن است به غلط /tin/، /din/، یا حتی /sin/ تلفظ کنند. اگر این مشکل از طریق تعلیم و تمرین کافی برطرف نگردد، تلفظ واژه‌ها را بطور جدی ناقص و حتی در بعضی موارد ممکن است غیر قابل فهم کند.

حالت دیگری از تداخل زبانی هنگامی بوجود می‌آید که گوینده قواعد و الگوهای

آوانی زبان مادری خویش را بر تلفظ واژه‌های زبان خارجی تحمیل کند این مشکل معمولاً در تلفظ خوشه‌های همخوان آغازین^۲ بسیار مشهود است. از آنجا که ساخت هجای زبان فارسی از الگوی CV(CXC) فراتر نمی‌رود، تلفظ واژه‌هایی که دارای ساخت هجائی بزرگتر در زبان خارجی باشند برای دانش‌آموزان و بطور کلی برای فارسی‌زبانان معمولاً مسئله‌ساز است. در چنین شرایطی گوینده به احتمال زیاد هجای بزرگتر را بر اساس تقسیمات زبان خود شکسته، آن را در قالب الگوی زبان مادری خود ادا می‌کند. این حالت معمولاً با قرار دادن واکه e قبل از همخوان اول و یا بین همخوانهای خوشه آغازین انجام می‌شود، و مثلاً هجای CCVC در انگلیسی معمولاً به CeCVC یا eCCVC تبدیل می‌شود. به همین دلیل است که واژه stop معمولاً به غلط estop و واژه slide بصورت selaid تلفظ می‌گردد، که در واژه اول خوشه st بصورت est و در واژه دوم خوشه sel تغییر یافته است. به زبان دیگر، واژه‌های تک هجائی زبان انگلیسی به واژه‌های دو هجائی تغییر شکل می‌یابند.

تداخل زبانی در تعیین و قرار دادن تکیه برتر^۳ بر تلفظ واژه‌ها نیز بسیار آشکار است. این حقیقت در تلفظ اکثر فارسی‌زبانان و بخصوص دانش‌آموزان بوضوح مشاهده می‌شود که واژه‌های خارجی را بر اساس الگوهای تکیه زبان مادری خود ادا می‌کنند. و از آنجا که قواعد حاکم به تعیین موقعیت و نوع تکیه در زبان انگلیسی با قواعد زبان فارسی بسیار متفاوت است، این تداخل ممکن است باعث بروز نواقصی جدی در امر برقراری ارتباط بین گوینده و شنونده به زبان انگلیسی گردد. برای مثال، اگر واژه content (با تکیه بر روی هجائی اول، بعنوان اسم و به معنی «گنجایش»، «مقدار»، و «فهرست») در قیاس با

الگوی تکیه اسم در زبان فارسی، با تکیه بر روی هجائی آخر، یعنی *icóntent*، (به معنی «راضی کردن» و «قانع کردن»)، تلفظ شود یقیناً تمامی گفتار را برای شنونده نامفهوم می‌سازد. اشکال تلفظی زبان انگلیسی دانش‌آموزان همچنین ممکن است ناشی از ساخت نوشتاری یا هجی^۱ واژه‌های انگلیسی باشد. بدین شرح که دانش‌آموزان ممکن است واژه‌های زبان انگلیسی را از روی ترکیب نوشتاری آنها و بدون توجه به اختلافات فاحش صورت نوشتاری با صورت آوایی، یا تلفظ واژه‌ها، ادا نمایند. برای مثال، واژه‌هائسی مثل *calm* و *blood* اگر از روی ترکیب آنها خوانده شوند، به احتمال زیاد به غلط *kalm* و *blud* یا *blod* تلفظ خواهند شد. این پدیده به «تلفظ نوشتاری»^۲ موسوم است باعث اکثر تلفظ‌های غلط دانش‌آموزان می‌شود. البته مسئله اصلی همان عدم رابطه یک به یک واحدهای آوایی و بخصوص واژه‌ها^۳ با حروف نوشتاری آنهاست که، بعنوان مثال، حرف *o* در زبان انگلیسی می‌تواند نماینده صدای */əu/* در واژه *door*، صدای */u/* در *do*، صدای */əu/* در *go*، صدای */ɒ/* در *dock*، صدای */ʌ/* در *dove* و غیره باشد. از آنجائیکه دانش‌آموزان ما معمولاً زبان انگلیسی را، لااقل در مراحل آغازین زبان‌آموزی، از طریق رابطه یک به یک سازی بین واحدهای آوایی و حروف نوشتاری آموخته‌اند، مسئله تلفظ نوشتاری یکی از مشکلات عمده آنها در تلفظ درست زبان انگلیسی به حساب می‌آید. و البته این مشکل نیز با توجیه دانش‌آموزان بر اختلاف بین صورتهای نوشتاری و گفتاری زبان انگلیسی و ارائه واژه‌هایی با صورت نوشتاری مشابه ولی تلفظ‌های متفاوت مثل *said* و *paid* (با تلفظ‌های */sed/* و */peid/* یا واژه‌های *ban* و *bar*) یا تلفظ‌های */bær/* یا *bæn/* حدّود زیادی بر طرف خواهد شد.

اشکال تلفظی همچنین می‌تواند بعلمت عدم توانائی دانش‌آموزان در تولید درست آوایا آوهای خاصی از زبان انگلیسی باشد. این مشکل البته در بسیاری از موارد از درست نشنیدن آن آوای خاص یا بطور کلی از عدم تشخیص مشخصات آوایی صداهای مختلف زبان انگلیسی ناشی می‌شود. شنیدن یک آوای زبان خارجی را می‌توان بطور کلی به معنی تمایز بین آوهای مختلف آن زبان و همچنین تشخیص شباهت یا تفاوت‌های موجود بین آن و آوهای زبان مادری دانست. اگر این تشخیص و تمایز بدرستی اذ نام گیرد گوینده می‌تواند بر تمامی مشخصات آوایی زبان خارجی به خوبی وقوف پیدا کند. این امر احتیاج به آموزش و تمرین‌های فراوان و مکرری دارد که نظارت و کمک دبیران در این‌مورد بسیار ضروری است. البته قدرت درست شنیدن آوهای زبان خارجی به معنی توانائی تولید و تلفظ درست آن آواها نخواهد بود ولی مرحله‌ای است که برای ادای درست واژه‌ها الزامی است.

استفاده از فرهنگهای لغت و بخصوص فرهنگهای دو زبانه برای یادگیری تلفظ واژه‌های زبان انگلیسی نیز می‌تواند بالقوه دلیلی برای نقص تلفظ دانش‌آموزان به حساب آید.^۴ فرهنگهای متداول بعلمت تمرکز بیشتر بر روی اطلاعات معنایی و نحوی واژه‌ها بطور کلی اهمیت کمتری به مسئله تلفظ آنها می‌دهند و تفاوت‌های لهجه‌ای، گونه‌ای، و غیره را معمولاً منعکس نمی‌کند. این مسئله در مورد فرهنگهای دو زبانه، که بسیار مورد استفاده دانش‌آموزان قرار می‌گیرد کاملاً مشهود است. از طرف دیگر، چون علائم و نشانه‌هائی که برای نشان دادن تلفظ آواها در فرهنگهای لغت بکار می‌رود معمولاً با حروف نوشتاری معمول زبان متفاوت است، دانش‌آموزان نمی‌توانند، و حتی گاهی ممکن است لازم ندانند، که

نشانه‌های تلفظی خاص فرهنگها و تلفظ آنها را بدقت یاد بگیرند. از این نامطلوبتر آنکه همین نشانه‌ها، که معمولاً در صفحات اول یا پشت جلد فرهنگها داده می‌شود، گیاهی ممکن است با نشانه‌هائی که در متن فرهنگها و در مقابل هر واژه قرار می‌گیرد متفاوت باشد، و مشکل دانش‌آموزان را در آموختن تلفظ صحیح واژه‌ها دو چندان نماید. در چنین شرایطی دانش‌آموزان معمولاً از نشانه‌های قراردادی خود استفاده می‌کنند که عمدتاً بر نشانه‌های نوشتاری زبان خود متکی بوده و از اینرو نمی‌تواند علامتهای دقیقی برای نشان دادن تلفظ آواها باشد. بغیر از این مشکل، فرهنگهای دو زبانه معمولاً برای واژه‌های علمی و اصطلاحات فنی تلفظی ارائه نمی‌دهند و استفاده دانش‌آموزان از این واژه‌ها را احتمالاً با مشکل نقص تلفظ روبه‌رو می‌سازند. این مشکل نیز با هدایت دبیران و انتخاب فرهنگهای لغت مناسب و توصیه آن بدانش‌آموزان بسادگی قابل حل است.

عامل دیگری که برای نقص تلفظی دانش‌آموزان وجود دارد استفاده از واژه‌های فرضی یکسان در دو زبان فارسی و انگلیسی است. تلفظ این واژه‌ها که طبعاً پس از ورود به زبان فارسی مطابق با ساخت آوایی این زبان تغییر می‌کند، ممکن است تکلم زبان انگلیسی، دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده تلفظ آنها را ناقص کند. برای مثال، واژه‌هائی چون *radio* (رادیو) *cooler* (کولر) و *taxi* (تاکسی) که امروزه بطور مکرر در زبان فارسی بکار می‌روند، اگر در مکالمه به زبان انگلیسی با همان تلفظ و بخصوص اگر با همان تکیه برتر که در زبان فارسی بکار می‌روند ادا شوند، ایجاد ارتباط را مسلماً با مشکلات تلفظی روبرو می‌نمایند.

وجود دبیران متعدد با لهجه‌ها و گونه‌های متفاوت انگلیسی نیز ممکن است در نقص

تلفظی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد. از آنجا که زبان انگلیسی، مانند هر زبان دیگر دارای لهجه‌ها و گونه‌های مختلفی است^{۱۰} (و البته همه این گونه‌های مختلف به یک اندازه درست، مهم و قابل انتقال پیام‌گوینده به شنونده است)، دبیران ممکن است هر یک تحت تأثیر گونه خاصی از زبان انگلیسی قرار گرفته، واژه‌های انگلیسی را بطور متفاوت تلفظ نمایند. این امر البته منحصر به دبیران ایرانی و تحصیل کرده‌های کشورهای مختلف انگلیسی‌زبان نمی‌شود و شامل اهل زبان انگلیسی در نقاط مختلف یک کشور انگلیسی‌زبان نیز می‌شود. از طرف دیگر دانش‌آموزان ما، که تلفظ آنها معمولاً از تکلم زبان انگلیسی دبیران خود بسیار متأثر است، پس از روبرویی با چنین دوگانگی یا در حقیقت چندگانگی تلفظ یک واژه معمولاً در تشخیص تفاوت بین صورتهای مختلف تلفظ یک واژه دچار مشکلاتی می‌شوند، که نهایتاً یکدست بودن تلفظ آنها را مختل نموده، تلفظ آنها را دچار نقص خواهد کرد. در این مورد تشکیل کلاسهای منطقه‌ای یا دوره‌های بسازآموزی دبیران زبان، ارائه صورت تلفظی واژه‌ها در آخر کتاب‌ها، و همچنین در صورت امکان استفاده از استادان انگلیسی‌زبان جهت رفع اشکال و یکدست نمودن تلفظ دبیران مشکل را حل خواهد کرد.

شرایط اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان و امکانات تحصیلی آنها نیز ممکن است اشکالات تلفظی را افزایش دهد. گران بودن نوار ضبط صوت و در دسترس نبودن نوار و دستگاه ویدیو برای ضبط و تمرین دقیق گفتار زبان و تلفظ واژه‌های یکی از دلایل پراهمیت نقص تلفظی دانش‌آموزان است. در شرایطی که وسائل لازم از قبیل کتاب و جزوه برای یادگیری نگارش زبان انگلیسی و آموزش نحو و معنای واژه‌ها بسادگی در دسترس

دانش‌آموزان است، وسائل تعلیم و تمرین تلفظ زبان معمولاً نادر است. و تعداد نسبتاً زیاد دانش‌آموزان در یک کلاس نیز به احتمال زیاد اجازه نمی‌دهد که دبیر زبان تلفظ یکایک دانش‌آموزان را واژه به واژه تصحیح کند. و چنین شرایطی یادگیری تلفظ درست زبان را برای دانش‌آموزان بسیار مشکل می‌سازد، که برای حل آن لازم است از مسئولین امر استمداد نمود. به غیر از مسائل مطرح شده فوق، آنچه در نقص تلفظی دانش‌آموزان قابل تأکید است عدم تعلیم و تمرین لازم جهت بالا بردن قدرت شنیداری و قابلیت تولید آواهاست. وجود آزمایشگاه‌های زبان و تعلیمات منظم و فراوان دانش‌آموزان با استفاده از وسائل مدرن آزمایشگاه زبان مسلماً در بهبود وضع تلفظ انگلیسی دانش‌آموزان کمک غیر قابل انکاری است. اگر دانش‌آموزان نحوه و محل تولید آواهای خاص زبان انگلیسی را بدانند بسادگی قادر خواهند بود از طریق تمرین‌های مناسب و پیاپی و نظارت علاقمندان دبیران خود به دستگاه آوایی زبان انگلیسی مسلط شوند. این حقیقت را البته نباید از یاد برد که نقص تلفظی یک واقعیت زبانی است که لازم است هر چه سریع‌تر و حتی الامکان در مراحل اولیه زبان آموزی در اصلاح آن اقدام گردد. زیرا اگر نقص تلفظی در مراحل اولیه از بین نرود و مکرراً در گفتار بکار آید، جنبه عادت بخود گرفته، در ذهن دانش‌آموز پایدار می‌شود، که در آن صورت تصحیح آن به وقت، تمرین و مشقت بیشتری نیازمند است و حتی ممکن است در مواردی به موفقیت منتهی نگردد.

بررسی مشکلات تلفظی دانش‌آموزان و بهبود بخشیدن به وضعیت تدریس تلفظ زبان در مدارس البته مستلزم مطالعات بیشتر و جدی‌تر متخصصین و همچنین اقدامات دلسوزانه و مؤثر مسئولین است. اگر دبیران زبان تخصص کافی برای تدریس تلفظ

انگلیسی نداشته باشند، اگر برای آنها انگیزه مناسبی برای تدریس انگلیسی وجود نیاید، و اگر وسائل لازم از قبیل کتاب نوار و آزمایشگاه در دسترس نباشد، انتظار نمی‌رود تغییر و بهبود تدریس تلفظ زبان انگلیسی در مدارس کشور به این زودی و به این آسانی پدید آید. از طرف دیگر، اگر مشکلات تدریس تلفظ بر طرف نگردد معلوم نیست چگونه می‌توان تدریس زبان انگلیسی را در این کشور تا سطح مطلوب بهبود بخشید.

زیرنویسها:

1. interference
2. Robert Politzer
- 3 - initial consonant cluster
- ۴ - علامت‌های C برای اشاره به همخوان و V برای اشاره به واکه بکار رفته است برای مثال، واژه «ما» دارای ساخت CV، واژه «مار» CVC، و واژه «ماست» CVCC است.
- 5 - primary stress
- 6 - spelling
- 7 - spelling pronunciation
- 8 - vowels
- 9 - piotrowski (1987)
- ۱۰ - لهجه‌هایی مثل انگلیسی بریتانیایی، انگلیسی آمریکایی، انگلیسی استرالیایی و گونه‌هایی مثل گونه ادبی، گونه عامیانه، و گونه تحصیل کرده‌ها.
- 11 - Manner and place of articulation

BIBLIOGRAPHY

- Leion, Pierre. "Teaching Pronunciation," Trends in Language Teaching. Ed. Albert Valdman. New York: MC Graw-Hill Company, 1966.
- Mirhassani, Akbar, "Pronunciation Problems of Iranian Students Learning English," IRAL, Vol. xx1/4 (1983), pp. 320-330.
- Piotrowski, Tadeusz. "Indication of English pronunciation in Bilingual Dictionaries." Applied Linguistics, Vol. 8, No. 1 (1987).
- Politzer, Robert. Foreign Language Learning: A Linguistic Introduction. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, Inc, 1970.
- Rösel, Peter. "On some of the forms and causes of pronunciation impairments," IRAL, Vol. XXIII/1 (1985).

روش ساخت وسایل کمک آموزشی زبان

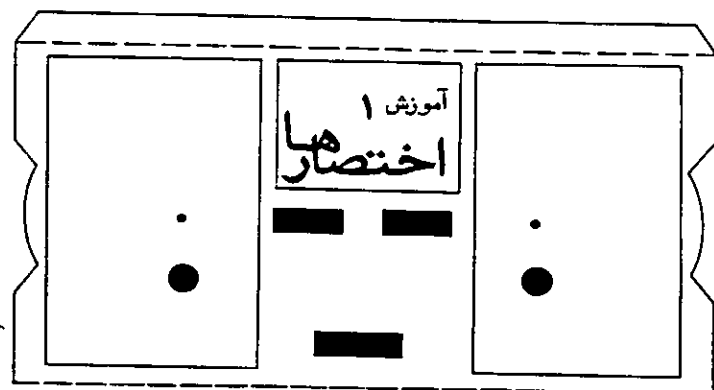
اشاره: در هر شماره ساخت وسیله‌ای ساده اما مفید را آموزش خواهیم داد. بطوریکه هر معلم دلسوز و دانشجوی علاقمند بتواند با کمی صرف وقت نسبت به ساخت آنها اقدام نماید. تهیه کارتهای آموزشی، خطاطی انگلیسی، شماره خوانی، ورقه‌های شفاف، اسلایدهای مخصوص، انواع و اقسام وسایل دیگر که در کلاس مورد نیاز، این شماره به ساخت وسیله آموزش اختصارها اختصاص دارد. با این وسیله می‌توان اختصارها، لغات (معانی) تصاویر و اسامی، ضمائر، حروف اضافه و... را آموزش داد.

از: م - ی. نوروزیان

۱ - ساخت وسیله آموزش اختصارها

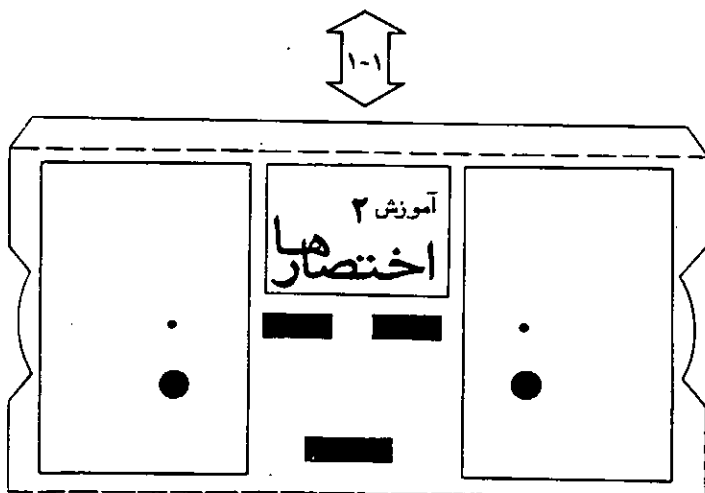
الف - وسایل مورد نیاز:

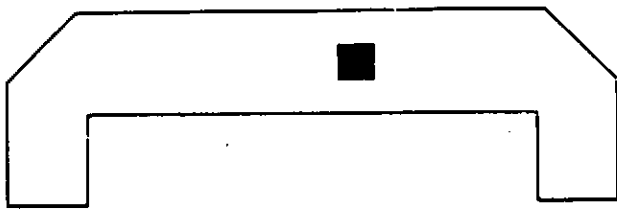
- ۱ - مقوا یک ورق
- ۲ - دکمه قابلمه‌ای یا پنس دوشاخه ۲ عدد.
- ۳ - مازیک در رنگهای مختلف
- ۴ - چسب مایع.



ب - طریقه ساخت:

تصاویر ۱-۱ تا ۱-۴ را روی مقوا بکشید. می‌توانید به همان اندازه یا دوسه برابر کرده بعد روی مقوا منتقل کنید، بطوریکه از شماره ۱-۱ یکی از شماره‌های ۱-۲ و ۱-۳ و ۱-۴ هر کدام دو تا باشند. با قیچی بدقت آنها را بریده با تیغ یا تیغ موکت بر (کاتر) قسمت‌های سیاه شده را از مقوای ۱-۱ و ۱-۲ و ۱-۳ را درآورید. مقوای شماره ۱-۴ را مثل شکل ۱-۵ تا کنید. آنرا در سوراخ مربع شکل مقوای شماره ۱-۳ قرار داده از زیر با چسب بچسبانید. مقوای شماره ۱-۱ را از روی خطوط نقطه‌چین تا کرده لبه آنرا با چسب مایع بچسبانید. مقوای شماره ۱-۳ و ۱-۲ را در داخل مقوای شماره ۱-۱ قرار داده با دکمه قابلمه‌ای بهم دیگر وصل کنید. به تصویر نهائی توجه کنید و از آن در مونتاژ کمک بگیرید.





۱-۳

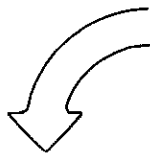


۱-۴

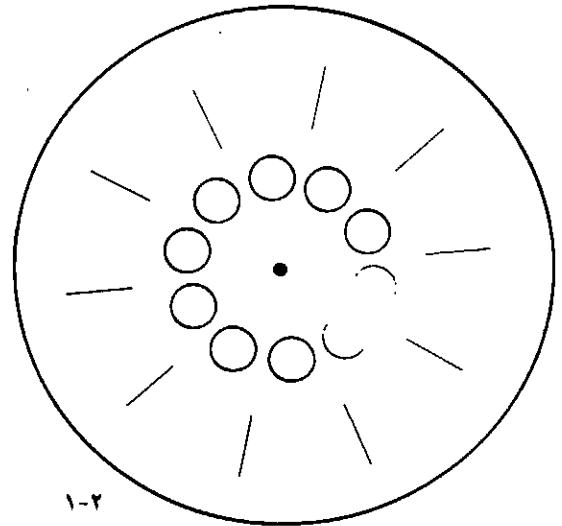
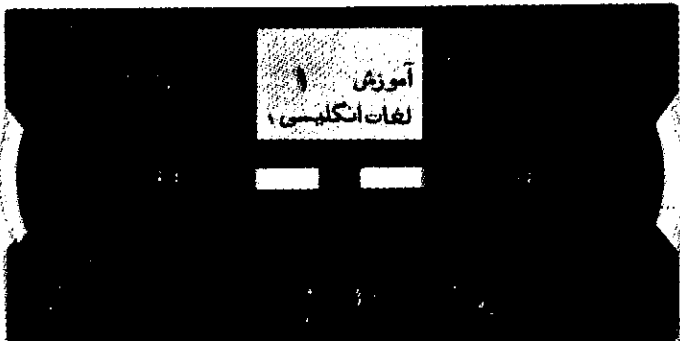
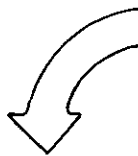


۱-۵

تصویر نهائی آماده



تصویر در حین استفاده



۱-۲

حال گیره مربع شکل روی مقوای ۱-۳ را به طرف دست چپ بکشید. دو دایره شماره ۱-۲ را آنقدر تغییر دهید تا دایره‌ها بطور کامل دیده شوند. آنگاه دو اختصار are not و aren't را در داخل دو مستطیل روی مقوای شماره ۱-۲ بنویسید. داخل دایره‌ها را هم با یک رنگ مازیک مثلاً قرمز رنگ کنید. این کار را برای بقیه اختصارها انجام دهید، و دایره‌ها را دوباره به یک رنگ در آورید. مثلاً هر دو سبز، هر دو زرد و... وقتی تمام شد، با روی دوم وسیله نیز همین عمل را انجام دهید.

وقتی وسیله آماده شد، با کشیدن گیره مربع شکل روی مقوای ۱-۳ به طرف راست روی دایره‌ها پوشیده می‌شود. حال دانش‌آموز می‌تواند به تنهایی با این وسیله تمرین کند. به این صورت با چرخاندن دایره‌های ۱-۲ در دو طرف، دو اختصار در داخل دو مستطیل قرار می‌گیرد. برای دریافت جواب درست یا غلط گیره را به طرف چپ بکشید. اگر رنگ دو دایره یکی باشد پاسخ درست است، در صورتیکه رنگها متفاوت باشند پاسخ غلط است. می‌توانید با ساخت تعداد زیاد از مقوای تصویر ۱-۲ کارهای مختلف آموزشی را انجام دهید. این کار به ابتکار، خلاقیت، خواست و روش آموزش معلم بستگی دارد.

قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی (قسمت چهارم)

با نگاهی به موارد ذکر شده در سه شماره قبل می‌توان نتیجه گرفت که مسئله بزرگ و کوچک‌نویسی بیشتر در همراهی کلمات با هم مطرح است، زیرا کلمات به تنهایی از هشت نوع ذکر شده در قسمت دوم همین مقاله خارج نیستند، و در هر مورد کاملاً مشخص است که کلمه کوچک نوشته می‌شود یا بزرگ. در این شماره به بحث در مورد افعال و شیوه‌های مختلف ظاهر شدن آنها در جمله می‌پردازیم. قابل ذکر است که در خصوص بزرگ و کوچک نوشتن افعال قواعد مشخصی وجود دارد، و با در نظر گرفتن اهمیت این مورد، یادگیری آن بسیار آسان است.

محمدحسین خواجه‌زاده

گیرند، صرف‌نظر از اینکه آیا این ترکیب رایج است یا نه، بین کلمات موجود در ترکیب خط فاصله قرار می‌گیرد. در این حالت علاوه بر اسمهای موجود در ترکیب و نیز اولین کلمه ترکیب، مصدر نیز بزرگ نوشته می‌شود:

das In-den-Tag-hinein- Leben

das Sich-verstanden-Fühlen

● مصدر در حالت اسم با کلمات متفاوتی همراه می‌شود:

○ حرف تعریف یا ضمیر + مصدر:

das Schreiben, das Großschreiben;

das Anrufen, das Autofahren;

das Ausweinen, das Sichausweinen;

alles Arbeiten war umsonst;

dein Singen geht mir auf die Nerven

○ حرف اضافه [+ حرف تعریف ادغام شده] + مصدر:

er ist am Lesen,

ich danke fürs (für das) Kommen,

ت. ۲) افعال و موارد استفاده اسمی آنها

۱۵ - فعل در حالت عادی در جمله کوچک نوشته می‌شود:

laufen; ich laufe, werde laufen,

lief, bin gelaufen, um zu laufen;

ich muß laufen; ich laufe diese

Strecke, ich laufe morgen,

lauf schnell!

۱۶ - مصدر در حالت اسم

- مصدر در حالت اسم بزرگ نوشته می‌شود:

das Lesen, das Schreiben

- اگر مصدر دارای جزء دیگری قبل از خود باشد، در حالت

اسمی سر هم و بزرگ نوشته می‌شود:

zustande bringen — das Zustandebringen

● در صورتیکه چند کلمه قبل از مصدر در حالت اسم قرار

می‌شوند نیز باید بزرگ نوشته شوند:

das Soll

— کلمات همراه آنها نیز به فعل متصل شده و بزرگ نوشته می‌شوند:

- das Lebehoch,
er rief ein herzliches Lebehoch,
er rief: "Lebe hoch!"
- der Möchtegern,
er möchte gern
- Vergißmeinnicht

ت. ۳) صفت، اسم مفعول و اسم فاعل در حالت اسم

۱۸ — صفت، اسم مفعول و اسم فاعل در حالت عادی کوچک نوشته می‌شوند:

der alte Mann,
das klein zu schreibende Wort,
das zu klein geschriebene Wort,
das dem Schüler bekannte Buch,
vom hauswirtschaftlich-technischen Gesichtspunkt
her

۱۹ — صفت، اسم مفعول و اسم فاعل در حالت اسم بزرگ نوشته شده و از کلمات توصیفی ماقبل خود جدا نوشته می‌شوند:

der Alte,
das klein zu Schreibende,
das zu klein Geschriebene,
das dem Schüler Bekannte,
das oben/ zuletzt Gesagte,
aus Altem Neues machen,
vom Hauswirtschaftlich-Technischen her

گروههای منفرد

در مورد صفتها (با حرف تعریف، ضمیر، یا حرف اضافه) گاهی این شک وجود دارد که آیا در جمله بصورت اسم ظاهر شده‌اند یا خیر. اکنون به ذکر مهمترین این موارد در گروههای مختلف می‌پردازیم. لازم به تذکر است که این ترکیبات موارد استفاده زیادی در زبان آلمانی دارند، و به خوانندگان عزیز توصیه می‌شود که این نکات را بطور کامل به خاطر بسپارند:

mit Heulen und Zähneklappern,
nach Nichteinhalten der Termine,
sie kommt nicht zum Backen

— در اینجا [مصدر + zu] را با [مصدر در حالت اسم + zum] مقایسه می‌کنیم:

er hat nichts zu lachen,
das ist zum Lachen

○ صفت (وصفی) + مصدر:

schnelles Reden,
leises Flüstern

○ اسم (وصفی) + مصدر:

[das] Anwärmen und Schmieden einer Spitze,
[das] Verlegen von Rohren,
[das] Betreten der Wiese

● موارد شک

اگر مصدر در جمله تنها باشد، یعنی حرف تعریف، ضمیر، حرف اضافه و امثال آن با آن همراه نشده باشد، در اینصورت کاملاً روشن نیست که باید بصورت اسمی ظاهر شود یا خیر. در اینگونه موارد بزرگ یا کوچک نوشتن مصدر به صورتهای زیر امکان‌پذیر می‌باشد:

- [das] Schnellaufen ist lustig,
schnell [zu] laufen ist lustig;
- [das] viel [e] Essen macht dick,
viel [zu] essen macht dick;
- ohne Zögern kaufen,
ohne zu zögern kaufen;
- sein Hobby ist [zu] lesen,
sein Hobby ist [das] Lesen;
- sie lernt [das] Autofahren,
sie lernt Auto fahren

— به مثال زیر توجه کنید:

... denn Reagieren ist eine wichtige
Voraussetzung für sicheres Autofahren

در مثال بالا reagieren باید بزرگ نوشته شود، زیرا sicheres Autofahren یک مصدر در حالت اسم است.

مثال دیگر:

... weil Probieren über Studieren geht

۱۷ — صورتهای دیگر فعل در حالت اسم

— صورتهای دیگری از افعال که گاهی بصورت اسم ظاهر

صفت، اسم مفعول و اسم فاعل بعد از کلماتی مانند alles، viel، etwas و غیره بزرگ نوشته می‌شوند، زیرا این کلمات در این صورت جانشین اسم شده‌اند:

- allerart Neues (allerart neue Nachrichten)
- allerhand Neues (allerhand neue Bücher)
- allerlei Wichtiges
- alles Ekelhafte/Gute
- mit anderem Neuen
- mit einigem Neuen
- mit einigen Neuen
- etliches Schönes
- etwas Auffälliges/ Passendes

- genug Dummes/ Dummes genug
- irgend etwas Neues
- irgendwas Schönes
- irgendetwas Schöne
- mancherlei Blödsinniges
- manch Neues/ manches Neue
- mehrere Reisende
- nichts Genaues
- sämtliches Schöne
- solch Schönes/ solches Schöne
- solcherart Dummes
- solcherlei Blödes
- viel Seltsames/ vieles Seltsame
- vielerart Blödsinniges
- vielerlei Unerquickliches
- was Neues
- was für Schlechtes bringst du?
- welches Neue
- welcherart Neues
- welcherlei Schönes
- wenig Gutes/ weniges Gute

امکان دیگر:

Über ihn wird nur Gutes berichtet.
ادامه دارد

بحثی

پیرامون حروف اضافه در زبان آلمانی

آخرین قسمت

دکتر محمد ظروفی، دانشگاه تهران

در آخرین قسمت از سری مقالات «بحثی پیرامون حروف اضافه در زبان آلمانی» با برخی دیگر از حروف اضافه که هم با حالت D و هم با حالت A همراه می‌شوند، آشنا می‌شوید. در خاتمه نیز چهارمین دسته از حروف اضافه، یعنی حروف اضافه‌ای که با Genitiv می‌آیند، مورد بحث قرار می‌گیرند.

امیدواریم این سری مقالات در بالا بردن معلومات معلمین، دانش‌آموزان و دانشجویان زبان آلمانی در این زمینه مشرک واقع گردیده باشد.

vor

۱ - معنای مکانی

جلو یا حرکت به جلو را می‌رساند، اگر با افعالی بیاید که جهت یا مقصدی را نشان بدهند، در پاسخ سؤال Wohin? است و همیشه در حالت A قرار می‌گیرد.

Ich stelle meine Schuhe vor die Tür.

من کفشهایم را جلو در قرار می‌دهم.

Wir fahren mit dem Wagen vor das Hotel.

ما با اتومبیل جلو هتل می‌رویم.

اما اگر با افعالی بیاید که جهت یا مقصدی را نشان ندهند، و در پاسخ سؤال Wo? بیاید، همیشه در حالت D قرار می‌گیرد.

Die Schuhe sind vor der Tür.

کفشها جلو در هستند.

Er steht vor dem Fenster.

او جلوی در ایستاده است.

Ich stelle den Stuhl zwischen die Tür und das Sofa.

من صندلی را بین در و کاناپه قرار می‌دهم.

Stecken Sie die Zeitung zwischen die Bücher!

روزنامه را بین کتابها بگذارید.

اما اگر با افعالی بیاید که جهت یا حرکت را نشان ندهد و در

پاسخ سؤال wo? بیاید، همیشه در حالت D. قرار می‌گیرد.

Meine Schwester sitzt zwischen mir und meinem Vater.

خواهرم بین من و پدرم نشسته است.

Unser Haus steht zwischen vielen Bäumen.

خانه ما بین درختهای بسیاری قرار دارد.

Zwischen guten Freunden gibt es selten einen Streit.

بین دوستان خوب بندرت دعوا می‌شود.

Bonn liegt zwischen Köln und Koblenz.

بن بین کولن و کبلنس قرار دارد.

۲ - معنای زمانی

بین دو نقطه زمانی را نشان می‌دهد و در پاسخ سؤال wann?

می‌آید و همیشه D. است.

Die Geschäfte sind zwischen 12 und 14 Uhr geschlossen.

مغازها بین ساعت ۱۲ و ۱۴ بسته‌اند.

Zwischen dem 5. März und dem 11. Mai ist der Chef verreist.

بین پنجم مارس و یازدهم مه رئیس در سفر است.

۳ - وضع و ارتباط را نشان می‌دهد، و بمعنای «بین» است و همیشه بصورت D. می‌آید.

Zwischen ihm und seinem Bruder besteht eine Freundschaft.

بین او و برادرش یک دوستی وجود دارد.

Es entstand ein Krieg zwischen den Ländern.

یک جنگ بین کشورها بوجود آمد.

Zwischen meinen Brüdern gab es Streit.

ما بین برادرانم دعوائی رخ داد.

توجه:

در مورد اشخاص فقط هنگامی zwischen بکار برده می‌شود که

منظور از دوشخص یا دو گروه باشد. ولی وقتی که افراد زیادی

Mein Wagen steht vor dem Haus.

اتومبیلم جلوی خانه است.

۲ - معنای زمانی

معنی «قبل از، پیش» را می‌رساند و همیشه در حالت D. است.

Vor acht Jahren war ich in Deutschland.

هشت سال پیش در آلمان بودم.

Er kommt nicht vor zehn Uhr.

او قبل از ساعت ده نمی‌آید.

Kommen Sie vor fünf Uhr in mein Büro!

قبل از ساعت پنج به دفتر کارم بیائید!

۳ - معنای علی

بمفهوم «از» است، و سبب و علت عمل (و وضعیت) غیر ارادی

را می‌رساند، برخلاف aus که حاکی از عمل ارادی است، و در مورد

اشخاص در پاسخ سؤال vor wem? و در بقیه موارد در پاسخ سؤال

wovor? می‌آید و همیشه در حالت D. است، علاوه بر این رابطه با

اشخاص و جانداران با حرف تعریف می‌آید و در غیر اینصورت بدون

حرف تعریف.

Er zittert vor Furcht.

او از ترس می‌لرزد.

Er fürchtet sich vor dem Hund.

او از سگ می‌ترسد.

Er wurde rot vor Wut.

او از خشم قرمز شد.

Die Kinder schrien vor Begeisterung.

بچه‌ها از شوق فریاد کشیدند.

Ich konnte vor Müdigkeit nicht mehr arbeiten.

من نتوانستم از خستگی دیگر کار بکنم.

تمام افعال با پیشوند vor- جداشدنی هستند.

zwischen

۱ - معنای مکانی

وضع یا حرکت بین اشخاص یا اشیاء را نشان می‌دهد. در مورد

افعالی که جهت یا مقصد را نشان می‌دهند در حالت A. قرار می‌گیرد و

در پاسخ wohin? می‌آید.

Setzen Sie sich zwischen meinen Bruder und meine

Schwester!

بین برادرم و خواهرم بنشینید.

trotz

بمعنای «با وجود» است و بصورت D. هم می‌آید.

Trotz des Regens gingen sie spazieren.

Trotz dem Regen gingen sie spazieren.

با وجود باران به گردش رفتند.

اما حالت Genitiv ارجح است.

زبان ادبی آلمانی بجای trotz از حرف اضافه ungeachtet استفاده می‌کند.

Ungeachtet aller Schwierigkeiten machte er sich an die Ausführung seines Vorsatzes.

با وجود همه مشکلات شروع به اجرای مقصد خود کرد.

و یا این حرف اضافه را بعد از اسم می‌آورند:

Aller Schwierigkeiten ungeachtet machte er sich...

در هر دو صورت ungeachtet یک لفظ ادبی در زبان آلمانی است.

wegen

بمعنای «بعلت، بخاطر» است و می‌تواند بعد از اسم هم بیاید:

Wegen technischer Schwierigkeiten muß die Eröffnung verschoben werden.

بعلت مشکلات فنی، افتتاح باید به عقب بیفتد.

و یا می‌توان گفت:

Technischer Schwierigkeiten wegen muß die Eröffnung verschoben werden.

Wegen dieser Angelegenheit müssen wir den Chef fragen.

بخاطر این موضوع . نیس سؤال بکنیم.

در مورد ضمائر شخصی بجای wegen meiner گفته می‌شود:

meinetwegen بخاطر من

seinetwegen بخاطر او

deinetwegen بخاطر تو

unseretwegen بخاطر ما

در زبان محاوره ای! meinerwegen! بکنهائی بکار برده می‌شود و بار

معنایی خاص به خود گرفته است:

من هیچ مخالفتی با آن ندارم.

مترادف

meinethalben, meinetwegen, deinethalben,

منظور نظر باشد از کلمه unter استفاده می‌کنیم. رجوع شود به

unter بمعنای «بین، مابین»

مثال:

Der Streit zwischen den beiden Brüdern

دعوا بین دو برادر.

اما:

der Streit unter den vielen Erben

دعوا ما بین ورثات زیاد

اما:

die Liebe unter den Menschen

عشق بین انسانها

die Liebe zwischen Eltern und Kindern

عشق بین والدین و فرزندان

Auch unter Freunden gibt es Mißverständnisse.

ما بین دوستان نیز سوء تفاهم بوجود می‌آید.

۴ - حروف اضافه با Genitiv

حروف اضافه با Genitiv از حروف اضافه گروههای دیگر

ساده ترند و نیاز به توضیح کمتری دارند، زیرا کاربرد آنها روشن است.

این دسته از حروف اضافه با افعال ترکیب نمی‌شوند، و دارای ترکیبات

اصطلاحی نیز نمی‌باشند.

مهمترین و رایج‌ترین حروف اضافه عبارتند از:

(an) statt بجای

trotz با وجود

wegen بخاطر، بعلت

während در حین

anstatt

بمعنای «بجای» است. میان statt و anstatt از نظر معنایی

تفاوتی نیست. اما در زبان محاوره‌ای شکل کوتاهتر آن، یعنی statt

بیشتر بکار برده می‌شود.

Statt eines Radios habe ich mir ein Fernsehen

gekauft.

بجای یک رادیو برای خودم یک تلویزیون خریده‌ام.

با ضمائر شخصی بجای an.... stelle, anstatt می‌شود.

Ich komme an seiner Stelle (ich komme statt seiner).

من بجای او می‌آیم.

هم با D. و هم با G. می‌آید.

außerhalb

معنای مکانی: در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Mein Garten liegt außerhalb der Stadt.

باغچه من خارج از شهر قرار دارد.

معنای زمانی در پاسخ سؤال wann? می‌آید.

Ich rufe Sie außerhalb der Bürozeit an.

من به شما خارج از وقت اداری تلفن می‌کنم.

oberhalb

معنای مکانی: قسمت بالای چیزی را می‌رساند و در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Oberhalb des Hügels liegt ein Obstgarten.

بالای تپه یک باغ میوه است.

unterhalb

معنای مکانی: قسمت پایین چیزی را نشان می‌دهد و در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Unterhalb des Flusses ist eine Brücke.

پایین رودخانه یک پل است.

diessseits

معنای مکانی: به معنای «این طرف» است و در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Diessseits des Flusses liegt ein schönes Schloß.

این طرف رودخانه یک قصر قشنگ است.

jenseits

معنای مکانی: به معنای «آنطرف» است و در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Jenseits des Flusses ist ein Parkplatz.

آنطرف رودخانه یک پارکینگ است.

unweit, längs

این دو حرف اضافه که کمتر به کار برده می‌شوند نیز معنای

مکانی دارند. unweit به معنای «نزدیک» است و در پاسخ سؤال

wo? می‌آید.

deinetwegen

و غیره می‌باشد.

halber -- به معنای «بخاطر» با اسم نیز ترکیب می‌شود:

Krankheitshalber بخاطر بیماری

ordnungshalber بخاطر نظم

vorsichtshalber بخاطر احتیاط

مترادف دیگر um willen, wegen است.

Die Frau opferte um der Gesundheit ihrer Kinder willen ihr ganzes Vermögen.

این خانم بخاطر سلامتی فرزندانش تمام دارایی خود را فدا

کرد.

während

این حرف اضافه فقط معنای زمانی دارد و تقارن زمانی را

نشان می‌دهد «در حین» و در پاسخ سؤال wann? می‌آید.

Während meines Studiums in Berlin bin ich vielen Ausländern begegnet.

در حین تحصیلم در برلین با خارجی‌های زیادی برخورد کرده‌ام. تعداد دیگری از حروف اضافه Genitiv که معنای مکانی دارند عبارتند از:

innerhalb در محدوده، در ظرف زمانی

außerhalb خارج از (مکانی و زمانی)

oberhalb بالای

unterhalb پایین

diessseits این طرف

jenseits آن طرف

از این شش حرف اضافه بالا، دو حرف اضافه اول به معنای زمانی هم به کار برده می‌شوند.

innerhalb

معنای مکانی: در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Innerhalb dieser Stadt gibt es viele Parks.

در محدوده این شهر پارکهای زیادی وجود دارد.

معنای زمانی: در پاسخ سؤال in welcher Zeit? می‌آید.

Innerhalb dieser Woche wird die Arbeit fertig sein.

در ظرف این هفته کار تمام خواهد بود.

به جای معنای زمانی binnen, innerhalb نیز به کار برده می‌شود که

را به همان معنی به کار برد.

zufolge

به معنای «طبق» است. این حرف اضافه را می‌توان قبل یا بعد از اسم آورد. اگر آن را قبل از اسم بیاوریم، در حالت G می‌آید، و اگر بعد از اسم بیاوریم، در حالت D قرار می‌گیرد.
Zufolge der neusten Nachrichten ist der Ministerpräsident zurückgetreten.

طبق تازه‌ترین اخبار رئیس جمهور استعفا داده است.

یا:

Den neuesten Nachrichten zufolge..

Seinem Brief zufolge müßte er schon morgen hier sein.

طبق نامه‌اش بایستی فردا اینجا باشد.

تعداد دیگری از حروف اضافه G که باز هم در زبان اداری، بازرگانی و روزنامه‌نگاری به کار برده می‌شوند، عبارتند از:

angesichts

به معنای «با توجه به، نظر به» است.

Angesichts so großer Schwierigkeiten ließ er von seinem Vorhaben ab.

با توجه به چنین مشکلات بزرگی از قصد خود صرف‌نظر کرد.

Angesichts der Schwere der Krankheit ist größte Schonung erforderlich.

با توجه به سختی بیماری مراقبت فوق‌العاده‌ای ضروری است.

anlässlich

به معنای «به مناسبت» است.

Anlässlich des Philologenkongresses findet eine große Buchausstellung statt.

به مناسبت کنگره زبانشناسان نمایشگاه کتاب بزرگی برگزار می‌شود.

betreffs, bezüglich, hinsichtlich

betreffs به معنای «در خصوص، راجع به» است.

betreffs Ihrer Anfrage vom 4.5. teilen wir Ihnen mit,

....

راجع به سؤال مورخ ۵/۴ شما به اطلاع جنابعالی می‌رسانیم...

Unweit der Stadt liegt ein großer See.

نزدیک شهر یک دریاچه بزرگ است.

längs به معنای «امتداد» است و در پاسخ سؤال wo? می‌آید.

Längs der Straße stehen schöne Bäume.

در امتداد خیابان درختان زیبایی هستند.

برای بیان حالت سکون längs به کار برده می‌شود، اما برای بیان حالت حرکت بیشتر از entlang استفاده می‌شود.

Wir gingen die Küste entlang.

ما در امتداد ساحل رفتیم.

تعداد دیگری از حروف اضافه G آنهایی هستند که در زبان اداری و یا در زبان ادبی آلمانی به کار برده می‌شوند که عبارتند از:

kraft

به معنای «به موجب» است.

Er wurde kraft des Gesetzes zu drei Jahren Gefängnis verurteilt.

او به موجب قانون به سه سال زندان محکوم شد.

mittels, vermittels

به معنای «به وسیله، به کمک» است، و وسیله‌ای را که کاری با آن انجام می‌گیرد نشان می‌دهد. و فقط برای شیء به کار برده می‌شود نه برای شخص. به خصوص در زبان اداری به جای mit «با» یا mit Hilfe «به کمک» می‌نشینند.

Vermittels einer genauen Analyse ist es uns gelungen,

با یک تجزیه و تحلیل موفق شده‌ایم...

Die Diebe öffneten die Tür mittels eines Schlüssels.

دزدها در را به وسیله (با) یک کلید باز کردند.

vermöge

به معنای «به علت، بر اساس» است که به ندرت به کار می‌رود.

Vermöge seiner guten

Sprachkenntnisse kann er in der

Industrie einen sehr guten Posten bekommen.

به علت اطلاعات خوب زبانی‌اش می‌تواند در صنعت شغل بسیار خوبی بگیرد.

در زبان محاوره‌ای به جای vermöge به خوبی می‌توان aufgrund

اسم در زبان آلمانی

(قسمت اول)

این مجموعه جهت آشنایی بیشتر علاقمندان زبان آلمانی «اسم» که عضوی بسیار مهم در جمله آلمانی می باشد، تهیه گردید است. در این بحث «اسم» بصورت فشرده و بسا مثالهای متعدد از جوانب مختلف بررسی شده است. بامید اینکه مورد توجه خوانندگان عزیز قرار گیرد.

مترجم: سوزان گویری

Das Genus

۱ - جنسیت

Das grammatische Geschlecht

۱ - ۱ - جنسیت دستوری

در زبان آلمانی سه جنس دستوری وجود دارد:

Maskulinum الف مذکر

Femininum ب مؤنث

Neutrum ج خنثی

این جنسیتها به وسیله حروف تعریف (Artikel) der, die, das مشخص می شوند:

Maskulinum: der Brief

Neutrum: das Buch

Femininum: die Wohnung

در مورد اشخاص معمولاً جنسیت دستوری با جنسیت طبیعی آنان مطابقت دارد:

der Mann	- die Frau
der Vater	- die Mutter
der Sohn	- die Tochter
der Fotograf	- die Fotografin
der Lehrer	- die Lehrerin
der Schüler	- die Schülerin
der Mitarbeiter	- die Mitarbeiterin
Ausnahmen:	
das Weib	das Staatsoberhaupt
das Fräulein	das Mitglied
das Mädchen	
das Kind	

bezüglich هم به معنای «راجع به» است.
Bezüglich der Unkosten können wir noch nicht genau etwas sagen.

راجع به مخارج هنوز نمی توانیم به طور دقیق چیزی بگوئیم.

hinsichtlich به معنای «از نظر» است.

Hinsichtlich der Technik sind sie sehr rückständig.

از نظر تکنیک آنها خیلی عقب مانده هستند.

einschließlich

به معنای «به انضمام، به اضافه» است.

einschließlich aller Unkosten

به اضافه همه مخارج

اما بدون حرف تعریف، مثل:

einschließlich Strom und Wasser

به اضافه برق و آب.

seitens

به معنای «از طرف» است.

Seitens der Schulbehörden از طرف اولیای مدرسه....

Seitens des Presseamts از طرف اداره مطبوعات....

با ضمائر شخصی گفته می شود:

meinerseits, deinerseits, seinerseits,

از طرف من، از طرف تو، از طرف او...

Ich meinerseits habe nichts dagegen.

من از طرف خودم هیچ مخالفتی ندارم.

Unserseits ist die Sache klar.

از طرف ما موضوع روشن است.

zwecks

به معنای «به منظور» است. و به طور کلی بدون حرف تعریف می آید.

Zwecks Verlängerung meines Passes muß ich zur

Polizei.

به منظور تمدید گذرنامه ام باید به اداره پلیس بروم.

zwecks besserer Zusammenarbeit

به منظور همکاری بهتر.

پایان

(۳) اسمهایی که به (i)um- و ment- ختم می‌شوند:

das Datum, das Einkaufszentrum, das Gymnasium,
das Museum, das Studium
das Appartement, das Argument, das Experiment

اسمهای زیر مؤنث‌اند:

(۱) اسامی کشتی‌ها و هواپیماها:

die Bremen, die Europa
die Boeing, die Caravelle, die Iljuschin, die Trident

(۲) اسمهایی که به -schaft, -keit, -heit و -ung ختم می‌شوند:

die Einzelheit, die Gelegenheit, die Gesundheit, die Menschheit

die Geschwindigkeit, die Gewissenhaftigkeit, die Schwierigkeit, die Tätigkeit, die Ungerechtigkeit

die Eigenschaft, die Gesellschaft, die Mannschaft

die Beschäftigung, die Einladung, die Empfehlung,

die Entschuldigung,

die Verantwortung, die Verwaltung, die Zeitung

(۳) اسمهایی که به -tät, -ion, -ik, -ie, -enz ختم می‌شوند:

die Konferenz, die Konkurrenz, die Korrespondenz
die Akademie, die Chemie, die Garantie, die Industrie, die Fotografie

die Fabrik, die Grafik, die Kritik, die Mathematik,
die Musik, die Politik, die Technik

die Diskussion, die Inflation, die Konstruktion, die

Organisation, die Position, die Produktion

die Aktivität, die Intensität, die Qualität, die Realität

ویژگی باره‌ای از اسمها

(۱) برخی از اسمهای مذکر برای هر دو جنس، یعنی هم مذکر و هم

مؤنث، به کار می‌روند:

der Boß, der Gast, der Mensch

(۲) حرف تعریف اسم مرکب همان حرف تعریف جزء دوم واژه است:

der Lärm - das Flugzeug: der Flugzeuglärm

das Geschäft - die Lebensmittel: das Lebensmittelgeschäft

die Abteilung - der Export: die Exportabteilung

der Satellit - die Nachrichten: der Nachrichtensatellit

۱ - ۲ - قواعدی برای تشخیص جنسیت

در موارد بسیار نمی‌توان قاعده‌ای برای تشخیص جنسیت اسمها
نامید، از این رو باید آنها را همیشه با حرف تعریفشان به خاطر سپرد.

گروه‌های اسمی زیر از قواعد ویژه‌ای پیروی می‌کنند:

اسمهای زیر مذکراند:

(۱) اسامی روزهای هفته، ماهها و فصول سال:

der Montag, der Dienstag, der Mittwoch, der
Donnerstag, der Freitag, der Samstag (Sonnabend),
der Sonntag

der Januar, der Februar, der März, der April,
der Mai, der Juni, der Juli, der August, der Sep-
tember, der Oktober, der November, der
Dezember

der Frühling, der Sommer, der Herbst, der Winter
aber: die Woche, das Jahr

(۲) اسامی جهات جغرافیایی:

der Osten, der Süden, der Westen, der Norden

(۳) اسامی خودروها (ماشین‌های سواری):

der BMW, der V W, der Mercedes, der Opel

(۴) بیشتر اسمهایی که به en- پایان می‌یابند:

Der Hafen, der Kuchen, der Laden, der Schaden,
der Wagen

اسمهای زیر خنثی هستند:

(۱) واژه‌های که از آنها اسم ساخته شده است (این واژه‌ها نباید نام
اشخاص باشند):

das Baden, das Einkaufen, das Essen, das Leben,
das Rauchen

das Gute, das Interessante, das Neue

Das Dänische, das Englische, das Französische

das Blau, das Grün, das Rot

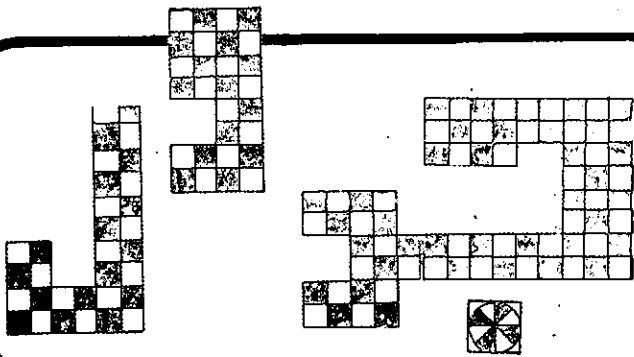
(۲) اسمهایی که به علامات تصغیر -chen و -lein ختم می‌شوند:

das Büchlein (das Fräulein

das Bildchen das Mädchen)

das Hütchen

ادامه دارد



Kreuzwörterrätsel 4

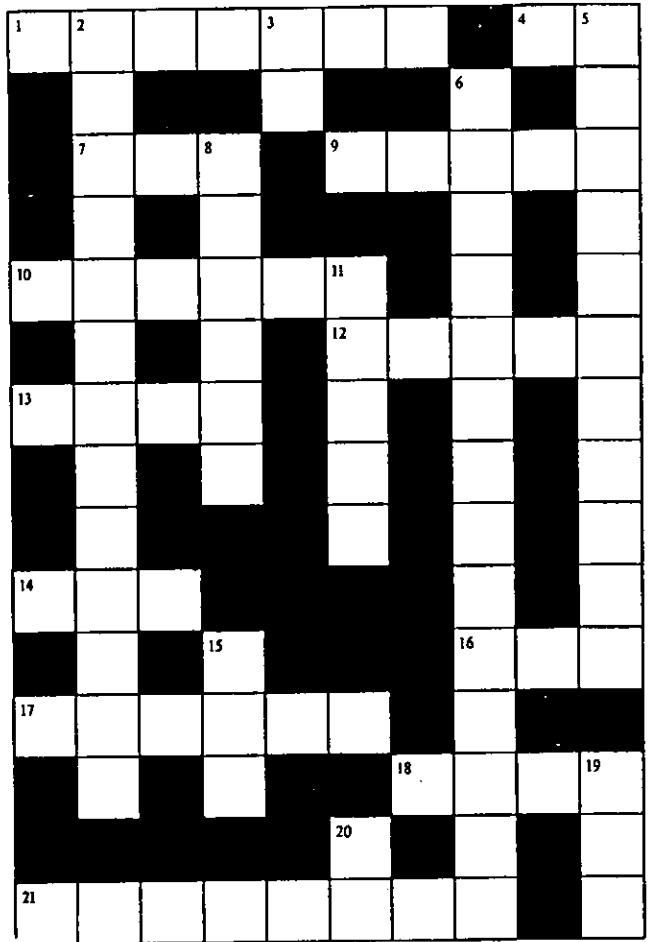
Bearbeitet von: Nastaran Mobasser

Waagrecht

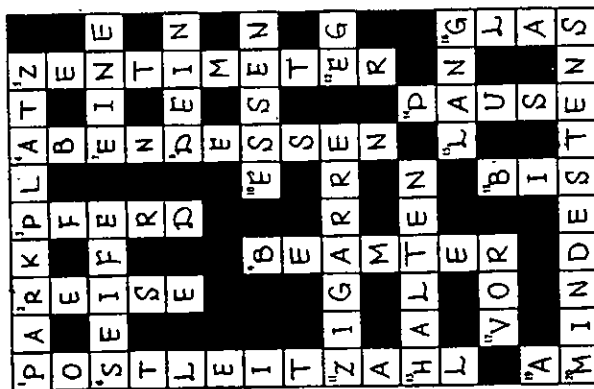
1 Große Häuser haben oft einen _____ und einen Ausgang. 4 Etwas zum Essen (das Huhn hat ein _____ gelegt). 7 Am _____ braucht man keine Lampe, da es hell genug ist. 9 Kinder dürfen abends nicht so _____ schlafen gehen (ä = ae). 10 Die zwei Wochen _____, die er jedes Jahr bekommt, verbringt er immer in der Schweiz. 12 Ein Stück Land, das ganz von Wasser umgeben ist (Irland ist eine _____). 13 "Wieviel Uhr ist es?" - "Schon _____ vier". 14 Die Leute warteten _____ dem Schalter, um Fahrkarten zu kaufen. 16 Als er in _____ war, wollte ihm keiner helfen. 17 Im Wald stehen viele hohe _____ (ä = ae). 18 Eine durch 2 teilbare Zahl. 21 Wenn man sich gewaschen hat, braucht man ein _____, damit man wieder trocken wird.

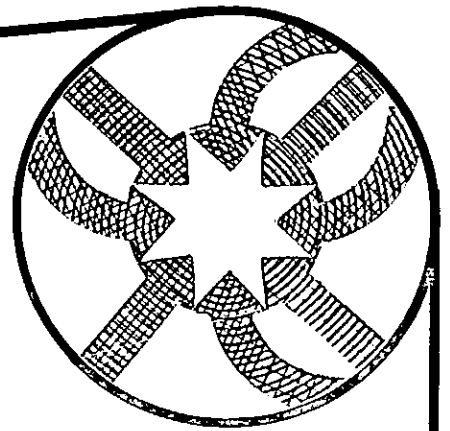
Senkrecht

2 In allen Ländern bekannt (Fußball ist ein _____ er Sport). 3 Ich habe sie _____ Sonntag in der Stadt gesehen. 5 Wenn ein Mensch sehr schnell versteht, was man meint, und wenn er gut denken kann, dann nennt man ihn _____. 6. Ich bin nicht sicher, aber _____ wird sie auch zu uns kommen. 8 Ich _____ nicht, daß er krank ist:



heute morgen habe ich ihn noch beim Fußballspielen gesehen. 11 können Sie mir _____ sagen, wo ich die post finden kann? 15 Ich konnte nicht lange mit ihr sprechen, da sie _____ fünf Minuten Zeit hatte. 19 Fragen Sie ihn doch, wenn Sie einen _____ brauchen. Er ist immer bereit, anderen Menschen zu helfen. 20 Das sagt man zu einem Menschen, den man schon recht gut kennt ("Kannst _____ mir helfen?").





فعالیت

گروه‌های

زبان خارجی

* اخبار گروه زبان انگلیسی

اخبار مربوط به دوره متوسطه

همانگونه که قبلاً نیز اعلام گردید، تألیف کتب جدید زبان انگلیسی دوره متوسطه توسط گروه مؤلفین متشکل از آقایان دکتر ابوالقاسم سهیلی، دکتر پرویز بیرجندی، دکتر مهدی نوروزی و غلامحسین محمودی کارشناس دفتر تحقیقات شروع شده و ادامه دارد. در حال حاضر کاربرد روی کتاب سال اول دبیرستان متمرکز بوده و محتویات کتاب با توجه به

مطالبی که در کتب دوره راهنمایی گنجانده شده است، تهیه و تنظیم خواهد گردید. در اینجا بار دیگر از کلیه صاحب نظران و علاقه‌مندان دعوت می‌شود هرگونه پیشنهاد، مطلب و نظری را به آدرس دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف خیابان ایرانشهر شمالی ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش طبقه پنجم گروه زبان انگلیسی ارسال داشته و این درخواست را به عنوان دعوت کتبی تلقی نمایند. گروه مؤلفین از دریافت مطالب و پیشنهادات شما سپاسگزار خواهند بود و آن را به عنوان دلسوزی و توجه و علاقه‌مندی تلقی می‌نماید.

در هر حال عدم هماهنگی موجود بین کتابهای دوره راهنمایی و دوره متوسطه با انتشار کتابهای جدید زبان برطرف خواهد گردید.

کتابهای زبان انگلیسی سالهای اول و دوم دبیرستان امسال بدون هیچ‌گونه تغییر چاپ شده است. کتاب سال سوم دبیرستان تغییر اندکی کرده و در مورد کتاب زبان سال چهارم دبیرستان می‌توان متذکر شد که تا حدود زیادی تغییر کرده است از جمله: توضیحات گرامری جملات سببی درس اول، قسمتهای In Other Words در قالب جملات جدیدی تهیه شده که امسال تدریس خواهد گردید، جابجایی بعضی تمرینها به منظور رعایت حجم دروس، تمرین Relative Pronouns از درس شش کلاً حذف شده است، توضیحات دستوری Wish در درس ۷ به صورتی مطرح شده که باعث ابهام و مشکلات نشود، توضیحاتی که در مورد افعال say, speak, tell, talk داده شده بود به همراه تمرینات مربوطه حذف گردیده است، لیست لغات آخر کاملتر گردیده و سیلاب‌هایی که تکیه صدا بر آنها قرار می‌گیرد نیز مشخص گردیده است.

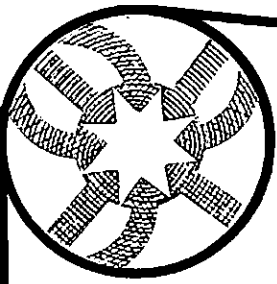
گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی امیدوار است با تغییر کتابها و ایجاد هماهنگی‌های لازم از طرف معلمان و سایر دست‌اندرکاران در جهت ارتقاء کیفیت آموزش زبان گامهای مؤثری برداشته شود و دانش‌آموزان کشورمان پس از اتمام دوره دبیرستان تا اندازه‌ای که مورد انتظار بوده است زبان انگلیسی را به معنی واقعی یعنی کاربرد عملی آن - نه انباشتن مغز خود با فرمولهای بی‌فایده بلکه مضرگرا مری - فرا گرفته باشند.

اخبار مربوط به دوره راهنمایی

با توجه به حذف درس زبان انگلیسی از سال اول راهنمایی و تغییر کتابهای دوره راهنمایی ضرورتاً کتابهای راهنمای معلم دوره راهنمایی نیز می‌بایست مورد تجدید قرار گیرد که این کار به زودی آغاز خواهد شد و پس از اتمام چاپ در اختیار معلمان عزیز قرار خواهد گرفت. (کتابهای معلم قبلی دوره راهنمایی به علت حذف سال اول و تغییر کتابها، تجدید چاپ نگردیده و در دسترس نمی‌باشند.)

گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی، در نظر دارد کتاب دیگری را جهت تمرین بیشتر و تکمیل کتاب درسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی تهیه و عرضه نماید. این کتب براساس مطالب مندرج در کتابهای درسی تنظیم گردیده و می‌توانند کمک مؤثری هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان باشند.

بطورکلی سیاست گروه بر این اساس است که برای هر سال تحصیلی تنها یک کتاب در اختیار معلم و شاگرد نباشد بلکه، همانگونه که



تبادل نظر قرار گرفت و پیشنهادات و نظرات دبیران محترم زبان انگلیسی استان کردستان در هفت‌بند تهیه و تنظیم گردید از جمله: ایجاد هماهنگی بین مطالب کتابهای زبان انگلیسی مقاطع راهنمایی تحصیلی و متوسطه، برقراری مجدد تدریس زبان در سال اول مقطع راهنمایی تحصیلی، افزایش ساعات تدریس زبان، تقلیل تراکم شاگردان در کلاسها و دعوت از اساتید جهت تدریس موضوعات مختلف در رابطه با آموزش زبان در استان.

— به اطلاع کلیه دبیران و معلمان محترم می‌رساند که مدتی است مطالب و کتابهایی که جهت گرفتن امتیاز و گروه تهیه می‌شوند، در این دفتر مورد بررسی و ارزیابی قرار نمی‌گیرند.

* اخبار گروه آلمانی

— دانش‌آموزان سالهای دوم راهنمایی برای سال تحصیلی جدید (۶۹-۶۸) باید از کتاب آلمانی اول راهنمایی استفاده کنند و دانش‌آموزان سالهای سوم راهنمایی باید هم کتاب دوم راهنمایی سابق و هم کتاب سوم راهنمایی را خریداری کنند. دستورالعمل چگونگی استفاده از دو کتاب به صورت بخشنامه به مناطق ابلاغ خواهد شد.

— آموزش رسم‌الخط آلمانی که باید ضمیمه کتاب دوم راهنمایی گردد، به دلیل موکول گردیدن چاپ مجدد این کتاب به سال تحصیلی ۷۰-۶۹ به صورت جزوه در اختیار دبیران و دانش‌آموزان زبان آلمانی قرار خواهد گرفت.

— کتاب دوم دبیرستان که در اسفندماه ۶۷ برای حروفچینی فرستاده شده است

در اغلب کشورهای جهان مرسوم است کتاب راهنمای معلم و کتاب تکمیلی دیگری نیز علاوه بر کتاب دانش‌آموز تهیه و عرضه گردد.

اخبار مربوط به گردهمایی‌ها و سمینارها

در مردادماه امسال کلاسهای بازآموزی مدرسین دوره راهنمایی که از طرف دفتر آموزش ضمن خدمت ترتیب داده شده بود در شهر رامسر برگزار گردید و دبیرانی که از سراسر کشور برای شرکت در این دوره پذیرفته شده بودند در کلاسهای مختلف شرکت کردند. در این کلاسها موضوعات گوناگون در رابطه با کتابهای زبان دوره راهنمایی و آموزش آن مطرح گردید. در ابتدا غلامحسین محمودی، کارشناس گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات تغییرات کتب زبان دوره راهنمایی را تشریح کرده و قسمتهای مختلف هر درس مورد بحث قرار گرفت. سپس آقایان دکتر اسماعیل جاویدان و دکتر محمدرضا رخشانفر دروس روشهای تدریس زبان و تدریس مهارتهای چهارگانه، روشهای جدید آزمون، مروری بر دستور زبان انگلیسی، آواشناسی آموزشی و آزمایشگاه زبان و مکالمه را تدریس نمودند. لازم به تذکر است که شرکت‌کنندگان در طی این دوره که در مرکز تربیت معلم ملاصدراي رامسر برگزار گردید با مشکلات و نارسایی‌های مختلفی مواجه بودند.

— گردهمایی یک روزه دبیران زبان خارجه مقاطع راهنمایی تحصیلی و متوسطه استان کردستان در شهرستان که از طرف دفتر آموزش ضمن خدمت استان کردستان ترتیب داده شده بود. در این گردهمایی مسایل مختلف در رابطه با درس انگلیسی مورد بحث و

احتمالاً برای اوایل سال تحصیلی ۶۹-۶۸ آماده نخواهد شد و دانش‌آموزان باید از کتاب آزمایشی دوم دبیرستان استفاده کنند.

— تألیف کتاب سوم دبیرستان ادامه دارد و تاکنون چهار درس آن آماده گردیده است و چنانچه مابقی دروس تا اول مهرماه ۶۸ آماده نگردد، دروس آماده شده بصورت جزوه در اختیار دانش‌آموزان قرار خواهد گرفت.

* اخبار گروه زبان فرانسه

— بررسی مجدد کتاب جدید التألیف دوم راهنمایی و تغییر بعضی از درسها و اتمام کار ویراستاری آن لازم به تذکر است که به منظور دسترسی دانش‌آموزان به کتاب، دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی تصمیم گرفته است که قسمتی از کتاب را به صورت زیراکس در اختیار مدرسین و دانش‌آموزان قرار دهند.

— به اتمام رسیدن هشت درس از کتاب روش تدریس سال دوم راهنمایی زبان فرانسه

— به اتمام رسیدن کار کتاب اصطلاحات زبان فرانسه که توسط کارشناسان دفتر انجام گرفته است.

— بررسی مجدد کتاب جدید التألیف دوم دبیرستان و ویراستاری آن

— برنامه‌ریزی برای تشکیل کلاسهای بازآموزی به مدت ۳۰ ساعت که احتمالاً از اوایل آبانماه آغاز خواهد شد.

brimful(l) (بمعنی لبریز) حالت «واژگانی» آن بوسیله تلفظ /fəl/ تقویت می‌گردد.

پسوندهای -dom و -hood- اجزائی هستند که از حالت «واژگانی» به «گرامری» تبدیل شده‌اند. اولی در انگلیسی قدیم بصورت اسم dōm (ourdoom) بکار میرفت و بمعنی «judgment» و «authority» بود و بعنوان جزء اول ترکیب‌هائی چون dōm-hōc بمعنی کتاب قوانین dōm-dæg بمعنی روز قضاوت و معاد بکار برده می‌شد ولی اکثراً بعنوان جزء دوم ترکیب‌هائی مانند cynedōm «پادشاهی»، freedōm «آزادی» و wīsdōm «دانائی» بکار می‌رفت و بمعنی «قلمرو»، «حالت» و «شرایط» بود. بعضی اوقات بصورت پسوند استفاده می‌شد که امروز هم بکار می‌رود. پسوند -hood که باقیمانده شکل انگلیسی قدیمی hād بمعنی «درجه» یا «شرایط» است دارای تاریخچه مشابهی می‌باشد.

۲ - ۳ - ترکیب‌های کلاسیک جدید

کلماتی مانند microscope, bibiophile, telegraph و هیچ جزء آزاد ندارند، با وجود این کلمات مرکب تلقی می‌گردند. اجزاء قدیمی متعددی مانند -scope, -micro, tele-, -graph مکرراً در کلمات جدید دیده می‌شوند و اگرچه ممکن است «بیگانه» بنظر آیند و فقط در ترکیباتی با اجزاء مشابه بکار روند، بسیار مفید هستند. مفاهیم این کلمات کلاسیک جدید را همیشه نمی‌توان در ترکیب معنی اجزاء آن دریافت ولی هیچ مشکلی در شناخت آنها بعنوان واژگان مرکب وجود ندارد. مفهوم بعضی از این کلمات «روشن‌تر» از بقیه است، یعنی اکثر مردم aquaplane را بعنوان شیئی (اسم) یا عمل (فعل) که با آب ارتباط دارد به راحتی درک می‌کنند، ممکن است مفهوم aqueduct را بعنوان یک واژه مرکب متوجه نشوند. یا فکر کنند که aquamarines را بخاطر تشابه رنگ آن با آب دریا چنین نامیده‌اند. بدون تجزیه و تحلیل autograph, democracy و philology ممکن است مفاهیم اجزاء «self»، «rule» و «study» را دریافته و کلماتی مانند auto-suggestion, mobocracy و kremlinology بسازیم. ساختن واژه در متن زیر بستگی به درک anthropomorphic بعنوان یک کلمه مرکب و شیوه ساخت آن دارد:

'Behaviourism started by rejecting the pathetic fallacy; it ended by replacing the anthropomorphic view of the rat with the ratomorphic view of man' [Observer 18 September 1966, 26/7]

توجه نمائید که در نقل قول زیر جزء کلاسیکی جدید بعنوان یک کلمه انگلیسی تلقی می‌گردد.

'Next Friday Jeyes... starts a £ 100,000 advertising campaign to launch its re-formulated



۱ - ۳ - ترکیب و اشتقاق

یک «کلمه مرکب» معمولاً نتیجه ترکیب «ثابت» دو واژه آزاد یا کلماتی است که بطور مستقل بکار برده می‌شوند. مانند tape-measure, frostbite و grass-green. اگرچه این ترکیب‌ها از دو جزء تشکیل می‌شود، دارای خصوصیات ویژه یک واژه هستند، یعنی اجزاء آنها را نمی‌توان بصورت‌های دیگری تجزیه کرد و شیوه ترکیب آنها همیشه ثابت است. در یک «کلمه مشتق» دست کم یک جزء آن یعنی «وند» دارای شکل محدود می‌باشد که بطور مستقل بکار برده می‌شود ولی دارای معنی «گرامری» کلی تری است. بنابراین، ترکیب را از اشتقاق به دو صورت مشخص می‌کنند: اول، بوسیله محدود یا نامحدود بودن شکل آن، دوم، از نظر معنایی و اینکه آیا هر دو جزء آن واژگانی هستند یا نه. ولی می‌بینیم که این تمایز زیاد هم ساده نیست، چون اجزاء «واژگانی» همیشه مستقل و اجزاء «گرامری» همیشه محدود نمی‌باشند.

بنظر میرسد بعضی از اجزاء واژگان مرکب در حالتی بین «واژگان» و «گرامری» قرار دارند. مثلاً، این روزها دومین جزء playwright, ironmonger و clockwise بطور مستقل بکار نمی‌روند. در صورتی که اجزاء کلمات godlike و seaworthy به تنهایی مورد استفاده قرار می‌گیرند ولی دست کم معنی worthy در ترکیب‌های مختلف معادل مفهوم آن در حالت منفرد نیست. در chairman, dustman, policeman و postman دومین جزء یعنی /mən/ طوری تلفظ می‌شود که با ترکیبات دیگر man در man-made و remittance man متفاوت است و بیشتر شبیه پسوند -er است تا واژه man. پسوند -ful(l) در اکثر کلمات مانند pitful و dreadful به /fəl/ یا /fəl/ تبدیل می‌شود، ولی در

“bio-active” Brobat bleach. Unlike the washing powders which use the word “bio” to indicate their enzyme content, Brobat is being bossted as an enzyme killer. “The word ‘bio’ simply means ‘doing a job more thoroughly’” claims Maurice Wiseman, chairman...’ [Sunday Times I March 1970, 25/I].

در زبان لاتین و یونانی قسمت اصلی (اصل واژه) یا معنایی که زیربنای تمام کلمات جدید فعل‌های صرفی را تشکیل می‌دهد دارای شکل ناقص است چون هرگز بدون پسوند بکار نمی‌روند. بعنوان جزء اول یک کلمه مرکب آخر آن تبدیل به یک «حرف صدادار واسطه» می‌گردد مگر آنکه جزء دوم با حرف صدادار شروع شود و این احتیاج را برآورده سازد. در گذشته هر نوع صرف و ترکیبی برای خود نوعی حرف صدادار داشت ولی با کلیت دادن بعضی از صداها و به خاطر راحتی تلفظ حروف O و I متداول‌تر از بقیه گردید. علاوه بر آن، قسمت اصلی بعنوان جزء دوم یک کلمه همیشه با یک پسوند بکار می‌رفت. دو قسمت اصلی anthrop- مشتق از anthropos بمعنی «انسان» و phil- مشتق از philein بمعنی «عزیز» یا «دوست» را بعنوان جزء اول و دوم کلمات philanthropy, anthropology, bibliophile و philanthropy مقایسه کنید. اکثر اجزاء لغات دوره کلاسیک جدید می‌توانند مانند اجزاء ترکیب شونده «زبان انگلیسی» در اول یا آخر کلمات مرکب بکار روند، مانند:

anthrop- در anthropology و misanthropy - chrom- در chromometer و monochrome و morph- در morphology و anthrepomorph. این قسمت‌های اصلی ممکن است با پسوند یا پیشوند نیز بکار رود، مانند a-morph-ous در مقایسه با un-adventur-ous. در این حالت دارای معنی «واژگانی» خاص و قابل مقایسه با اجزاء مرکب «زبان انگلیسی» هستند. اجزاء فوق‌الذکر دارای معنی «انسان»، «رنگ»، «اندازه» و «شکل» می‌باشند. بنابراین، روشن است که هر چند دارای شکل آزاد نیستند، باید آنها را بعنوان اجزاء «واژگانی» بجای «وند» قلمداد کنیم. بهر حال، بعضی از اجزاء کلاسیک جدید صرفاً در اول کلمات بکار می‌روند مانند - crypto-bio و pseudo- یا در آخر می‌آیند مانند cracy-، nym- و scope- . اگر بخواهیم بر این موضوع تأکید کنیم که آنها اجزاء مرکب هستند و جزو «وند» ها نیستند باید منحصرأ به معیار مبهم «واژگانی» استناد نمائیم. با مقایسه کلمات patriol - pseudo و patrioteer می‌بینیم که این مطلب قانع کننده نمی‌باشد چون هر دو بمعنی «falsely patriotic» و «not genuinely a patriot» هستند. در اولین کلمه مفهوم غلط بودن بوسیله اجزاء تشکیل دهنده آن انتقال می‌یابد ولی در دومی این عمل با یک پسوند انجام می‌گیرد. در هر حال، تمایز بین «وند» و

«اجزاء مرکب کلاسیک جدید» بسیار مفید است و علیرغم مشکلات این کار درباره این دو نوع ترکیب در زبان انگلیسی و کلاسیک جدید و دو نوع اجزاء «واژگانی» آزاد و محدود توضیحاتی داده می‌شود.

۳ - ۳ - ترکیب ادات.

در اینجا برچسب «ادات» برای «یک سری» کلمات بکار می‌رود که ممکن است بعنوان قید یا حرف اضافه عمل کنند و دارای معنی محل («مکان یا جهت به طرف یا از جایی») می‌باشند مانند over, out, down یا under. البته، چنین واژه‌هائسی اکثراً دارای معنی محل یا مکان نیستند مانند:

(حرف اضافه) They sat over their drinks و (قید) We talked it over به این گروه می‌توان تعدادی از ادات «فاقد مفهوم محل» را اضافه کرد که شرایط فوق را ندارند. در بین آنها with ممکن است صرفاً بعنوان حرف اضافه و back و forth بعنوان قید بکار روند. تعدادی از ادات نیز هیچ یک از شرایط فوق را نداشته و جز در موارد خاص تشابهی با آنها ندارند. بولینگر (فصل ۶، ۱۹۷۱) تشابه بین جملات he knocked the man out و he knocked the man cold را متذکر می‌شود. به هر حال، ترکیب فعل + قید یا حرف اضافه در الگوی مفید واژه‌سازی دخیل است نه فعل + قید یا صفت. بدین ترتیب، ما می‌توانیم درباره knock-out و get away صحبت کنیم ولی درباره cold - knock و get-free بسختی می‌توان حرفی زد. اما، ترکیب کردن چند قید یا صفت غیر مکانی بعنوان جزء دوم امکان‌پذیر است، مانند die - hard و standstill.

ما می‌توانیم کلمات همراه ادات را مرکب بخوانیم، هر چند اکثر ادات از نظر معنی مشابه پیشوندها هستند، مانند out, over, under در مقابل super, - ex و - sub. ولی ادات محدود مشابه اجزاء پیشونددار هستند و فقط در اول کلمه بکار می‌روند، در حالیکه اجزاء مرکب «واژگانی» ممکن است در اول یا آخر کلمات مورد استفاده واقع شوند. کلمات overstep (فعل)، walk - over (اسم)، infighting (اسم)، teach - in (اسم)، outdo (فعل) و blackout (اسم) است.

۴ - ۳ - ساختار سازه‌های کلمات مرکب

اگر کلمه مرکبی را «تجزیه» کنیم باید تمام اجزاء آن را بترتیب خاصی یک بیک جدا سازیم. بدین ترتیب، کلمه unadventurousness را می‌توان اول به صفت unadventurous و پسوند اسم ساز ness - تقسیم کرد. سپس از قسمت اول آن پسوند منفی را جدا می‌کنیم تا صفت adventurous باقی ماند که از یک اسم یعنی adventure و پسوند صفت ساز ous - تشکیل شده است:

کلماتی که اجزاء آن نظم فوق را ندارند «ترکیب لغات مرکب» نامیده می‌شود، مانند Extraterritorial و intramuscular. اگر پسوند این کلمات را جدا کنیم کلمات extraterritory یا intramuscle درست می‌شود که هرگز در زبان دیده نمی‌شوند و پیشوند آنها هم جزء بسیار مشخصی نیست، چون در هر دو کلمه صرفاً قسمت اصلی آنها یعنی territory و muscle را تعریف می‌کند. بنابراین، تصور می‌شود که پیشوندها «همزمان» با پسوندها به قسمت اصلی اضافه می‌شوند. بنظر میرسد که گاهی اوقات یک پیشوند با یک پسوند با هم بکار برده می‌شوند و الگوی سازنده‌ای بوجود می‌آورند. نمونه این «شارکت» ها عبارتند از - ize یا - ization یا - ify و - ification یا - un - able. «کلماتی» که این اجزاء را دارند واقعاً ترکیب لغات مرکب نیستند، هر چند ممکن است گاهی چنین نامیده شوند، چون کلمات پسوند داری مانند nazify و eatable از کلماتی که هم پسوند و هم پیشوند دارند، مانند denazify و uneatable، کمتر آشنا هستند.

milkshake یک نمونه از ترکیب لغات است. جزء دوم آن اسمی است که از فعل گرفته شده ولی شکل اسمی کلمه shake را بدون ترکیب‌های مختلف بکار نمی‌بریم. بنابراین دو فرآیند ترکیب با milk و استفاده از اسم حاصل از فعل بدون پسوند «همزمان» بر فعل shake اعمال می‌شود. ترکیب لغات دیگری که جزء اصلی آنها مستقلاً بصورت اسم بکار برده نمی‌شود عبارتند از: input, down - break, sunset, nosebleed, leg-pull. ترکیباتی مانند highbrow و blockhead هم ممکن است ترکیب لغات تصور گردند چون head و brow مستقلاً بکار برده می‌شوند ولی به معنی خصوصیات مربوط به «person having a head like a block» و «a high brow» است. بنابراین می‌توان گفت که اجزاء اصلی آنها دارای یک «حالت انسانی» بدون پسوند می‌باشد.

بعضی از ترکیبات لغات بصورت یک کلمه در آمده و تقریباً همان مفهوم جزء اصلی را دارد، مانند blackbird که نوعی پرنده است ولی نقش بعضی از ترکیب‌های دیگر همانند جزء اصلی آنها نیست مانند:

highbrow, blockhead و pickpocket. این نوع ترکیبات را ممکن است «ترکیبات اشتقاقی» بنامیم چون در آنها فرآیند اشتقاق و ترکیب با هم انجام می‌گیرد و پسوندی هم بکار نمی‌رود. ترکیبات اشتقاقی که حاصل ترکیب لغات نیست مانند first-nighter و broken-hearted از اجزاء اصلی و مرکب firstnight و broken heart و پسوندهای - er و - ed درست شده‌اند. از طرف دیگر در

eye-opener و book-binding پسوندهای - er و - ing - صرفاً متعلق به جزء دوم هستند و ترکیبات اشتقاقی محسوب نمی‌گردند. بعضی اوقات کلمات مرکب ممکن است تابع دو نوع تجزیه و تحلیل باشند و ندانیم که آیا «water-skiing» از water-ski + ing درست شده است یا از water + skiing. کلمه مرکب non-acceptability را می‌توان به acceptability و non-acceptability یا non-acceptability و non-acceptability اسم ساز تجزیه کرد. کلمات bespectacled و beturbaned نیز ممکن است بصورت پسوند + (اسم اصلی + پسوند صفت‌ساز) یا فعل پیشونددار + اسم مفعول تجزیه گردد.

۳-۵ - کلمات مرکب انگلیسی و خارجی و تأکید در آنها نتیجه ادغام روشهای واژه‌سازی کلاسیک و انگلیسی باعث شده که تأکید کلمات در انگلیسی موضوع پیچیده‌ای گردد. این مطلب در مورد واژه‌های کلاسیک جدید مختصراً بررسی می‌شود، ولی در مورد کلمات مرکب انگلیسی در فصل‌های بعدی توضیح داده خواهد شد. به هر حال، در این قسمت به دو اصطلاح «تأکید» و «هسته اصلی» باید توجه نمود:

اکثر نویسندگان و صاحب‌نظران درباره الگوی صوتی کلمات از اصطلاح «stress» استفاده می‌کنند ولی اغلب در مورد مفهوم آن که آیا مقصودشان «بلندی» یا «اهمیت» است اشتباهاتی پیش می‌آید. از آنجا که تغییر صدا (زیر و بم آن) برای مشخص کردن یک سیلاب بهتر از افزایش صدا می‌باشد از بکار بردن اصطلاح «stress» خودداری می‌گردد. مهمترین سیلاب یک کلمه مانند اولین سیلاب photograph دارای هسته اصلی یا تأکید اصلی و سومین سیلاب دارای تأکید ثانوی و دومین سیلاب فاقد تأکید است. تفاوت‌های قابل توجهی در مورد اهمیت سیلاب‌های دارای تأکید ثانوی وجود دارد. مثلاً، اولین سیلاب lead pencil اهمیت بیشتری نسبت به دومین سیلاب blackboard دارد و به همین دلیل ترکیبات مشابه اولی گاهی دارای «دو تأکید» هستند ولی بقیه دارای یک تأکید می‌باشند.

اضافه شدن یک پسوند به کلمات کلاسیک ممکن است بر مغل تأکید تأثیر بگذارد مانند: instrument و instrumentál, photograph و photográfica. اما، در زبان انگلیسی بیشتر تأکیدها در اول کلمه یا آخر آن قرار داده می‌شود و گاهی باعث نابسامانی در این امر می‌گردد. کلمات زیر را که از فرهنگ‌های مختلف گرفته شده مقایسه کنید:

multiparous (زنی که بیش از یک فرزند بدنیا آورده)، multipotent (کسی که قدرت انجام کارهای زیادی داشته باشد)، maltivalent, multiracial, multicoloured (ارزش‌های متعددی داشتن) و ambivalent. ادامه دارد

زبان اردو و ترکی ریس آن

دکتر شاهد جوهدری

وہ کھڑکی ہے :	آن پنجرہ است
وہ پانی ہے :	آن آب است
وہ لڑکی ہے :	آن دختر است
وہ پلیٹ ہے :	آن بشقاب است
وہ بچی ہے :	آن دختر بچہ است
وہ عورت ہے :	آن زن است

کلمات جدید:

کُرسی	korsi	(مونث)	صندلی
دروازہ	darvāza	(مذکر)	دروازہ ادر
روٹی	roṭi	(مونث)	نان
لڑکا	Laṛka	(مذکر)	پسر
گلاس	glass	(مذکر)	لیوان (انگلیسی)
بچہ	bačča	(مذکر)	پسر بچہ
آدمی	ādami	(مذکر)	آدم / انسان / مرد
کمرہ	karm,ra	(مذکر)	اتاق
کھڑکی	kheṛ'ki	(مونث)	پنجرہ
لڑکی	Laṛ'ki	(مونث)	دختر بچہ
پلیٹ	plate	(مونث)	بشقاب (انگلیسی)
بچی	bačči	(مونث)	دختر بچہ
عورت	āurat	(مونث)	زن

فعل «ہیں» hayn (با نون غنہ و بدون نقطہ در آخر) برای جمع مذکر و مونث و جاندار و بی جان) بکار میرود و برای بکار بردن این فعل لازم است اسم نیز جمع بیاید. پس نخست باید نحوه جمع بستن اسمهای مذکر و مونث را آموخت و سپس آنها را با فعل «ہیں» بکار بُرد.

* جمع ساختن اسمهای مذکر:

۱ - اگر کلمه مذکر مختوم به صدای «آ» باشد (چه آن صدا بصورت «آ، و» باشد و چه بصورت «ا، ہای غیر مملووظ) (زیرا صدای ا در آخر کلمه معمولاً علامت تذكیر است) برای جمع بستن آن حرف «الف یا ها» را به «کے» (بای مجهول) تبدیل می کنیم. مانند:

لڑکا	Laṛ'ka	لڑکی	laṛkē	پسران
دروازہ	darvāza	دروازے	darvāzē	درہا
بچہ	bačča	بچے	bačče	پسر بچہا
کمرہ	kam,ra	کمرے	kam,rē	اتاقها
کُتا (سگ)	kottā	کُتے	kottē	سگها
پنجرہ (قفس)	penj,rē	پنجرے	penj,rā	قفسها

در مقاله گذشته درباره مقدمه تشکیل زبان اردو، تاریخچه مختصر آن و روابط آن زبان با فارسی و دیگر زبانهای جهان توضیح داده ایم. اکنون در این مقاله به ساختمان دستوری و جمله سازی می پردازیم باین امید که دانش آموزان و دانشجویان عزیز و هم چنین علاقمندان به یادگیری این زبان بتوانند از این نوشته ها استفاده ببرند. چنانکه قبلاً گفته شده، زبان اردو از فارسی و عربی و انگلیسی و ترکی، بیش از سایر زبانهای دیگر استفاده کرده و واژگان را از این زبانها وام گرفته است. در جمله های زیر اینگونه روابط را نیز نشان خواهیم داد.

دو کلمه زیر بعنوان ضمیر اشاره و ضمیر شخصی بکار میروند:

yeh	: این (ضمیر اشاره برای نزدیک)
voh	: آن (ضمیر اشاره برای دور)

این دو کلمه با افعال «ہے» (hay) (مفرد مذکر و مونث) و «ہیں» (hayn) (بانوان غنہ و بدون نقطہ) جمع مذکر و مونث (در زمان حال) بمعنی «است و هستند»

جملات:

این صندلی است	: یہ کُرسی ہے
این گلدان است	: یہ گلدان ہے
این در است	: یہ دروازہ ہے
این نان است	: یہ روٹی ہے
این پسر است	: یہ لڑکا ہے
این لیوان است	: یہ گلاس ہے
این پسر بچہ است	: یہ بچہ ہے
این مرد است	: یہ مرد ہے
آن مرد است	: وہ آدمی ہے
آن اتاق است	: وہ کمرہ ہے

گھوڑا (اسب)	ghorē	گھوڑے	ghorā	آسبھا
پتا (برگ)	pattē	پتے	pattā	برگھا
بستہ (کیف کتاب)	bastē	بستے	basta	کیفهای کتاب
تارا (ستارہ)	tārē	تارے	tārā	ستارہا

۲ - اگر کلمہ اسم مذکر مختوم بہ صدای «آ» (الف / ہ) نباشد، آن کلمہ در جمع و مفرد بیک صورت بکار بردہ می شود و هیچگونہ تغییری در آن پیدا نمی شود. تشخیص جمع و مفرد بودن آن از فعل (بکار رفتہ) دادہ می شود. اگر فعل مفرد است آن اسم یا کلمہ نیز مفرد است و اگر فعل جمع است، آن کلمہ نیز جمع می باشد. بطور مثال:

مکان	makān	یہ مکان ہے (مفرد) / این خانہ / ساختمان است.
قلم	qalam	وہ قلم ہے (مفرد) / آن قلم است
باغ	bāgh	یہ باغ ہے (مفرد) / این باغ است
رومال	roomāl	وہ رومال ہے (مفرد) / آن دستمال است
پھول	phool	یہ پھول ہے (مفرد) / این گل است
پہل	phall	وہ پہل ہے (مفرد) / آن میوہ است
آدمی	ādami	یہ آدمی ہے (مفرد) / این مرد است
درخت	daraxt	وہ درخت ہے (مفرد) / آن درخت است
گلاس	glāss	یہ گلاس ہے (مفرد) / این لیوان است
مرد	mard	وہ مرد ہے (مفرد) / آن مرد است
گلدان	goldān	یہ گلدان ہے (مفرد) / این گلدان است
گھر	ghar	وہ گھر ہے (مفرد) / آن خانہ است
یہ مکان ہیں		(اینہا خانہ/ ساختمانہا هستند)
وہ قلم ہیں		(آنها قلمہا هستند)
یہ باغ ہیں		(اینہا باغہا هستند)
وہ رومال ہیں		(آنها دستمالہا هستند)
یہ پھول ہیں		(اینہا گلہا هستند)
دہ پھل ہیں		(آنها میوہہا هستند)
یہ آدمی ہیں		(اینہا مردہا هستند)
وہ درخت ہیں		(آنها درختہا هستند)
یہ گلاس ہیں		(اینہا لیوانہا هستند)
وہ مرد ہیں		(آنها مردہا هستند)
یہ گلدان ہیں		(اینہا گلدانہا هستند)
وہ گھر ہیں		(آنها خانہہا هستند)

جمع بستن اسمهای مؤنث:

۱ - اگر کلمہ / اسم مؤنث، مختوم بہ «ی» (بای معروف) باشد، کہ در زبان اُردو معمولاً بای معروف، نشانہ تأنیت میباشد، برای جمع بستن آن «ان» (الف و نون غنّہ و بدون نقطہ) اضافہ می شود. مانند:

کُرسی یہ کُرسی ہے این صندلی است

لڑکی	lar,ki	یہ لڑکی ہے	این دختر است
بچی	bačči	وہ بچی ہے	آن دختر بچہ است
روٹی	roṭi	روٹی ہے	آن نان است
گھڑی	ghari	یہ گھڑی ہے	این ساعت است
یہ کُرسیاں	kor,si,āñ	ہیں (این صندلیہا هستند)	
یہ لڑکیاں	Laṛ,ki,āñ	ہیں (این دختران هستند)	
وہ بچیاں	baččian	ہیں (آن دختر بچہہا هستند)	
وہ روٹیاں	roṭi,āñ	ہیں (آن نانہا هستند)	
یہ گھڑیاں	ghari,āñ	ہیں (این ساعتہا هستند)	

۲ - اگر کلمہ / اسم مؤنث مختوم بہ «ی» (بای معروف، نشانہ تأنیت) نباشد، آنگاہ در جمع بستن آن «یں» (یا و نون غنّہ و بدون نقطہ) کہ صدای آن (en) است اضافہ میشود، مانند:

عورت:	āurat	یہ ایک عورت ہے
قمیض:	qamiz	وہ ایک قمیض ہے
عمارت:	amārat	یہ عمارت ہے
کتاب:	ketāb	وہ ایک کتاب ہے
میز:	Mēz	یہ ایک میز ہے
دوات:	davār	وہ ایک دوات ہے
بوتل:	botal	یہ ایک بوتل ہے
شلوار:	shalvār	وہ ایک شلوار ہے
پنسل: (انگلیسی)	pencil	یہ ایک پنسل ہے
پلیٹ: (انگلیسی)	plate	وہ ایک پلیٹ ہے
بندوق:	bandooq	یہ ایک بندوق ہے
آنکھ: (نون غنّہ)	añkh	وہ ایک آنکھ ہے
ناک:	nāk	یہ ناک ہے
روح:	rooh	یہ روح ہے
جان:	jān	وہ جان ہے
این یک زن است		= (اینہا زنان هستند)
آن یک پیراھن است		= (آنها پیراھنہا هستند)
این یک ساختمان است		= اینہا ساختمانہا هستند
آن یک کتاب است		= آنها کتابہا هستند
این یک میز است		= (اینہا میزہا هستند)
آن یک دوات است		= آنها دواتہا هستند
این یک بطری است		= اینہا بطریہا هستند
آن یک شلوار است		= آنها شلوارہا هستند
این یک مداد است		= اینہا مدادہا هستند
آن یک بشقاب است		= آنها بشقابہا هستند
این یک تفنگ است		= اینہا تفنگہا هستند

آن یک چشم است = وہ آنکھیں ہیں = آنها چشمها هستند
 این بینی است = یہ ناکیں ہیں = اینها بینیها هستند
 این روح است = یہ رُوحیں ہیں = اینها روحها هستند
 آن جان است = وہ جانیں ہیں = آنها جانها هستند

استعمال افعال، تھا *tha* تھی *thi* بود تھی *they* تھیں *theen* (با نون غنہ) بودند

تھا: *tha* (برای مذکر مفرد) = بود

تھی *thi* (برای مؤنث مفرد) = بود

تھے *they* (برای مذکر جمع): بودند

تھیں *theen* (برای مؤنث جمع): بودند

هر چهار واژه بالا برای ساختن جملات ماضی بکار میروند و بعنوان نشانه زمان گذشته میباشند. بنابراین هرگاه یکی از چهار واژه در آخر جمله بیاید جمله و فعل و زمان به زمان گذشته دلالت خواهد کرد. در جملات گذشته در زمان حال، در جراتیکه کلمات «ہے و ہیں» (است/ هستند) آمده، تھا/ تھے و تھی/ تھیں برای زمان گذشته میتوان بکار بُرد.

توضیح: (تھا، تھے و تھی/ تھیں) از هیچ مصدر مشتق نشده اند بلکه کلمات مستقلی میباشند)

یہ ایک قینچی تھی

وہ دو مرد تھے

یہ دو عورتیں تھیں

وہ تین پاجامے تھے

یہ چار کرسیاں تھیں

وہ پانچ میزیں تھیں

یہ چھ پیالے تھے

وہ سات لڑکی تھیں

یہ آٹھ لڑکیاں تھیں

وہ نو تپتے تھے

یہ دس ام تھیں

وہ دو کتابیں تھیں

یہ دو بازو تھے

وہ تین پیالیاں تھیں

یہ چار چایاں تھیں

وہ پانچ بوتلیں تھیں

یہ چھ بھول تھے

وہ سات بھل تھے

وہ آٹھ قینچیاں تھیں

این یک قینچی بود

انہا (آن) دو مرد بودند

اینہا (این) دو زن بودند

آن سه پيجامه بودند

این چهار صندلیها بودند

آن پنج میز بودند

این شش پیاله بودند

آن هفت پسر بودند

این هشت دختر بودند

آن نه برگ بودند

این ده آتیه بودند

آن دو کتاب بودند

این دو بازو بودند

آن سه فنجان بودند

این چهار کلید بودند

آن پنج بطری بودند

این شش گل بودند

آن هفت مرد بودند

آن هشت قینچی بودند

اعداد:

یک = ek	یک = ek	یک = ek
دو = do	دو = do	دو = do
تین = teen	تین = teen	تین = teen
چار = char	چار = char	چار = char
پانچ = pañch	پانچ = pañch	پانچ = pañch
چھ = che	چھ = che	چھ = che
سات = sat	سات = sat	سات = sat
آٹھ = ath	آٹھ = ath	آٹھ = ath
نو = no	نو = no	نو = no
دس = das	دس = das	دس = das

کلمات جدید:

روٹی	roṭi	(نان)	(نث)
کرسی	korsi	(صندلی)	(نث)
دروازہ	dar, vā, za	در	(مذ)
پتا	patta	برگ	(مذ)
ام	am	آتیه	(مذ)
پیالی	Payāli	= فنجان	(نث)
چابی	Chābi	= کلید	(نث)
پنسل	pencil	= مداد	(نث)
قینچی	qaiñchi	= قینچی	(نث)
بوتل	botal	= بطری	(نث)

جملات:

وہ ایک مرد تھا	آن یک مرد بود
یہ ایک عورت تھی	این یک زن بود
وہ ایک پاجامہ تھا	آن یک پیجامه بود
یہ ایک کرسی تھی	این یک صندلی بود
وہ ایک میز تھی	آن یک میز بود
یہ ایک پیالہ تھا	این یک پیاله بود
وہ ایک لڑکا تھا	آن یک پسر بود
یہ ایک لڑکی تھی	این یک دختر بود
وہ ایک پتا تھا	آن یک برگ بود
یہ ایک ام تھا	این یک آتیه بود
وہ ایک کتاب تھی	آن یک کتاب بود
یہ ایک بازو تھا	این یک بازو بود
وہ ایک پیالی تھی	آن یک فنجان بود
یہ ایک چابی تھی	این یک کلید بود
وہ ایک بوتل تھی	آن یک بطری بود
یہ ایک بھول تھا	این یک گل بود
وہ ایک بھل تھا	آن یک میوه بود

چاقو	Chāq/oo	چاقو =	(مذ)
بہل	phall	= میوہ	(مذ)
بھول	phool	= کُل	(مذ)
بازو	bāzoo	= بازو	(مذ)

استعمال کلمات:

کیا = K-a (ک آ) (Kaya) کلمہ پرسشی [کیا: اگر در اول جملہ قرار گیرد بمعنی «آیا» و اگر وسط جملہ بیاید بمعنی «چہ» است.]
 کون = Kaun = کلمہ پرسشی = «چہ کسی، کہ، کدام»
 بھی = bhee = نیز، ہم (کلمہ تأکید)

کہاں = Kahān (با ہای ملفوظ و نون غنّہ) کلمہ پرسشی = کجا
 وہاں = Vahān (با ہای ملفوظ و نون غنّہ) بمعنی = آنجا
 یہاں = Yahān (با ہای ملفوظ و نون غنّہ) بمعنی = اینجا
 نہ = na کلمہ نفی = بمعنی = نہ، نخیر۔

نہیں = naheen (با ہای ملفوظ و نون غنّہ) بمعنی: نہ، نخیر۔
 دو نون = donoñ (با نون غنّہ در آخر) بمعنی = ہر دو
 جی ہاں = Jee-hān (با نون غنّہ در آخر = بلہ - بلی
 معادل انگلیسی = yes madam = yes sir =

جی نہیں = Jee naheen (با ہای ملفوظ و نون غنّہ در آخر)
 معادل انگلیسی = No sir No madam: نہ - نخیر۔

جملات:

یہ کیا ہے؟

این چیست؟

یہ ایک کُتّا ہے۔

این یک سگ است۔

وہ کیا ہے؟

آن چیست؟

وہ ایک ریچھ ہے۔

آن یک خرس است۔

یہ کیا ہے؟

یہن چیست؟

یہ ایک ہاتھی ہے۔

این یک فیل است۔

وہ کیا ہے؟

آن چیست؟

وہ بندر ہے۔

آن میمون است۔

کیا وہ بھی ایک بندر ہے؟

آیا آن نیز یک میمون است۔

جی ہاں، وہ بھی ایک بندر ہے۔

بلہ، آن ہم یک میمون است۔

کیا یہ ایک ریچھ ہے؟

آیا این یک خرس است؟

جی نہیں۔ یہ ریچھ نہیں ہے، یہ نخیر، این یک خرس نیست

این یک میمون است۔

ایک بندر ہے۔

آیا آن یک سگ بود؟

کیا وہ ایک کُتّا ہے؟

بلہ، آن یک سگ بود

جی ہاں! وہ ایک کُتّا ہے۔

آیا، این یک شیر نیست؟

کیا یہ ایک شیر نہیں ہے؟

آیا، این یک شیر نیست؟

نہیں۔ یہ ایک شیر نہیں ہے، یہ نخیر! نہ این یک شیر نیست

ایک چیتا ہے۔

یک ہلنگ است

کیا وہ ایک ہاتھی نہیں تھا؟

آیا آن یک فیل نبود؟

نہیں وہ ہاتھی نہیں تھا، وہ

نہ/نخیر آن یک فیل نبود

گنڈا تھا۔

آن کرگدن بود

کیا یہ ایک لُوٹری تھی۔

آیا این یک روباه بود؟

جی ہاں۔ یہ لُوٹری تھی۔

بلہ، این روباه بود

اور وہ کیا ہے؟

و آن چیست؟

وہ گیدڑ ہے، اور وہ بن مانس ہے۔

آن شفال است و آن گوریل است۔

یہ کیا ہے۔ اور وہ کیا تھا؟

این چیست و آن چہ بود؟

یہ ہرن ہے۔ اور وہ بارہ سینگھا تھا۔

این آھو است و آن گوزن بود۔

یہ طوطا ہے اور وہ مینا ہے =

این طوطی است و آن مینا است

وہ چڑیاں نہیں اور وہ بطخیں نہیں۔

آنها گنجشکھا بودند و آنها مرغابی ہا بودند۔

یہ کیوتر ہیں اور وہ مورہیں۔

اینھا کیوتر هستند و آنها طاوس هستند۔

یہاں کیا ہے؟

اینجا چیست؟

یہاں شتر مرغ ہے۔

اینجا شتر مرغ است۔

وہاں کیا تھا؟

آنجا چہ بود؟

وہاں سانپ تھا اور ایک

آنجا مار بود و یک خرگوش نیز بود

خرگوش بھی تھا۔ وہاں دو

آنجا دو شتر بودند و چھار

اُونٹ تھے اور چار گدھے تھے۔

الاغ بودند۔

یہاں چڑ یا گھر ہے۔

اینجا باغ وحش است۔

یہ کون ہے؟

این کیست؟

یہ حمید ہے۔

این حمید است

کیا وہ بھی حمید تھا؟

آیا او نیز حمید بود؟

نہیں وہ حمید نہیں تھا وہ مجید تھا۔

نہ او حمید نبود او مجید بود

وہ کون تھے؟

آنها کہ بودند؟

وہ لڑکے تھے - وہ طالب علم تھے

آنها پسر بودند۔ آنها دانشجو بودند

کیا وہ بھی لڑکے تھے؟

آیا آنها نیز پسر بودند؟

نہیں وہ لڑکے نہیں تھے، وہ

نخیر۔ آنها پسر نبودند۔ آنها

لڑکیاں اور عورتیں تھیں

دختران و زنان بودند

حمید کہاں ہے؟

حمید کجا است؟

حمید یہاں ہے۔

حمید اینجا است۔

مجدید وہاں ہے۔

مجدید آنجا است۔

کیا حمید بھی وہاں تھا؟

آیا حمید ہم آنجا بود۔

نہیں حمید و ہاں نہیں تھا۔

نخیر، حمید آنجا نبود۔

حمید یہاں تھا۔

حمید اینجا بود۔

کیا حمید اور مجید یہاں تھے۔

آیا حمید و مجید اینجا بودند؟

جی ہاں دو نون یہاں تھے۔

بلہ، ہر دو اینجا بودند۔

رتقہ و صلح

اصفر اور اکبر کہاں تھے؟
 اصفر اور اکبر وہاں تھے۔
 کیا اصفر اور اکبر یہاں نہیں تھے؟ آیا اصفر و اکبر اینجا نبودند۔
 نہیں اصفر اور اکبر یہاں نہیں تھے۔ نہ اصفر و اکبر اینجا نبودند۔
 اصفر اور اکبر وہاں تھے۔ اصفر و اکبر اینجا بودند۔
 کیا اکبر بھی وہاں تھا اور اصفر بھی۔ آیا اکبر ہم اینجا بود واصفر ہم
 جی ہاں۔ وہ دو نوں وہاں تھے بلہ۔ انہا ہر دو آنجا بودند۔

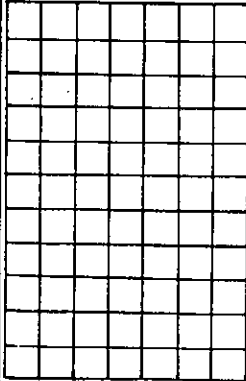
کلمات تازہ (نئی الفاظ)

بندر	bandar (مد)	میمون
ریچھ	reechh (مد)	خرس
شیر	Shēr (مد)	شیر
چیتا	cheeta (مد)	پلنگ
ہاتھی	(مد)	فیل
گینڈا	gainḍā (با نون غنہ) (مد)	کرگدن
لوٹری	loomarī (نٹ)	روباہ
گیدڑ	geedar (مد)	شغال
بن مانس	ban - māns (با نون غنہ) (مد)	گوریل
ہرن	haran (مد)	آہو
بارہ سنگھا	barā Senghā (مد)	گوزن
طوطا	totā (مد)	طوطی
مینا	mainā (نٹ)	مینا
چڑیا	cheryā (مونٹ)	گنجشک
بطخ	batax (مونٹ)	بط - مرغابی
کبوتر	Kabootar (مد)	کبوتر
مور	Mor (مد)	طاؤس
شتر مرغ	Shotarmorgh (مد)	شتر مرغ
سائب	Sānp (مد)	مار
اونٹ	ooṅṭ (مد)	شتر
گدھا	gadḥā (مد)	خر - الاغ
چڑیا گھر	cheryā ghar (مد)	باغ وحش
طالب علم	tāleb - 'elm (مد)	دانش آموز - دانشجو
دونوں	doṅṅ (قید)	ہر دو
خرگوش	xargosh (مد)	خرگوش

GLIDOGRAM

Prepared by M. Ali Gandomi

A glidogram is a special kind of word puzzle. It has got its name from the shape of the puzzle. In this puzzle one letter is given for each word you have to find. These letters are arranged in the puzzle to form an arrow. This accounts for the first part of the name, since arrows glide though the air. The second part comes from the Greek word meaning "writing". It appears in other words, like telegram, cardiogram.



1. Older; superior
2. To go up; to climb.
3. To give up one's position.
4. To make less; to become less.
5. A person who paints pictures.
6. Hateful; greatly disliked.
7. To use money to get an income.
8. To follow in order to catch.
9. A dishonest fellow; a rogue.
10. On land; not at sea.
11. A small meal eaten in the evening.

The meanings of the clue.

1. An older or superior person is the oppsite of a junior.
2. When you climb a mountain, you make an ascent.
3. Giving up one's position is called resignation.
6. An odious person is someone whom you dislike very much.
7. When you buy stocks and shares, you make an investment.
8. A lion pursues a deer in order to catch it.
9. A minor villain is foften called a rascal.
10. You go ashore when you leave a boat that has come into port.



Teaching Grammar

by M. Zabolostani

از آنجا که یکی از اهداف مجله رشد زبان آشنا نمودن همکاران از تجربیات یکدیگر در امر آموزش است. هیئت تحریریه مجله رشد زبان با توجه به این امر اقدام به درج نمونه طرح درسی که توسط خانم مهرداد زابلستانی یکی از دبیران منطقه ۶ آموزش و پرورش تهیه گردیده، نموده است. این طرح درس بر اساس مطلب گرامری درس شش از کتاب دوم دبیرستان تنظیم گردیده و امید است بتواند بطور عملی در کلاس درس مفید واقع گردد.

Direct and Indirect Requests:**Step 1 (oral practice)**

Teacher: Listen to me, Please!

Teacher: What did I ask you to do?

In order to get the correct answer the teacher replies his own question, at once.

Teacher: I asked you to listen to me.

Now the teacher wants the students to answer the question, So he repeats the same questions.

Teacher: What did I ask you to do?

Students: You asked us to listen to you.

The teacher goes on with more examples.

Teacher: Look at the blackboard!

Teacher: What did I tell you to do?

Teacher: I told you to look at the blackboard.

Teacher: Now I repeat my question and you give the answer.

Teacher: What did I tell you to do?

Students.: You told us to look at the students, looks at him and says: Go to the blackboard!

When the student is standing by the blackboard, the teacher addresses the students and says:

Teacher: (to the students) What did I tell him to do!

Teacher: I told him to go to the blackboard.

Teacher: What did I tell him to do?

Students: You told him to go to the blackboard.

Teacher: (to the student) What did I tell you to do?

Student: You told me to go to the blackboard.

Now the teacher explains: Because you are at the blackboard, it's better to say:

You told me to come to the blackboard.

Then the teacher asks the student to sit down.

He can have the same conversation with the same student using the verb *sit down*. Now the teacher starts out with the negative imperative.

Teacher: Don't open your books.

Teacher: What did I tell you not to do?

Teacher: I told you not to open your books.

Now he repeats his questions and waits for the answer.

Teacher: What did I tell you not to do?

Students: You told us not to open our books.

Now the teacher gives more examples according to the situation, e.g. a student is talking with his friend.

Teacher: Don't talk with your friend.

Teacher: (to the students) What did I tell him not to do!

Teacher: I told him not to talk with his friend. *The teacher repeats his question:* What did I tell him not to do?

Students: You told him not to talk with his friend.

Teacher (to the student): What did I tell you not to do?

Student: You told me not to talk with my friend.

We just had some practice on what we call direct & Indirect speech forms.

To learn this structure more thoroughly

Please look at the blackboard.

Step 2 (using the blackboard)

The teacher writes: I said to you, 'Listen to me, Please.' on the blackboard and he explains: You can think of ' ' as the lips of a speaker, So what is inside the ' ' is the same words the speaker has uttered. This kind of reporting is called 'Direct Speech' when we use 'direct speech' we give the exact words (more or less) said. Now notice this sentence.

T: What did I ask you to do?

S: You asked me to come to the blackboard.

This sentence is called indirect speech. When we use 'indirect speech' we put the idea of the speaker in our own words.

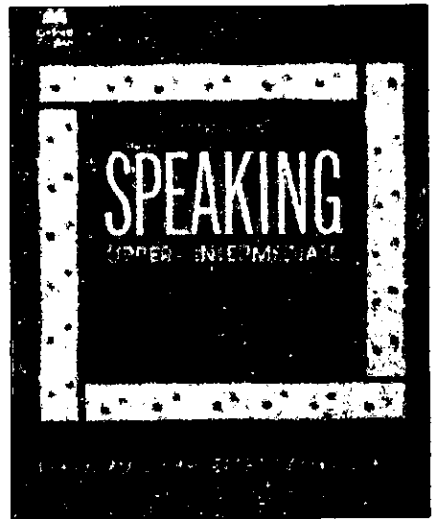
The teacher gives some more examples orally and has the students change them into indirect requests. In order for the students to learn more on how to write these kinds of sentence they can be referred to a couple of exercises in respective grammar books.

Speaking is often a neglected skill in language teaching. In these books, the authors have laid particular stress throughout on fluency rather than on linguistic accuracy, which is assumed to be the focus of other classwork. The aim at all levels is to produce an authentic response from students: to generate communication that is itself valuable and interesting and, in so doing, to motivate students to stretch their linguistic resources and forget their fear of making mistakes because they want to express themselves. The material is therefore designed to challenge the intellectual and imaginative capacities of adult and young adult students as much as their linguistic skills.

The various tasks are organized to prepare students for realistic speaking situations. At the lower levels, these would include holding simple conversations, exchanging opinions, telling a short story or anecdote,

or giving a short talk. A 'Feedback Tasks' section is included to alert the learner to important areas of speaking such as hesitation devices and conversation fillers, and to allow for the recognition of weaknesses such as poor use of tenses. Project work is also included and provides a link with out-of-class activity.

At the upper levels, more complex linguistic activities are generated and the teacher's role is kept to a minimum as manager of the speaking practice that is going on between pairs and groups of students. Attention is paid to intonation, and 'Recognition' and 'Reflection' sections encourage students' own analysis and improvement of important conversational features. The upper-intermediate level offers excellent practice for the interview section of the Cambridge First Certificate examination.



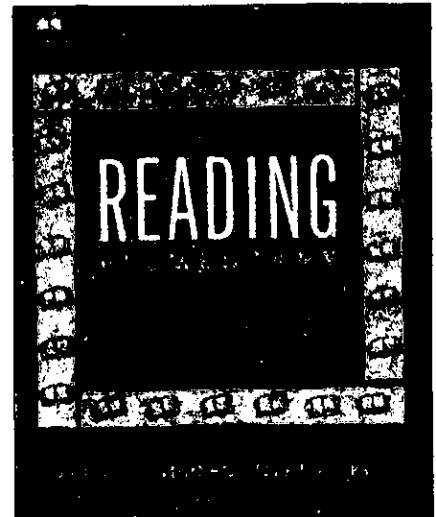
The four books dealing with this skill are based on a responsive approach to reading. They aim to stimulate a personal response from students which will lead naturally to self-expression and to further communicative activities, whether written or spoken.

The choice of reading texts is clearly crucial and is an outstanding feature of the series. From Adrian Mole's thoughts on Valentines to Nelson Mandela or life in the Marx Brothers' family home, texts are guaranteed to capture students' interest and awaken a response. Students will *not* find them either simplistic or manipulative at any level.

Pre-reading activities in a variety of forms ensure that students do not come to the

texts 'cold', but do so bringing their own prior knowledge and experience to bear. Reading then takes place in an atmosphere conducive to involvement and communication.

As the levels progress, the aim is to increase students' confidence in dealing with authentic material. It is also, most importantly, to teach students to manage their own reading. The four levels each contribute to the process of raising student consciousness as to the strategies involved in reading. As this is achieved, students learn how to read for different purposes, and they develop the ability to adapt their reading to the type and context of the text combined with the requirements of the reading purpose.

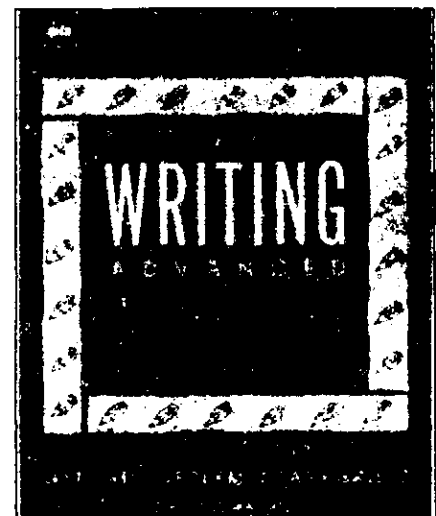


The overall aim of the four levels is to make students feel at ease with the process of writing in English by providing them with the necessary strategies and skills to communicate effectively on paper.

The lower levels concentrate on familiarizing students with the many different varieties of written English and on teaching them to recognize that specific forms of writing have their own rules, conventions, vocabulary and organization. Letters, advertisements and official forms are examples of areas covered. Authentic samples of written English are used either as introductions to a topic or as models for student writing; students thus learn the rules for writing partly through a process of reading and discussion. All activities, however, culminate in one or more target writing tasks.

From the lowest level, the emphasis is on teaching the students to see writing as a meaningful communicative activity which is fun as well as useful, and which is dynamic and therefore open to revision and change. The principles and benefits of self-correction are introduced at elementary level and this theme is reinforced throughout the series.

At the upper levels, the authors assume both a higher degree of linguistic competence and a greater familiarity with writing conventions, and the aim is to sensitize students to the appropriate criteria for producing good writing. The upper-intermediate level focuses on such writing skills as organization, register, style and tone, while the advanced level deals directly with the development of composition skills.



irrégulier

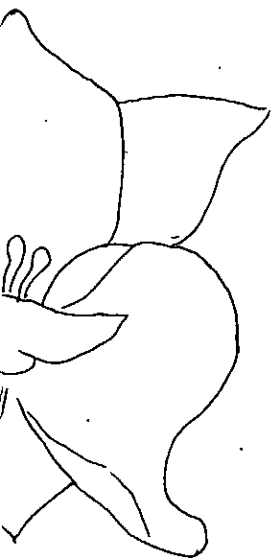
C'est le meilleur exemple.
Qui a répondu le mieux à cette question?

Il a fait du bon travail dans les pires conditions.
De tous les révoltés, c'est lui qui s'est comporté le plus mal.

Il ne faut pas suivre le chemin du moindre effort.

PEY-Toraille, 1977 La grammaire à l'oeuvre par JOHN BARSON, Library of Congress Catalog Card Number, 1987
Pratique globale du Français par R. GALIZOT et J. ARTOUX, Edition F. NATHAN, 1977.

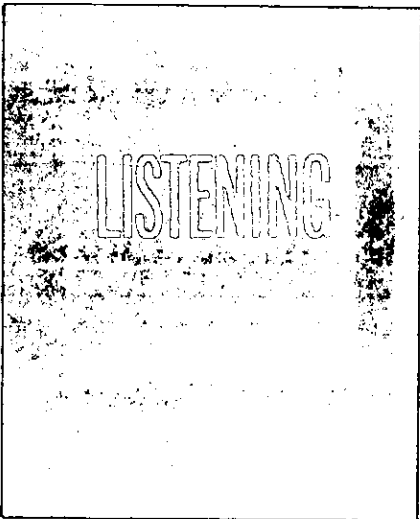
ادامه دارد



از آنجا که معلمین زبان علاوه بر مطالب مربوط به روشهای تدریس نیاز مبرمی به کتابهای درسی دارند در این شماره کتابهایی را در زمینه چهار مهارت «گوش دادن، صحبت کردن خواندن و نوشتن» معرفی می‌گردد. امید است که بتواند در کار تدریس زبان مفید واقع شود. لازم به یادآوریست که هر کدام از این کتابها در چهار سطح ابتدایی، متوسطه، متوسطه بالا و عالی تهیه و چاپ گردیده است. تهیه و تنظیم از: دکتر سید اکبر میرحسینی



معرفی کتاب



The aim of these books is to familiarize students with listening to English in realistic, everyday situations and to maximize the strategies for understanding appropriate to their level. Listening material is selected both for its usefulness and for its capacity to evoke an authentic response from students. A pre-listening phase is always considered essential to ensure that motivation and interest are aroused.

At the lower levels, students are helped to develop the different responses required by different listening situations, such as following informal conversations, listening for gist, or grasping verbal instructions. Both authentic and studio recorded listening material is used, but the natural features of spoken English are always retained and students are exposed to geographical varieties of the language,

from British regional accents to an excerpt from an American radio show. The focus is on developing students' confidence in their ability to listen effectively, despite the problems of unfamiliar structures and lexis which are inevitable in the early stages of language learning.

The upper levels are distinguished by more demanding listening material, including informative talks and in-depth interviews. Guided note-taking, in which the student decides what information to take down, takes its place alongside grid-filling type exercises. Students' attention is focused on features of spoken English such as interruption, hesitation, tone of voice and stress, and the language potential of the listening texts, in terms of vocabulary and grammar, is also developed.

B. Le superlatif relatif

1. Place de l'adjectif.

a) Quand l'adjectif positif précède le nom, le superlatif le précède aussi.

Je voudrais la plus jolie fleur de votre jardin (... une jolie fleur)

b) Quand l'adjectif positif est après le nom, le superlatif l'est aussi.

Tom Jones est le livre le plus intéressant que j'aie lu (... un livre intéressant)

Note: N'oubliez pas de répéter l'article du superlatif.

On a volé les tableaux les plus anciens du musée.

2. De précède toujours le nom de la totalité dont le superlatif est tiré.

C'est le poème le plus obscur de cette collection.

3. Avec le verbe être à la 3e personne, remplacez il et elle par ce.

C'est le garçon le plus intelligent de la classe.

Voilà Mina, c'est la meilleure étudiante de la faculté.

Note: Dans la phrase: "De mes deux frères Ali est le plus grand remarquez que le français emploie le superlatif alors que l'anglais emploie le comparatif. (Of my two brothers, Ali is the taller.)"

C. Le superlatif absolu

1. Le superlatif absolu est exprimé:

a) avec des adverbes comme très, fort, bein, vraiment, tout à fait, extrêmement.

Cela se fait bien (très fort) différemment en France.

Elle tout à fait heureuse.

Ce monsieur est extrêmement fatigué.

b) avec des plus -adjectif.

Il lui est arrivé une aventure des plus ennuyeuses.

2. Certains adjectifs comme formidable, excellent, merveilleux, sensationnel, exquis, terrible, extraordinaire, ne sont jamais au superlatif absolu.

Ce café est excellent.

Cette nouvelle est sensationnelle, j'ai vu un film formidable.

D. Le superlatif irrégulier

Les memes adjectifs qui ont un comparatif irrégulier ont un superlatif irrégulier.

Les superlatifs

ADJECTIF bon le meilleur

ADVERBE bein le mieux

ADJECTIF mauvais le pire/ le plus mauvais

ADVERBE mal le pis + le plus mal

ADJECTIF petit le moindre/ le plus petit

La distinction entre l'emploi de le pire et le plus mauvais, le pis et plus mal, le moindre et le plus petit, est la même que pour les formes comparatives: pire, pis, moindre.

Bibliographie:

Nouvel itinéraire grammatical par J. GRUNENWALD et, H. MITTERAND, édition F. NATHAN. 1987 Dialogue grammatical Cm1/ Cm2 par RENE DASCOTTE et MAURICE OBADIA, Classique Hachette, 1986 Eveil à la grammaire par JEAN KRIEGER, Collection COP-



E. Comparatifs irréguliers

1. Les adjectifs bon, mauvais, petit, et les adverbes bein, mal, ont une forme comparative spéciale.

Le ski est plus dangereux que la natation.

J'ai plus de mille tomans en banque.

Ce café est supérieur à celui que nous avons bu hier.

Votre idée est meilleure que la sienne.

Il est plus fort et plus courageux que moi.

Ils comprennent moins vite et moins facilement que les autres.

Il n'est pas si (aussi) intelligent que toi.

Je n'ai pas tant (autant) de talent que lui.

Elle est meilleure étudiante que Mina ne m'avait dit.

Elle est meilleure étudiante que Mina me l'avait dit.

Elle est meilleure étudiante que Mina ne me l'avait dit.

Elle est aussi belle que je l'imaginai.

Les comparatifs irréguliers

ADJECTIF	bon	meilleur	} formes uniques	Le camembert est meilleur que le gruyère. Il parle mieux le français que l'anglais.
ADVERBE	bein	mieux		
ADJECTIF	mauvais	pire/ plus mauvais		Son dernier roman était pire que le premier. Elle se sentait plus mal que la veille.
ADVERBE	mal	pis/ plus mal		
ADJECTIF	petit	moindre		Ma chambre est plus petite que la votre.
Les Français emploient plus mal de préférence à pis.				

2. Réservez pire et moindre pour les situations abstraites.

Il a fait un effort moindre que celui dont il était capable.

Pire et plus mauvais sont presque toujours interchangeables.

Ce café est pire (plus mauvais) que l'autre.

III Le superlatif

A. Le degré superlatif s'applique aux adjectifs et aux adverbes.

Les superlatifs

<p>Superlatif relatif:</p> <p>le plus</p> <p>le moins</p> <p>ADJECTIF</p> <p>ADVERBE</p> <p>de</p>	<p>Il est le plus (le moins) intelligent de la classe. C'est lui qui parle le moins (le plus) rapidement de tous.</p>
<p>Superlatif absolu</p> <p>très</p> <p>ADJECTIF</p> <p>ADVERBE</p>	<p>Elle est très belle. Elle l'a traité très gentiment.</p>

LA COMP- ARAI- SON

PRINCIPES

Le comparatif Le superlatif

طوسی مطالعاتی که ناکتون در زمینه آموزش زبان فرانسه بعمل آمده اینست نتیجه حاصل شده است که نکات دستوری این زبان همانند سایر زبانهای بیگانه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که آموخته این زبان اگر بطور صحیح و درست با مسائل گرامری آن آشنا شود، در یادگیری زبان، در نوشتن و حرف زدن با مشکلات فراوانی روبرو نخواهد شد. لذا با توجه به کمبود کتابهای گرامر زبان فرانسه گروه زبان فرانسه دفتر تحقیقات در صدد برآمد است که موارد ضروری را از منابع موجود بسطور ساده تدریسی تنظیم نمود و در اختیار علاقمندان قرار دهد. به همین منظور در این قسمت از مقاله نحوه کاربرد صورت‌های مختلف در زبان فرانسه با استفاده از روش نوین آورده شده که امید است مورد استفاده علاقمندان قرار بگیرد. نظر به اینکه بحث در این زمینه به یکباره امکان پذیر نیست لذا این مقاله در چند بخش تهیه و تدوین گردیده که در طی شماره‌های آینده این مجله به چاپ خواهد رسید.
با آرزوی توفیق بیشتر برای دانش‌پژوهان و فراگیرندگان زبان
گردآورنده: شیرین گدنی عراقی

I. Le comparatif

A. Il y a deux sortes de comparaison:

1. Comparaison d'égalité exprimée par les mots **aussi, autant.**

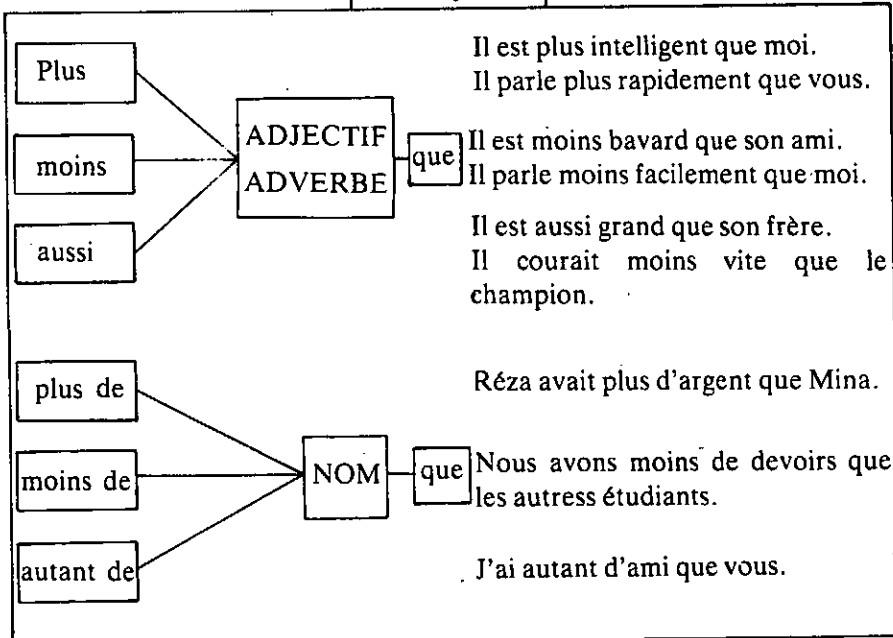
Il est aussi grand que moi. J'ai autant d'argent que lui.

2. Comparaison d'inégalité exprimée par les mots **plus, moins.**

Il est plus grand que moi. J'ai moins d'argent que lui.

B. Le degré comparatif s'applique aux adjectifs et aux adverbes:

Les comparatifs



C. Vous pouvez renforcer la comparaison avec un adverbe d'intensité, comme **beaucoup, de loin, bien, infiniment, tellement.**

Il est bien plus fort que Réza.
Il est tellement plus agréable de voyager en avion qu'en train.

D. Détails de construction

1. Mettez **que** devant le second terme de la comparaison.

2. Employez **de si** le second terme est un nombre.

3. Employez **à** après les adjectifs suivants: **antérieur, postérieur, intérieur, extérieur, inférieur, supérieur.**

EXCEPTION: meilleur

4. Il faut répéter le comparatif devant chaque adjectif ou adverbe.

4. **Aussi** peut devenir **si** et **autant** peut devenir **tant** dans une phrase négative.

6. Si le deuxième terme d'une comparaison est remplacé par un verbe d'opinion, employez un **ne** explétif devant ce verbe.

Parfois le remplace **ne**.

Parfois on emploie les deux ensemble.

ATTENTION: Avec **aussi** et **autant**, il n'y a jamais de **ne** explétif mais le est possible.

زبان و ادبیات دو جزء تفکیک‌ناپذیر می‌باشند. اهمیت ادبیات برای هر فرد کبیه به فراگیری زبان مشغول باشد کاملاً روشن است. هئیت تحریریه رشد زبان از مدت‌ها قبل با گروه محترم زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه تبریز در زمینه همکاری ایشان با مجله رشد زبان در تماس بوده است. اخیراً با لطف استاد ارجمند آقای دکتر رضایی این خواسته رشد زبان تحقق یافته و اولین بخش نمونه‌های ادبی تقدیم خوانندگان می‌گردد.

Selected by: Dr Abbas Ali Rezaei TABRIZ UNIVERSITY.

READING A POEM

Reading a poem is a process of discovery and revelation. The simplest way to respond to a poem is through the emotions. One first feels a poem, comprehending what it is about without necessarily understanding it. During the first reading, the reader should be open and loose, allowing the rhythms, the images, and the flow of the poem to impress themselves. Additional reading after the first will be increased comprehension, then understanding.

As soon as I could speak

As soon as I could speak — I was told to listen
As soon as I could play — they taught me to work
As soon as I found a job — I married
As soon as I married — came the children
As soon as I understood them — they left me
As soon as I had learned to live — life was gone.

Debbie Carnegie

Children's Song

We live in our own world,
A world that is so small
For you to stoop and enter
Even on hands and knees,
The adults subterfuge.
And though you probe and pry
With analytic eye,
And eavesdrop all our talk
With an amused look,
You cannot find the centre
Where we dance, where we play,
Where life is still asleep
Under the closed flower,
Under the smooth shell
Of eggs in the cupped nest
That mock the faded blue
Of your remoter heaven.

R.S. Thomas



Money

Money is power: so said one.
Money is a cushion: so said another.
Money is the root of evil: so said still another.
Money means freedom: so runs an old saying.

And money is all of these — and more.
Money pays for whatever you want — if you have the money.

Money buys food, clothes, houses, land, guns,
jewels, men, women, time to be lazy and
listen to music.

Money buys every thing except love, personality,
freedom, immortality, silence, peace.

Carl Sandburg

going into detailed grammatical rules. The following examples may illustrate the issue:

I. simple present + negative

Students have learnt simple present tense already. Write the name of the language you know on the board.

Say: I know Farsi (English).
 we know Farsi (English).
 you know Farsi (English).

Ask the students to repeat after you. write the names of a number of languages which you do not know in a column:

- French.
- Russian.
- German.

Point to "French" and say: But I don't know French. say negative sentences using "Russian", "German" and have students repeat after you. Write the full sentences on the board. Repeat with other languages, subjects, and verbs.

But I don't know German.
 But we don't read/write Russian.
 But you don't understand French.
 This is called a substitution drill.

Underline or circle the similarity or change in form, or use different colors of chalk.

II. Future interrogative with shall , will , and question words (where, when, how...)/

Write the following words on the board:

Where?	When?	How?
London	March	plane
Isfahan	September	car
Istanbul	Mehr	bus
Tabriz	Bahman	train

Say: I want to go for a holiday, where shall I go? Answer (pointing to London): I'll go to London. Then ask: When shall I go? Answer (pointing to March): I'll go in March. Then ask: How shall I go? Answer (pointing to plane): I'll go by plane. Write your three questions on the board as part of a substitution table to be developed further:

Where shall I go? I'll go to London.
 How shall I go? I'll go by plane.
 When shall I go? I'll go in March.

Repeat the procedure with "We", and after asking and answering the three questions, add other

pronouns to the fourth column of the substitution table:

Where?	When?	How?	Who?
London	March	plane	I
Isfahan	September	car	We
Istanbul	Mehr	bus	They
Tabriz	Bahman	train	He

Engage students in choral and individual repetitions. Make sure all students take part in classroom activities. These habit-formation exercises can be more interesting and realistic if you use pictures and other teaching aids. Ask your students (through questions) to describe the structure briefly.

After mechanical drills engage the students in different controlled oral practice; you can use different kinds of exercises here, e.g., yes/no, alternative (.... or?) and wh. questions (make use of the dialog or the reading). Ask them to make some more sentences including the new structure. Finally, lead students to use the new structure in a controlled conversation.

Teacher: Where will you go next summer, Ali? point to the picture of a city or country.

Ali: _____

Teacher: How will you go there, by car or by plane?

Ali: _____

Teacher: Reza, Where will Ali go next summer?

Reza: _____

Teacher: Will he go by bus or by train, Hossein?

Hossein: _____

Teacher: When will your friend go to his hometown, Hassan?

Hassan: _____

Direct the students to write down the model sentence (s), or the summary in their notebooks for further study at home. Ask them to do the exercises given in the book. Review the material next session (through questions and answers).

sources

- 1 - Techniques in Applied Linguistics.
 Edited by: J.P.B. Allen and S.Pit Corder
- 2 - The Foreign Language Learner: A Guide for Teacher.
 Mary Finocchiaro and M. Bonomo

TEACHING VOCABULARY

Teachers must not only convey the meaning of a word, but help students use the word properly in a sentence as well. There are different techniques for teaching new words. You can apply the one (s) you find suitable:

- a - Show objects: You (and the students) can bring different objects, e.g., spoon, knife, envelope, coin, magazine, money, sugar into the classroom. You can point to the things you see in class, in the yard, and possibly outside your school building; for instance, (black) board, ceiling, lamp, notebook, car, flower, tree, shoes, trousers, etc.
- b - Show pictures and maps.
- c - Act out the word: To eat (eat something or mime the action), to breathe, to take off (one's coat), etc.
- d - Give the definition: Don't use difficult words: currency = money that is in use in a country.
- e - Help students recognize prefixes: (**unable**, **uniform**, **disappear**, **rewrite**,...), and suffixes: (**quickly**, **government**, **reasonable**, **magnetize**, **correction**,...), and roots: (**biography**, **telephone**...).
- f - Draw pictures.
- g - Give synonyms and / or antonyms. This is not an easy job since there are no exact synonyms. You must consider whether your synonyms and antonyms make learning easier or not. In many cases they create other problems.
- h - Let them guess meanings of words from the context.
- i - Give the meaning of abstract words in Farsi. This should be done when you cannot find any other way to teach them.

You should classify the words in the reading beforehand, and decide on the technique (s) that can be used to teach each group in the most efficient way.

Teachers should tell their students that each word has various meanings, that they should read in word groups (they should read the whole sentence or paragraph first, and try to find out the words which are related to one another). Look at this sentence: "The other boy has been working in spite of his poor

eye-sight." Unless "the other boy", "has been working", "in spite of", and "his poor eye-sight" are read as groups of words, the meaning of the sentence will not be clear.

Students should have vocabulary notebooks. Tell them not to write the meaning of words in their books.

TEACHING GRAMMAR

Teachers should avoid using difficult words while teaching new structures. Do not read formal grammatical points to your students from the textbook.

Each instructor must decide how to teach a particular structure. You must change the grammatical information into appropriate learning / teaching activities.

In order to teach a structure, you should first present it to the class orally. Preparing students for a grammar lesson is just as important as choosing the exercises and drills to be used. It is unwise to begin the lesson by saying: "Today we are going to study passive sentences." Indicate the need for the new structure in communication.

By using pictures, preparing some sentences or a simple dialog, using objects and actions, telling a simple short story, asking questions etc, you may create a situation in which the structure is naturally used. In this way, without talking about grammar you make your students discover the rules.

In other words, you first give examples of a structure, and then help students discover the grammatical rule from meaningful contexts. This method works best with regular grammatical patterns, to teach irregular patterns or exceptions to general patterns, it is better to give explanations and the general rule first and then give students opportunity to practice. In general, you should adopt the best technique (s) considering the age of the students, their knowledge of the foreign language, the time available, the aims of teaching /learning the foreign language, individual differences, the structure to be taught, etc. Give several examples of the new structure used in different situations.

Review briefly the structural points which may facilitate teaching the structure under consideration. Compare and contrast the new structures with the previously taught points if necessary. Try to avoid

about how the story starts in order to make it more interesting. You can also ask them questions like: "What do you think will happen? ", "Let's read more about..."

The teacher should not read through the reading or summarize it. He should not translate it into the students' mother tongue either. It is important to note that is the students who are to do much of the talking not the teacher. Usually, teachers ask the students to read the whole passage and then write the answers to the questions in their books. Such an assignment often reduces the chance of gaining any pleasure or benefit from the reading. But if you divide the reading into several portions and tell the students what they should learn, it will be easier to teach and learn it. Besides, you will have the opportunity to use various techniques to handle each section.

The teacher should explain the problems concerning pronunciation and have the students repeat the words and expressions which are difficult for them to produce. He should also explain the structures, the vocabulary, or the cultural implications which appear in the sections to be read. In the lesson plan, the teacher has to specify the techniques and prepare the drills and exercises which best cope with the difficulties.

Phase 2- Presentation of the Reading Passage

After the difficult points have been clarified, the reading passage should be introduced to the students. You may do this in a number of ways. The teacher reads each line aloud,* and then asks the students to read aloud (one at a time) or silently. Use different techniques according to your teaching objectives, the time available, your students' knowledge of the language, etc. If the section or paragraph is difficult, read it sentence by sentence and have the students repeat after you. You can read aloud and the students listen while looking at their books. The best way, perhaps, is asking the students to read silently in a limited time. Silent reading is faster than reading aloud and students find it more convenient. It is the appropriate method of "fast" and "accurate" reading.

After reading each portion, you must see whether students have understood it or not. You can ask different kinds of questions, pre-reading and post-reading questions, before and after reading the passage. The questions asked before reading the

passage would give the students a definite purpose in reading. They must find the answers to some questions or some words, or an idea, or a title for the passage, etc.

Ask yes / no questions, alternative questions (... or ...?) and "wh" questions. For example, with "David is a bus driver" You can ask: Is David a bus driver? Is David a bus driver or a mechanic? who is a bus driver? or What is David?

Ask "Why" questions: Why did you (go) to...?. Ask inference questions: What do you think...? Or How do you think...?

Questions about grammar can be asked in this way: In line... "Which" refers to a... b... c... What is the verb, subject, object... in this sentence? What would be the effect of changing "has been", "has lived",... to simple past tense? Why does the author use If... stayed here,... would see...?

Is the author talking about one person? How do you know? Has the action already taken place? How do you know?

You can ask the students to find the sentence or words which describe a person: Is he in a hurry?, Is he angry...? Ask the students to find the synonym of ... in line ..., make a noun from the word ..., use the word... in a sentence, explain the word... .

Have them ask questions on the reading, give a paraphrase of an expression or a paragraph... . Have them make a sentence similar to ..., or retell the story using the key words. Ask for a summary of a paragraph. Have them complete the sentences which you have placed on the board. Ask them if the statements you make are true or false. Have them simplify a sentence, add other words to a sentence, combine sentences, substitute words,....

Phase 3 - Amplification

a - Using the new words, expressions, and patterns, the teacher asks the students questions pertaining to situations similar to the reading.

b - The teacher asks students to give a summary of the reading in their own words.

c - Have the students ask questions to be answered by other students.

d - Assign a topic based on the reading to be discussed later on... .

* Some teachers prefer that the students' books be open. Others prefer the books be closed. We should distinguish between "listening comprehension - where students will not see any written material - and "reading comprehension".

How to teach reading, grammar and vocabulary.

Proficiency Tests

Tests designed: (1.) to distinguish degrees of proficiency so that examinees may be assigned to specific sections or activities on the basis of their current level of competence; (2.) to diagnose individual strengths and weaknesses.

Achievement Tests

Tests designed: (1.) to measure the extent of a student's progress as determined by the instructional goals; and (2.), to evaluate the effectiveness of instruction.

Placement Tests

Screening tests designed to determine a student's academic readiness for an instructional program.

Goal

An instructional goal describes what students will be able to do when they complete a set of instructional materials.

Objective

Defines in numerical terms what the student will be able to do when he / she completes a unit of instruction. It should state precisely what the student will do, under what conditions, in what time limit and to what level of mastery will be considered acceptable.

Keyed Answer

The alternative on a multiple-choice test item for which credit will be given. It is the correct or best answer.

References

1. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M. I.T
2. Hills, J.R. 1981. *Measurement and Evaluation in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
3. Hymes, D. 1964. Towards ethnographies of communicative events. In P. Giglioli Isard. (Ed.), *Changing the Context*.
4. Kuhn, T.S. 1961. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago.
5. Rivers, W. and Temperly, M.S. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English*. New York: Oxford.

غلامحسین محمودی

کارشناس زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی

روش‌های گوناگون آموزش زبان بر اساس زیربناهای روانشناسی و زبانشناسی خاصی توصیه و برنامه‌ریزی شده و بحرحله اجرا در می‌آید که طی گذشت زمان تغییر و تحولات متعددی را شاهد بوده است. هیچ روشی به تنهایی نمی‌تواند به‌عنوان بهترین یا کاملترین روش آموزش زبان تلقی شود و برنامه‌ریزان درسی و معلمان زبان لازم است با توجه به عوامل مختلفی که در آموزش و یادگیری زبان دخالت دارند. مطالب درسی را تهیه و تدریس نمایند.

بهین جهت آنچه در زیر تحت عنوان تدریس قرآنت، لغت و دستور زبان انگلیسی آمده است. جنبه پیشنهادی داشته و به معنی بهترین و کاملترین فنون آموزش این مواد نیست و در صورت فراهم بودن شرایط و امکانات میتوان تکنیک‌های دیگری را نیز مورد توجه قرار داد. بدیهی است مراحل و چگونگی انجام فعالیت‌های آموزشی توصیه شده نیز می‌تواند در صورت لزوم و صلاحیت، مورد تجدید نظر قرار گیرد.

مطالب بصورت خلاصه و فشرده آورده شده است تا بتوان آنها را سریع مرور کرده و قسمت‌های مختلف را مدنظر قرار داد. امید است این مجموعه که سعی شده است کاربرد عملی داشته باشد، بتواند مورد استفاده آموزگاران محترم زبان انگلیسی قرار گرفته و آنها را با فنون جدید و مؤثرتر تدریس زبان بخصوص در زمینه تدریس دستور زبان، که متأسفانه در کشور ما از وضعیت بسیار اسفناکی برخوردار است، آشنا سازد.

TEACHING READING

The aim of reading is to lead students to read on their own and to extract the correct meaning from written materials. The following procedure is suggested to teach a reading.

Phase 1 - Preparation

The teacher reads the passage before going to class and divides the reading for that day into different sections (this depends on how difficult the passage is and on the student's ability). For example, if the students are at elementary level you can divide the reading in thought groups. Locate the problems in the areas of pronunciation, intonation, vocabulary and grammar. The teacher, considering the necessary background information (the material taught before) should find the most effective ways to arouse interest in a particular text by giving a good related and interesting introduction and relating the passage to the student's own experiences.

If the students are not familiar with the text, make use of comparison and / or pictures etc, and relate it to the learner's, own experiences. Ask questions to see if they have understood you. If the reading is a narrative you had better tell them briefly

False Friends

Two languages may share cognates which are easily recognizable in terms of morphological similarity but whose meanings are different; such cognates are referred to as "false friends". For example, English: "advertisement" (announcement); French: "avertissement" (warning).

Testing

Testing

The measurement of knowledge acquired, either before, during, or after a systematic course of study.

Evaluation

Denotes those uses of tests which involve comparing the performance of one group of students with the performance of other groups of students. Evaluation can also refer to the process of using test scores and / or other information to determine the value of a treatment or procedure.

Measurement

The assigning of numbers to attributes of objects, events or people according to rules. (Hills, 1981)

Reliability

The reliability of a set of scores reflects their consistency. If a set of scores is highly reliable, one can expect that, if the examinees were measured several times, their scores would come out in about the same rank order each time. With an unreliable set of data, the rank order on one measurement might have no more than a random relationship to the rank order on another measurement with the same instrument.

Validity

Concerns whether a test measures what it is meant to measure.

Analytic Scoring

Essay tests are scored analytically when a model answer is written out specifying each point or aspect to be given credit.

Global Scoring

The procedure of scoring essay tests which uses a number of judges and a number of essays from each

examinee. The ratings of the various judges over the several papers of each examinee are averaged to get a score for each examinee.

Item Facility (or Item Difficulty / Easiness)

The index which tells how easy an item is, or the proportion of examinees who got the item correct.

Item Discrimination

The degree to which more of the examinees who get high scores on a test choose the correct response on a multiple-choice item.

Discrete Point Items

Items which test a single grammatical feature; for example, the use of the article. They are usually presented in a multiple-choice format.

Integrative Items

"Pragmatic" items which test more than a single grammatical feature. See dictation, cloze procedure.

Stem

A multiple-choice item has two parts. First, there is the introductory statement that poses the problem - the stem. This is followed by a series of possible responses called the "options", or "alternatives" or "choices".

Distractor

Any of the unacceptable alternatives in a multiple-choice test item.

True - False Item

An item demanding a binary decision as to the truth or falsity of a given test question.

Fill - In (Completion)

Written exercises in which the student is required to fill in a blank in a text, Not to be confused with "completion drill"; see Rivers and Temperley.

Cloze Test Procedure

A written passage in which, after the first introductory paragraph, every fifth, (or sixth... or twelfth) word is left out for the student to supply. Used to measure the readability of texts, reading and listening comprehension, and general proficiency in English.

particular linguistic or psychological doctrine as dogma, prefers to try to understand all potentially relevant theories and make the best possible use of such insights as each of them has to offer.

Syllabuses

Situational

Based on selected situations as settings for language to be taught. Situational syllabuses might organize learning through a sequence of situations. Situational compositions require learners to produce writing appropriate to the demands of specific situations.

Structuralist

As a syllabus, the term is employed with reference to the pedagogical principles derived from the American Post-Bloomfieldian school of linguistics. In linguistics itself, however, it refers to reaction against traditional grammar (established by the Greeks) and the tendency, beginning in the late nineteenth-century, to analyze language universals according to a scientific method.

Notional – Functional

An approach to syllabus design which involves the setting out of behavioral objectives derived from the language forms would be specified in terms of “notions” (expressions of “time”, “quantity”, “space” etc.) and the communicative “functions” required by a student in a given situation.

Exercise Type

Pattern Drills

The intensive choral or individual repetition of items to be learned.

Substitution Drills

The simplest form of drill, consisting of the replacement of certain words by cue words provided by the teacher. There can be either single substitution, double substitution or cumulative (or multiple) substitution.

Transformation Drills

These are drills which involve conversions rather

than substitutions in that they introduce new elements, or even considerable re-structuring of the sentence.

Guided Conversation

Refers to the expansion of previously studied dialogues to distinct, but similar, situations. Students are directed towards this by means of group preparation and / or teacher guidance.

Guided (or Controlled) Composition

This refers to written compositions in which students follow exact instructions and should produce error-free writing; e.g. filling in blanks, combining sentences etc.

Free Composition

The goal of every writing class.

Students should be led from controlled composition to expression of their own ideas within an uncontrolled format.

Vocabulary

The vocabulary or stock of lexical items of a language.

Function Words

Words without lexical content but with a grammatical role in a sentence are known as “function words”, “structure words”, “empty words” or “operators”; e.g. pronouns, prepositions, articles etc.

Content Words

A word with a full lexical meaning of its own; i. e. nouns, main verbs, adjectives and most adverbs.

Frequency Lists

Lists of the relative frequencies of particular lexical items or structures within a specified “domain” of knowledge. Such a domain: (1) should be of importance to the students; and (2.) should be useful in specifying a syllabus which is useful to their educational needs.

Cognates

Two words are said to be “congnate” when they are morphologically derivable from the same root form. See root form, false friends.

tic errors made by the student, either as an individual – or on a groupbasis.

Discourse

Any stretch of language in which communication is achieved in a coherent flow of spoken or written sentences, involving either one speaker or writer (e. g. Journal, book) or interaction between two or more participants. Hence, **discourse analysis**: the study of how spoken and written sentences relate to each other so that they are coherent and effective.

Paralanguage

The ‘punctuation’ of spoken utterances in terms of nonverbal meaning, conveyed by stress, rhythm and intonation.

Kinesics

The study of body movements and postures as related to social behavior; usually associated with cultural factors.

Proxemics

The study of how human beings position themselves in relation to each other whilst in the process of talking. Much communication is subtly adjusted to distance, where and how people touch, what posture they adopt etc; such factors vary from culture to culture.

Approaches

Grammar-translation Method (GTM)

A language-teaching method emphasizing the memorization of rules and the practice of translation.

Audio-Lingual Method (ALM)

An approach to teaching in which oral initiation, memorization and drilling precedes spontaneous speech. Extensive use is made of recorded materials and drills. Derived from behavioral psychology and structural linguistics; now much less common than in the 1950’s and 1960’s.

Direct Method (DM)

This refers to language teaching through conversation, sometimes carefully arranged, but without explicit statement of grammatical rules or the use of the mother tongue.

Pragmatic

Refers to the suggestion that the emphasis in language teaching should be on the linguistic forms used in different settings. recognizing that the two factors are inseparable.

Suggestopedia

An approach to learning and teaching languages developed by Lozanov in Bulgaria. It emphasizes confidence and authority on the teacher’s part (marked by tightly organized materials and methodology) and relaxed learning (aided by comfortable seating, background music, role play, etc.).

Total Physical Response (TPL)

Sometimes known as the Asher method, students learn by physically performing actions based first on commands of the teacher and then by commands from other students.

Community Language Learning (CLL)

Derived from counselling learning, it places the principles of learning above those of teaching in emphasizing the security of the learner in the ‘investment’ phase, and discussion of experience in the “reflection” phase. The “teacher” creates an atmosphere of permissiveness, warmth and acceptance and has the role of counsellor and informant.

Silent Way

A language teaching procedure associated with Gattegno. Groups of learners are introduced to a new language through a highly structured program of intricate teaching techniques.

The teacher is encouraged to restrict his speech to a minimum so that students are forced to become fully engaged in creating and establishing successful language behavior themselves.

Communicative Approach

A teaching approach relating the teaching techniques (e. g. Pair and group work), language content and materials to the communicative needs of the students outside the classroom.

Eclecticism

Refers to a method which, instead of accepting one

educational institution; or (2.), as in (1.), plus any values, attitudes etc. transmitted implicitly or explicitly by an institution.

Paradigm

A motivating assumption, or theory, 'Scientists begin with a basic paradigm and build upon that paradigm over time, but eventually an anomaly occurs. From this time, a crisis arises which is resolved through revolution. The revolution results in turn in a new paradigm.' (Kuhn, 1961)

Behaviorism

The theory that all behavior is a learned (or conditioned) response to external stimuli.

Theory

The four skills

Listening, speaking, reading, writing.

Productive skills

Traditionally speaking and writing.

Receptive skills

Traditionally listening and reading.

Linguistic competence

'An idealized speaker-listener's perfect knowledge of his own language in a completely homogeneous speech community.' (Chomsky)

Linguistic Performance

Chomsky defines it as those aspects of language use which are not accounted for by the concept 'competence.' These include mispronunciations, slips, and variation according to the situation of language use.

Communicative Competence / Performance

A theory of communicative competence, according to Dell Hymes (1964), must deal with notions of the 'speech community, speech situation, speech event, speech act, fluent speaker, functions of speech', etc.

Linguistic competence, for example, would allow a hearer to interpret 'I'm cold' as a grammatical sentence with an NP and a VP and a meaning related to the coldness of the subject. Communicative

competence, on the other hand, allows him to interpret 'I'm cold' as an appropriate or inappropriate utterance which may be a statement of fact or a covert request for a sweater. Communicative performance involves the ability to react to such covert speech clues and to respond appropriately to the social aspects of linguistic behavior.

Interaction

A verbal interchange (governed by rules of discourse, socio-cultural conventions etc.)

Language Transfer

The influence of the knowledge of one language upon the learning of another.

Language Interference

The transfer and incorporation of grammatical features of the L1 into the L2.

Interlanguage

Any one of the changing systems which a language learner develops as he moves from ignorance to competence in another language. Often such systems manifest features of both the learner's first language (L1) and of the target language (L2).

Interim Grammar

One of the changing, tentative systems which a language learner develops as he moves from ignorance to competence in another language.

Code Switching

This refers to the usually unconscious movement from one language to another in the course of a conversation or utterance. It can also refer to the changing of style or dialect within an utterance of a single language.

Contrastive Analysis (C A)

Comparison of two languages at phonological, grammatical, lexical and cultural levels.

Error Analysis (E A)

The systematic investigation of language learner's errors.

Error Correction

The teacher correction of consistent, systema-

مطلب زیر که حاوی اصطلاحات متداول در زمینه آموزش زبان می باشد توسط استاد محترم آقای دکتر اسماعیل جاویدان گردآوری شده است. با اینکه تعدادی از این اختصارات و اصطلاحات برای شما کاملاً آشنا می باشد، مجموعه ای بدینگونه می تواند برای علاقمندان به این رشته مفید واقع گردد.

هیئت تحریریه رشد زبان

THE JARGON OF ESL/EFL METHODOLOGY

ESMAIL-JAVIDAN

Introduction

In any specialized field there is a specialized jargon. And ESL/EFL is no exception. While this may be viewed as pedantry, it is probably just a necessary evil: necessary because we are trying to define and express entirely new concepts, evil because ignorance of the jargon means that the ESL/EFL literature is indecipherable to you. Since being a good teacher means, in part, being able to keep up with new ideas in the field, why not make sure that you are learning the jargon? The following is a list of terms found in the literature of EFL/ESL which you will find useful in the future.

Initials

ESL	English as a Second Language
EFL	English as a Foreign Language
TESL	Teaching English as a Second Language
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
ESP	English for Specific Purposes
LSP	Language for Specific Purposes
EST	English for Science and Technology
ETS	Educational Testing Service
EBE	English for Business and Economics
ENOP	English for No Obvious Purpose
EMPTY	English for my Program this Year
CELT	Comprehensive English Language Test
TALIGU	American Language Institute, Georgetown University
SLA	Second Language Acquisition
L1	First Language
L2	Second Language

Borrowed from Education and Psychology

Pedagogy

The theory and practice of teaching.

Deductive Learning

Students are given a grammatical rule with examples before they practice the use of a particular structure.

Inductive Learning

Students see a number of examples of the rule in operation in discourse, practice its use, and then evolve a rule from these examples with the help of the teacher.

Taxonomy

A breakdown of an area of knowledge into its component parts.

Syllabus

A statement of the plan for any part of the curriculum, excluding the element of curriculum development itself.

Curriculum

(1.) A specification of all the subjects taught in an

Although the child's speech at this stage, is almost always intelligible, it is not the same as the adult language. There are, however, some differences observable. The first thing to be mentioned is that the child's language has still some 'errors' and not all structures are used in his speech. We call these differences 'errors' only because they do not occur or are not acceptable in adult's language. From the point of view of the child these differences are not considered to be errors. Because as we know the child is constantly involved in the process of hypothesis construction and hypothesis testing.

The remaining learning can be discussed under two headings:

1) Learning new structures and 2) learning to comprehend familiar structures fully. Under the first heading we can mention sentence connectivity in English. Sentences are combined and linked in many grammatical ways in English. Only at about the age of 7 the child can widely use adverbs such as 'actually, frankly, really, ...' The second heading 'comprehension' does not refer to the technique of checking that the sense of a passage has been understood' (Crystal, 1976). Here we use it to refer to how children interpret structures. There is evidence that children often use words and structures they do not understand. In fact, after the age of 5, the child learns 'layers in the interpretation' (Crystal 1976) of the sentences. We know that sentences do not always mean what they seem to mean. It is interesting to note that children only at this level begin to appreciate the language use - such as jokes, puns, and the like. Now the question which might come into one's mind is "when will the child master the grammar of his mother tongue?" The scientists in the field suggest that by the period of puberty the child must have acquired all the grammar of his language. Research on pre and post - puberty speech indicates that pre-puberty speech is homogeneous, whereas post-puberty speech is inventive and idiosyncratic. And finally, contrary to lexicon and stylistic features of language, the learning of phonology and syntax is a restricted process.

Summary

In this article, we have briefly discussed the different stages of language development with emphasis on recent research findings in first language

acquisition. we hope that this survey would lead to a more scientific and better understanding of second language learning. In this chapter two approaches in first language acquisition have been discussed: a) Behavioristic b) Generative.

We have seen how the behaviorist emphasis on habit formation has shifted to a more mentally-oriented approach, which stresses the child's active participation in the learning process. we have also shown that language acquisition is, "much more than a collection of conditioned verbal responses" (Chastain, 1976). It is the productive feature of language acquisition that makes it quite different from any other form of learning. This process of creative construction seems to lead children through other stages of development.

The child's real language use begins with using some sounds for specific meanings. During the holophrastic period (one-word sentences) the child begins to acquire the different aspects of the sound and semantic system of the language. The acquisition of syntax begins with two-word utterances. During this period the child learns the syntactic and semantic relations among elements of a sentence. The acquisition of certain aspects of phonology, syntax, and semantics continue until the age of ten or twelve.

Bibliography

1. Brown, Douglas. principles of Language Learning and Teaching. Prentice-Hall, inc. Englewood cliffs, New Jersey
2. Brown, Roger. 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, Mass Harvard University Press.
3. Burt, M., Dulay, Heidi, and Krashen, Stephen, 1932, Language Two. Oxford University Press.
4. Chastain, Kenneth. 1971. The Development of Modern Language skills: Theory to Practice. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
5. Chomsky, Noam. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
 _____ 1972. Language and Mind. Enlarged ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich
 _____ 1976. Reflections on Language. Pantheon Books.
6. Crystal, David. 1976. Child Language Learning and Linguistics. Edward Arnold.
7. Dale, Philips. 1976. Language Development: Structure and Function. 2nd ed. New York; Holt Rinehart and Winston.
8. Falk, Julia S. 1973. Linguistics and language, 2nd. ed. John Wiley and Sons, New York.
9. Lenneberg, Eric H. 1967. Biological Foundations of Language. New York: Wiley
10. Minnis, Noel. 1971. Linguistics At Large. Paladin
11. Slobin, Dan I. 1971. Psycholinguistics. Glenview. III: Scott, Foresman.

meaning of "door" is "shut away" – only shut, closed or hidden things are 'doors'. The child has actually given the word a sense that is almost of a verb – referring more to an action than an object.

The length of holophrastic stage – "expressing an entire sentence in one word," which begins with the production of the first word varies from child to child. Normally it may be between three and nine months. Relatively, little is known about what a child learns during this stage of language growth. Analysing the child's utterances at this stage has revealed that the child begins to acquire sounds of his language (cf. to previous section). A lot of research has been done on the order in which children learn sounds and phonological rules. Probably at this stage children begin to learn meaning and the rudiments of syntax.

The end of one-word stage is often a transitional stage, i. e., that of "one word at a time" and that of true multiword utterances. Sequences of two or three words are produced but with distinct intonation contours, that is, with pauses between them. For example a child would say "door, open" as she passes through a door which is open, or "daddy, door" when daddy comes home, and both "daddy, car" and "car, daddy" when daddy leaves to take the car (Crystal, 1976). As these examples illustrate, there are no constraints on the order of combination of words. This contrasts with the next stage of development and, along with the distinct intonation contours, provides the justification for not viewing these sequences as single sentences.

However, it is difficult to describe these sentences precisely in grammatical terms (Crystal, 1976). In a given situation a child may see his father leave the house in his car. The child already knows the lexical items, daddy, go, door, car, but he may come out with any order, depending on which items he feels to be most important. Similarly, a Persian child seeing his father driving away in his car, might come up with several pairs as follows: /baba dæ dæ /, or/ baba, daer/, or /baba mašin/, and many other possible pairs. After some time, certain patterns will become more predictable than others (eg. agent before action in English). By the end of this stage the situation has usually improved, and it becomes more possible to see clear contextual or formal clues as to the sentence meaning which would enable us to give a grammatical analysis. Now some inflections have

begun to emerge (eg-s, ing,-ed), and word order contrast is more stable. But one should always keep this point in mind that we cannot give a precise grammatical analysis of the child utterances at this stage of language acquisition.

Three – Word Sentences:

The emergence of three-word sentences begins from around the age of two. Around this age the child produces sentences containing three elements, eg. daddy kick ball (English) or /baba masin dæ dæ /. There are also children who have already started filling out some of the missing elements of sentence structure by adding particles to the main words, eg. daddy kick a ball (English) or /baba ba masin dæ dæ /. As the language acquisition process proceeds, more inflectional endings emerge. For example, forms of the verb and noun, and also the first use of auxiliary verbs and pronouns appear (Crystal 1976). Lenneberg (1964) asserts that the omitted forms like inflections, auxiliary verbs, articles, prepositions, and conjunctions belong to syntactic classes that are small and closed. The omitted words are the ones that linguists call 'functors', their grammatical functions being more obvious than their semantic content.

There is more than one plausible answer to the question of "why do children omit these functors?" We all know that words like verbs, nouns and adjectives are words that make reference. Parents talk about the actions, things, and qualities by pointing at them. These are the kinds of words that children have been encouraged to practice speaking one at a time. As a result, the child has a tendency to construct sentences which only contain the content words. These sentences are sometimes called 'telegraphic' –but we understand from the above remarks that this is a misleading label, because the child has no intention of 'leaving out' items he could have put in (Crystal, 1976).

This process of increasing the sentence structure goes on, and from the age of 3 to 3 and a half the child would focus on learning complex sentences. By the age of 3½ then it can be said that the child has mastered the creative feature of language use. Now the child can produce longer and longer sentences. He knows how to combine sentences by using words like 'and', or, etc.

child hears, there are also rudiments of meaning in what he utters. From the beginning, his crying and cooing have their own interpretations: discomfort, distress when he cries, contentment when he coos. This, of course, is not to say that at the beginning he is aware of the connection between his crying and discomfort, or his cooing and contentment. But we who are with him have to recognize, from a very early moment, the rudimentary semantic content of his crying or his cooing. His babbling has another place in his development: he plays, practices, experiments.

Falk (1978) contends that the crying and cooing do not play any significant role in the acquisition of language. Whatever language spoken in the environment, all children produce the same string of sounds during these periods. The babbling stage goes on from the age of four or five months until the child is almost one year old. During this stage the child produces a large number of sounds. Babbling seems to be instinctive, since even deaf children do babble in much the same way. The quality of the sounds produced in this stage is not determined by the language spoken in the child's environment. For example a baby in a Farsi speaking environment does not necessarily produce the particular sounds of Persian, nor does a baby in an English speaking environment produce the particular sounds of English. However, it is significant to know that babies can and do produce many sounds during the babbling period which may be non-existent in their own mother tongue.

Carroll's study (1960) shows the development of the ability of children to learn phonetic distinction. This study shows that 90% of one year old children can discriminate and articulate among the phonemes /p/ /b/, /t/ /d/ /k/ /g/, /w/ /h/, /m/ /n/ - 70% can handle /f/, /s/, /v/, /y/ - and 50% can handle /č/ /y/, /v/, /š/, /r/. He points out that all phonetic distinctions are not made this early or this easily. He mentions that even six-year olds have difficulty with /s/ /z/, /š/ /ž/, and /y/ /č/.

We can conclude that children begin with whole, undifferentiated sounds within the first two months of life, begin to distinguish among these sounds between the — 6th and 12th months, and actually begin the production of morphemes by putting the phonemes together at about 18 months. Within ten more months, rapid and clear distinctions

are made among a large proportion of phonetic sounds.

Morphological and Syntactic Development

The phonological distinctions lead to holophrastic or one-word utterances. By around 12 months, most children have come to produce at least one word (unit) with a stable pronunciation and regular interpretation (Crystal, 1976). Crystal mentions that it is misleading to think of this first word as the place where language development starts. So far, a great deal of language production has been taking place, especially in learning the phonological patterns within which the word will be uttered. Another point needs to be mentioned here. From the point of view of comprehension the child has been acquiring his language for several months before. Anyhow, the identification of the so-called first words depends a lot on the abilities of the parents. The early pronunciation attempts of the child at words like 'dada' or 'baba' (Farsi) may be completely unlike the correct pronunciations. Some parents seem to be quite good at guessing and interpreting such "proto-words"; while others may be very poor.

The "first word" is hardly a word at all. Our conception of a word, as given in a dictionary, is quite different. These units of meaning often correspond to stretches of speech that to the adult would be more than one word, eg. "allgone, gimme", and "restego" (one child's attempt at the jumping game "ready - steady - go" played with his father, which he subsequently used as a verb - "you stego with me now.") Also, the meaning of the first words is not necessarily similar to the adult's meaning. On the contrary, it has a much wider semantic scope than that of parents.

For example, "dada" cannot simply be interpreted as my "male parent". The child may use this utterance while pointing at his daddy. However, this word may be used in other contexts as well, eg. referring to the milkman. On the basis of such usage, it is clear that the word is being used in a very broad sense, expressing more a sense of 'want' or 'pleasant' experience' than that of 'father'. Another example is the word "door", said while pointing to the door. The child might not mean 'door' at all.

He may use this word for pointing at the drawer, and also to the pocket into which a handkerchief has just been placed. Later it will become clear that the

Stages of Language Development

A. introduction

One of the important areas of debate is how first language acquisition is related to cognitive factors. We know that language development depends on the concepts which children form about the world and the concepts which they feel stimulated to communicate. Slobin (1979) showed how children in several communities use two-word utterances to express a similar range of meaning. There is also evidence from later stages of language growth that there exists a close relationship between cognitive and linguistic development. The data gathered from the early utterances produced by children reveal that the English perfect tense (he has gone, etc). is not used before the age of four and a half, despite the fact that the form is frequent in parents' speech and consists only of simple elements which were well within the children's capacity. It has been found that the present perfect does not appear until the children have acquired the underlying concept of present relevance.

As conceptual development leads to language development, it is likely that language development helps conceptual development: For example, the fact that present relevance is embodied in the perfect tense helps to stimulate the English speaking child to form this concept.

On the other hand, the second language learner has normally formed his basic concepts about the world, so that there cannot be the same link between language and cognitive development. Nonetheless, the link between language and concepts remains of major importance, since the second language will sometimes require the learner to develop an awareness for new concepts of distinctions (eg. for the two kinds of personal pronouns 'he' and 'she' and their Persian equivalent).

There is a second way in which cognitive factors influence first language acquisition. We have seen how children create order in the language data they encounter. For example, they form rules and in some cases, overgeneralize these rules to contexts where they do not apply (resulting in errors such as "goed" in English or "pazid" in Persian).

Here, cognitive factors are determining not what meaning the child perceives and expresses, but

how he makes sense of the linguistic system itself.

B. Phonological Development:

The baby's crying is the beginning of his language. On his very first day, as soon as he cries and his mother comes to him, we have the simplest form of communication between two people - one person utters sounds and another responds. It is on his first day also that a child often shows that he is already aware of sounds, (Minnis, 1973). Recent investigations have demonstrated, as early as this, an 'auditory orienting reflex' - a movement of the child's head toward the source of a sound. Within a couple of weeks this usually becomes more specific: the child responds more readily and more regularly to a high-pitched human voice than to any other auditory stimulus and of course the most frequent high-pitched voice is his mother's.

During these early days a child not only cries but also coos. When he is hungry or uncomfortable he cries; When he is content and comfortable he coos. During the cooing period, the sounds a baby produces are primarily consonants formed at the back of the mouth, such as /k/ and /g/, and nonlow vowel sounds, such as /i/, /e/ and /u/. The cooing period varies from one baby to another, but by the age of five months, most children have entered into the babbling stage, characterized by an ever increasing variety of sounds (Falk, 1978).

During this stage of sound production the baby utters strings of sounds, repeating them with a rhythm; and intonation, apparently for the pleasure of making them. He cries or coos or babbles; to each of these his mother is likely to respond in a specific way. He cries and she tries to alleviate his discomfort; he coos and she comes and smiles and perhaps pets him; he babbles and she may well encourage him by joining in, imitating him in fun, so that in turn he imitates her.

The simple pattern of interchange is enlarged as the child begins to respond to speech in its situation.

These are the rudiments of comprehension. His earliest response to 'Baby, Milk' may be to his mother's voice as an auditory stimulus specific to him as a human infant. From this there will be a transition to the time when he responds to the phonemic form of 'milk' in the situation in which he hears it, the context of circumstances, even when he can see neither the speaker nor the milk.

While these are rudiments of meaning in what a

frameworks which would not contradict the facts which have been discovered already.

The Generative Theories

Strictly speaking, the activities of the language learner and those of the linguist are very different. The former is acquiring competence (in Chomsky's terms), while the latter is trying to describe, characterize or give an account of this competence. But the activities of the child and linguist, from a formal point of view, can be thought of as almost the same. It means that both the child and the linguist are engaged in a complex task of 'theory construction'. The linguist does not list all the utterances which he encounters. Instead he attempts to formulate a grammar (or theory) of the language under investigation. The linguist hopes that this grammar will both account for the listed utterances and predict new ones. Similarly, the child does not simply memorize or catalog the utterances he hears. He tries to use these utterances for the construction of a (real) grammar. But the linguist is in a position to make use of many different kinds of evidence in determining what he considers to be the best form of grammar, including (1) similarities among the languages of the world and (2) facts about language history.

On the other hand we have no obvious reason to believe that a child has access to such information. What the child has at his disposal, in fact, are the uncontrolled and defective utterances which happen to come his way. We should also add the cultural situations to these primary linguistic data.

The child's responsibility is to discover from such data the grammar of his mother tongue (Chomsky, 1968). So while the basic task of the linguist and child may be looked upon as similar, the linguist can take advantage of larger number of facts toward finding a solution than the child can. We should admit that the child and the linguist are operating in two very different ball parks.

Chomsky's Model of Language Acquisition

The model of language acquisition which Chomsky associates with his theory of transformational - generative grammar can be illustrated as follows:

Primary linguistic data → [LAD] → G (Grammar)

'AD' represents a 'hypothetical language acquisition device' which can provide as 'output' a grammar (G) which describes adequately the language under investigation. Chomsky believes that the device AD should be language-independent. That is, we want it to enable us to learn any human language. The internal structure of the device AD is assumed to constitute the innate equipment which the child brings to the language learning situation.

It is obvious that some relevant innate endowment exists in human beings, and needs not be questioned. As we know genuine 'language' is an apparent 'species-specific' (Lenneberg 1964) trait of the human race alone. No other species appears capable of mastering a communication system like that of human beings.

We all agree that in order to learn a (human) language one must first be a human being - which is another way of saying that the human being has innate characteristics of some kind. So, the issue here is not whether some sort of innate endowment for language exists, but rather its precise nature, 'the nature of the internal structure of the device 'D' (Chomsky 1964) is attempted to be analysed.

Slobin (1966) refers to this mode of language acquisition as a 'content' view of the AD. This means that the child is believed to be born with the entire set of linguistic universals (plus evaluation procedures, built-in) and that the child uses this linguistic ability to filter the language he happens to hear around him. Slobin himself favors what he calls a 'process' approach. This means that the child is not born with a set of linguistic categories, but with some sort of process mechanism.

Here, we are confronted with what appears to be an interesting question with important implications for the study of language: Does the child come equipped with a full set of linguistic universals plus evaluation procedures or, instead, with a special technique for performing linguistic analysis or perhaps with a little of both? Whatever the answer to these questions, at least three things seem certain:

- (1) not all of these alternatives can be correct or true,
- (2) the matter is empirical in nature, and
- (3) the correct answer, whatever it is, is not going to be an easy one to discover.

quate. In addition, they seem, to almost any observer of a young child who is learning to talk, to miss the sense of activity, of trial and error, of continual creation on the part of the child" (Dale, 1972).

b) The generative theories claim that the child comes into the world with some built-in system, knowledge about the nature of language. The child, then, as an active participant and knowingly, "acts upon his environment by developing" (Brown 1980) his body of knowledge.

In the sections to come we will discuss these (extreme) positions. It is quite obvious that both of the positions are far from being easily accepted. Nevertheless they shed a great deal of light on the complex phenomenon of LAD and there are also possible positions in between. Now let us consider these different positions.

Behavioristic Theories

The behaviorist psychologists consider language as "a fundamental part of total human behavior" (Brown 1980). These scientists, put heavier emphasis on the outside forces acting upon the child. To many of these scholars the development of language was seen as the reinforcement of thought in this direction. Of these we may name B. F. Skinner as one of the latest as well as one of the most prominent exponents of the function of reinforcement in linguistic development. Skinner is commonly known for his experiments with animals and also his contributions to the field of education. According to skinner's theory, language learning occurs through operant conditioning. That is, "a human being emits a response, or operant (a sentence or utterance), without necessarily observable stimuli" (Brown 1980). By means of reinforcement the operant is strengthened. Consequently, if the verbal behavior is followed by reinforcement and rewarded it would be maintained. On the other hand, if a given operant (verbal behavior or utterance) is not reinforced or rewarded, or even prohibited, it will gradually disappear from the child's performance.

The genesis of language was also one of the main preoccupations of Pavlov because of its far reaching relationships with all aspects of human behavior. He considered "language as the 'second signal system', established by the conditioning of primary conditioned reflexes" (Minnis 1973).

"Psychologists interested in learning have, to a great extent, moved from simple Pavlovian and Skinnerian responses in recent years" (Dale, 1972). It is not intended to discuss the pros and cons of the Skinnerian model of language learning in any detail. But it would be appropriate to mention that today many linguists and psychologists believe that the Skinner's model of language behavior does not adequately account for the language acquisition process. The essential feature of this kind of learning is that a stimulus occurs in the presence of a response that it does not ordinarily elicit and acquires the property of eliciting the response (Travers, 1972). Such a theory fails to explain the fact that any sentence used by a speaker in oral or written form, may be a novel sentence – never used before by you or anyone else. However, the speaker and the hearer are able to comprehend and process these novel utterances.

The modified versions of behavioristic theory propose some solutions to the problem. One of these is the S-S learning theory (that is, one stimulus is associated with another). We can view language learning as an instance of S-S learning. But such learning would not explain anything. Through this theory we are not accounting for how the organism learned to associate the two stimuli out of a great many stimuli he is exposed to everyday. Therefore, We should look for a model of language acquisition which accounts for the child's comprehension of the linguistic input that he encounters.

Another attempt within the behavioristic frame – work suggests that the child may acquire frames of a phrase structure grammar. In this theory imitation and the associations between stimulus and response are considered to be important.

But the theory does not deal with the process of generalization and the innovative aspect of language use. As we know the number of all possible utterances one can produce in any language is infinite. Mathematically speaking, no one can learn all these utterances in one's life span. Therefore, a child who is acquiring his mother tongue would not be able to go too far and would run out of time.

We can conclude that the theories of first language acquisition suggested by the behaviorist psychologists overlooked the complex mental process involved in first-language acquisition process. So we need further investigation within a framework or

to discover any astonishing new facts; rather we will try to explain the facts. And the more we examine the phenomenon the more astonishing it becomes.

The process of learning to talk has fascinated parents, and other observers of children for centuries. The nature of the acquisition and use of language were also at the heart of the great philosophic debate between the rationalists (who believed that the structure of language is specified biologically to a great extent) and the empiricists (who believed that language is learned entirely through experience) during the seventeenth and eighteenth centuries (Chomsky 1966). But empirical studies of children acquiring language did not begin until the very end of eighteenth century. Educators, philosophers, and others all began to observe carefully young children and study the different stages of language development and the strategies that children use in their initial organization of language.

In recent years there has been an increasing interest in studying and analyzing first language acquisition process. Roger Brown (1973),

a pioneer in the field, states that:

"All over the world the first sentences of small children are being as painstakingly taped, transcribed, and analyzed as if they were the last saying of great sages" (p. 93)

Recent research findings on language acquisition process make us realize more than before the magnitude of the child's accomplishment. And we realize that language development, because of its complexity, is a crucial case for the study of human development.

Two fundamental concepts underlie the most recent research on language development. The first is the realization that the child does not merely speak a garbled version of the adult language around him. Rather, he speaks his own language, with its own characteristic patterns. Thus, in order to get some insight into the nature of language acquisition process it is appropriate to study and describe the structure of the child's language by means of a "grammar" – that is, an explicit statement of the patterns, or rules, of the language. We should observe the sequence of changes in the child's language as he brings it into closer approximation to the surrounding adult language.

The second concept (suggested by Burt and

Dulay) is that the child himself must act as a linguist: He is exposed to finite number of utterances. From these utterances the child must extract the underlying rules in order to use language creatively. Therefore, from a linguistic point of view, language acquisition is a matter of hypothesis formation and hypothesis testing. In other words, language acquisition is an active process. The child continually formulates and tests hypotheses by attempting to use them to understand speech and also to construct his own utterances. Such hypothesis formulation is shown quite clearly in what appears to be grammatical mistakes.

In this article we are concerned with language development in normal children. Our description will include sequences of language growth and some theoretical aspects of language acquisition.

Theories of First Language Acquisition

All of us admit that the child has an astonishing ability to transmit a large number of messages and also receive even more messages. At the end of the first year, the first word appears. A few months later, more and more words are uttered and children begin to use these words in combinations. This process of language development continues and the child, by the age 3, can understand and produce an incredible number of utterances. Brown (1980) states that,

This fluency continues into school age as the child internalizes increasingly complex structures, expands his vocabulary, and sharpens communicative skills. At school age, the child not only learns what to say, but what not to say, as he learns the social functions of his language.

The main issue now is to explain this fantastic journey of language acquisition, "from a cry at birth to adult competence in a language" (Brown 1980). As a matter of fact, one can adopt either of the following positions:

a) The behavioristic position which has a considerable tradition in psychology. According to this theory the child is assumed to imitate just what he hears. Parents teach their children by correcting their mistakes. The child is considered to be a passive participant in the process of language acquisition. Such "passive models of syntactic development, like imitation and reinforcement, appear to be inadequate

FIRST LANGUAGE ACQUISITION

آموزش زبان خارجی در چند دهه اخیر از رونق بسیاری برخوردار بوده است اکثر متخصصین آموزش زبان در بیشتر کشورهای دنیا با جذبیت برای دستیابی به بهترین شیوه‌های آموزش زبان در حال تحقیق و پژوهش هستند. عده‌ای گمان بر آن دارند که با الگو گرفتن از نحوه فراگیری زبان اول (زبان مادری) و فراهم کردن محیطی مشابه آنچه یک کودک زبان اول خود را فرا گرفته است شاید بتوان به بهترین نتیجه در آموزش زبان دوم یا زبان خارجی دست یافت. هر چند در وحله اول طرح چنین نظریه‌ای بسیار جالب و مفید بنظر میرسد ولی تجربه و تحقیق نشان داده است که عوامل زیادی در یادگیری زبان اول یا دوم و یا زبان خارجی دخالت دارند که شناسائی و یا کنترل همه آنها هیچگاه و در هیچ زمانی میسر نمی‌باشد. بهر صورت آشنائی با مراحل فراگیری زبان مادری شاید بتواند مختصر کمکی به مدرسین زبان خارجی بنماید. از این رو در مقاله زیر سعی شده است که با زبانی ساده مراحل فراگیری زبان اول مورد بحث قرار گیرد و امید است که این مقاله بتواند قدم کوچکی در راه دستیابی به شیوه‌های موفق آموزش زبان تلقی گردد.

by: Dr. Parviz Birjandi

Introduction

In recent years, many foreign language teachers have tried to justify the classroom procedures on the basis of first-language acquisition (LA).

There are also a few questions which have occupied the minds of language teachers for centuries. Of these questions, perhaps the most fundamental one, is "How does a person come to control a language?" Anyway, we all achieved this difficult task with our first language (L_1), and many of us have gained some ability in another language (L_2) by studying it in school. The term 'acquisition' is sometimes used for the former, and 'learning' for what goes on in the classroom. There has been considerable debate about whether these two processes (language acquisition and language learning) are basically the same or not.

Recent research findings indicate that probably the same kind of acquisition we see in children can continue well into adulthood - perhaps throughout life. However, it is becoming clear that adults and adolescents do have available to them at least two modes of gaining control of a new language.

In this article we will discuss first-language acquisition and our analysis will include the psychological and linguistic theories on which it is based. We hope that this analysis may have some implications for the foreign language teachers.

The Development of Language

The study of language development is based on a very common, unsurprising fact that most children learn to talk without any difficulty. We do not expect

Ritchie (ed) *Second Language Acquisition*

Research: Issues and implications. New York: Academic Press. PP. 91 - 108.

Bongaerts Theo. 1983 "The Comprehension of three Complex English Structures by Dutch Learners." *Language Learning* 23: 159 - 183.

Brame, Michael. 1979. *Essays Toward Realistic Syntax*. Seattle: Noit Amrofter. PP. 67 - 107.

Brown. R. 1973. *A First Language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Butterworth. G. and Evelyn M Hatch. 1978. "ASpanish - Speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax." in Evelyn Hatch (ed). *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury Houses Publishers. PP. 231 - 245.

Chomsky. C. 1972. *The acquisition of Syntax in Children Age 5 to 10* Cambridge. Mass: MIT press.

Chomsky N, 1982 *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding* Cambridge, Mass: MIT press.

Cook V.J. 1973. "The Comparison of Language Development in Children and Foreign Adults." *IRAL* 2; 13 - 28.

Cook, V. J. 1985, "chomsky's Universal Grammar and Second Language learning." *Applies Linguistics* 6: 2 - 18.

Corder. S. P 1973 *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.

Dulay. IH. and Marina Burt. 1974. "A New Perspective on the Creative Construcion Process in Child Second Language Acquisition." *Language Learning* 24 253-286

Echman, Fred R, 1987. "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis." in Georgette Ioup and Steven H.

Weinberger (eds.) *Interlanguage phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House Publishers. PP. 101-124.

Gass. S. 1979. "Language Transfer and Universal Grammatical Relations." *Language Learning* 26: 327-44.

Grimshaw. J. 1979. "Complement Selection and the Lexicon." *Linguistic Inquiry* 10: 279-326.

Hatch, Evelyn M. 1977 (ed) *Second Language Acquisition*. Rowley. Mass: Newbury House Publishers.

Jacobsen. B. 1986. *Modern Transformatonal Grammar*. Amsterdam: North-Holland.

Jain M. P. 1974. "Error Analysis: Source, cause and Significance." in Jack C.

Richards (ed.) *Error Analysis: Perspectives on Second*

Language Acquisition. London: Longman. PP. 189-215.

Krashen. Stephen D. 1976. "The Monitor Model of Second Language Performance." *Proceedings of the Sixth California Linguistic Association Conference*, San Deigo stage University. PP. 115 - 122.

Larsen-Freeman. Diane. E. 1978, "Evidence For the Need for a Second Language Acquisition Index of Development." in Williance. Ritchie (ed.) *second Language Acquisition: Issues and Implications*. New York: Academic Press. pp. 127-136.

Major, Roy C. 1987. "A Model for Interlanguage phonolgy." in Gerogette Ioup and Steven H. weinberger (eds) "Interlanuage phonolgy: The Acquisiton of A second Language Sound System. New York: Newbury House Publishers. PP. 101-124

Roberts. P. *Modern Grammar*. New York: Harcourt. Brace and World. INC. Rutherford William F. 1982 "Markedness in Second Language Acquistion." *Language Learning* 32: 85-105.

Sahacter, J. 1974. an Error in Error Analysis. " *Language Learning* 24: 205 - 214.

Schumann. John H. 1978. "Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis" in Evelyn M. Hatch (ed) *Second Language Acquisition*. Rowley Mass. newbury House Publishers PP. 256 - 271

Selinker. L. 1972 "Interlanguage". *IRAL* 10; 209- 31

Sridhar. S. N. 1981. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanagauge:

Three Phases of One Goal." in Jacek Fisiak (ed.) *Contrastive Linguistics and Language Teacher* New York: Pergamen Press. PP. 207-241.

Taralla, F. and John Myhill, 1983. "Interference and Natural Language Processing in Second Language Acquisition." *Language Learning* 33: 55-76.

Taylor, Barry p. 1975. "The use of Overgeneralization and Transfer Learning strategies by Elementary and Intermediate Studentstof ESL." *Language Learning* 25: 73-94.

Van riemsdijk H. and Edwin Williams. 1986. *Introduction to the Theory of Grammar*. Cambridge. Mass: MIT press.

learner's interlanguage changes depending upon the degree to which target language has been acquired. Although these studies do not include advanced syntactic structures. Major (1987:104) has a priori assumed that advanced learners finally eliminate overgeneralization as well as interference. Our study shows that errors due to subcategorization and selectional features still persist to occur at the post-systematic stage and create marked structures. Notice that sentence (43) shows a syntactic transfer from Persian. Sentences (40) (42), (54) and (55), on the other hand, reflect obvious cases of semantic transfer where we may wonder at the unanalysed intuition of the advanced learner with regard to syntactic and semantic interrelationships.

CONCLUSION

The errors committed by Persian students learning English as a foreign language reveal certain structural features at each stage of learning. At the pre-systematic level, the errors exhibit structural features related to transformations creating simple sentences or bound morphology (Krashen 1976: 119). The influence of the learners' mother tongue is predominant at this stage which may be interpreted in terms of their resort to their native language to assist them when the demands of communication exceed their knowledge of the foreign language (Butterworth and Hatch, 1978: 245). At the systematic level, the errors are symptomatic of more marked structures generated by the rules embedding and conjoining simple underlying sentences. Here we observe a major shift in the domain strategy in that the influence of the mother tongue diminishes. The more the learner improves in the target language the more he resorts to intralanguage strategies (Larsen - Freeman, 1978: 131). The errors occurring at the post-systematic level involve both subcategorization and selectional features. These create more marked or complex areas which are presumably acquisition (Brown 1973:105). In sum, it would appear that whereas pre-systematic and systematic errors are manifested in the grammatical domains of transformational rules for creating simple and complex sentences, the errors pertaining to advanced syntactic structures require a more coherent analysis from the perspective of lexical specifications which may enter into various syntactic and semantic

relationships (Brame 1979: 75; Chomsky 1982:8).

NOTES

1. Echman (1978:60) defines markedness as follows: "A phenomenon A in some language is more marked than B if the presence of A in a language implies the presence of B; but the presence of B does not imply the presence of A" See also the discussion of markedness by Rutherford (1982).
2. Jain has presented many examples for this classification in the appendix of the article (208-215).
3. These teachers come from different provinces of Iran.
4. We have employed the system of description of errors proposed by Corders (1973: 278) in terms of omission, addition, selection and ordering.
5. The reduced language of the learners at this stage has received various interpretations See Anderson (1978:100), Chomsky (1982:2) Cook (1985:5) and Schumann (1978:270).
6. Some of the erroneous sentences reported by Anderson (1978: 100-101) are:
 1. He said be sure.
 2. He quit smoke
 3. He think to go
7. For the observational studies of second language acquisition, see Hatch 1978:3-9).
8. The relevant examples given by Jain (1974:202) re:
 4. He drives a scooter.
 5. He want that Hindi should be the medium of instruction.
 6. She delivered a male child.
9. For the acquisition problems involving *ask*, *promise*, etc. by English - speaking children see Chomsky (1972).
10. It is possible to interpret the erroneous sentences by the foreign learners of English in terms of "functional deviance" proposed by Brame (1979:75).
According to Brame the sentence *John is believed is hungry* is ungrammatical because it cannot be provided a complete syntactic interpretation.

REFERENCES

- Anderson, Janet I. 1978. "Order of Difficulty in Adult Second Language Acquisition" in William C.

words and expressions.

(Transfer: wrong co-occurrence of lexical items)

41. Since no grammatical explanation should be told...

(Transfer: Wrong co-occurrence of lexical items)

42. The teacher asks two clever students to converse these sentences.

(Transfer: Wrong co-occurrence of lexical items)

43. Here I better point out that the kind of dialogs which are used in book.

(Transfer: Wrong complement construction)

44. Translation should be avoided because we must get comprehension.

(Wrong co-occurrence of lexical items)

45. We should read the dialog's new words for the learners.

(Wrong co-occurrence of lexical items)

46. Speed reading is a kind of skill which should be trained at school.

(Wrong co-occurrence of lexical items)

47. Students should come to cognition in this part.

(Wrong co-occurrence of lexical items)

48. This dialog has been constructed like native speakers want to do.

(Wrong comparative construction)

49. This exercise helps the students for habit formation.

(Wrong complement construction)

50. Try to participate most of the students in an active role.

(Wrong verb)

51. I will be very careful that every student to repeat.

(Wrong complement construction)

52. The teacher explains the problems in stress and intonation.

(Wrong preposition)

53. We must always use teaching aids to enhance attention for meaningful learning.

(Wrong co-occurrence of lexical items)

54. When all learners listened the teacher says open your books.

(Wrong reported speech)

55. I have no agreement with grammatical explanation.

(Transfer: Wrong co-occurrence of lexical items)

56. It encourages correct habits and helps children to become good and rapid readers.

(Transfer: Wrong co-occurrence of lexical items)

INTERPRETATION

The errors occurring at this stage may be analysed in terms of syntactic subcategorization and semantic selection. As Grimshaw (1977:279) has argued the combinatorial properties of predicates and their complements can be explained in terms of two sets of co-occurrence restrictions. Subcategorization expresses restrictions between predicates and the syntactic category of their complements. Semantic selection expresses restrictions between predicates and the semantic type of their complements. Subcategorization and selection impose well-formedness conditions on different levels of representation. The verb *wonder*, for example, takes questions but not *that* - complements. The verb *think*, on the other hand, allows *that* complements but not questions. Thus sentences (39), (43), (48), (50) are ungrammatical because of improper subcategorization. We can also observe certain incompatible forms in terms of selectional restrictions such as. *to tell new words* in sentence (40), *to converse sentences* in sentence (42), *to have agreement with grammatical explanation* in sentence (54) and *to encourage correct habits* in sentence (55)

The acquisition of English advanced syntactic structures has been studied by many researchers. The conclusions of these studies show that fewer problems were encountered by the learners in the mastery of simple syntactic structures than in more complex sentence formation. For instance. Anderson (1978: 97) found that gerundive complements preceded by prepositions complements with perfect tenses and poss-ing complements were the most difficult structures for the subjects of native speakers of Puerto Rican Spanish ranging in age from 17 to 39 years⁶. Similarly, Bongaerts (1983: 179) reported that the verb *ask* constituted the most difficult category for the Dutch subjects to acquire.⁷ Pain (1974: 202) also presented many examples violating lexical and grammatical specifications of English which were produced by Indian adult learners.⁸ The errors committed by our learners at the post-systematic stage attest to similar syntactic and semantic problems.⁹

As we stated earlier, foreign language acquisition proceeds chronologically with each stage having its own structural features. Along the same lines of argument, Taylor (1975:73) and Larsen -Freeman (1978:131) have remarked that the character of the

go ahead.

(Wrong complement construction).

28. The tea is too hot that I can't drink it.

(Transfer: wrong complement construction)

29. I do not let him to study tonight.

(Wrong complement construction)

30. When he was a boy, he used to playing football.

(wrong complement construction)

31. I buy the book if I have money.

(Transfer: wrong conditional. Real conditional for unreal one)

32. They are snobbish since they have moved into a new apartment.

(wrong tense)

33. We enjoyed to read that novel.

(wrong complement construction)

34. I was tired. So my friend was

(Transfer: wrong word order)

35. The coffee boils too long.

(Deletion of the perfect modal aux **must have** and wrong main verb)

36. I heard him went down the stairs.

(wrong tense in the subordinate clause)

37. It is something wrong with this typewriter.

(wrong subject: **it** for **there**)

38. He said he can solve the problem.

(Wrong sequence of tense)

INTERPRETATION

The errors committed at this stage may be analysed in terms of the syntactic features related to transformational rules which are employed to join propositions underlying two or more sentences to produce compound or complex sentences. These transformations are also required when one string is embedded into another as a dependent clause (Roberts, 1968: 117).

Of primary interest are two observations at this level. First, the reliance of the learners on their mother tongue as a transfer strategy diminishes to some extent. Instead, the learners seem to resort more persistently to intralingual factors (Larsen-Freeman, 1978: 131) and creative construction powers (Dulay and Burt, 1974: 253) in their foreign language learning. Notice that the use of the aux **did** in the embedded interrogative in sentence (26) is an obvious instance of overgeneralization by virtue of the fact that the learner has learned interrogative

patterns with **did** in matrix sentences at the previous stage. The use of present perfect with **since** in sentence (32), the use of **it** instead of **there** in sentence (37), the placement of **it** after the particle in sentence (24) and the use of **to** - complements in sentences (29), (30), (33) and (36) may be attributable to the same process.

Secondly in contexts where transfer occurs the learners may attempt to map the deep structure properties of their mother tongue into the surface orders of the foreign language as the sentences in (22), (28) and (34) attest. Notice specifically the resumptive pronoun of the relative clause in sentence (22). The problem of Persian learners with respect to English relative clauses has been independently observed by Cook (1973: 18), Schacter (1974: 208), Gass (1979: 335) Tarallo and Myphill (1983:61), and Major (1987: 65). As Major has argued, English relativizes Nps from all of the positions without leaving resumptive pronouns whereas Persian can relativize from only the subject position without leaving a resumptive pronoun behind. Consequently, relativizing from the positions which do not leave resumptive pronouns behind in English involves more syntactic complexity for Persian speakers. Notice that the subjective **who** in English is **that** in Persian, the objective **whom** is **that +him**, the prepositional object **with whom** is **that +with +him** and the possessive **whose** is **that +his**.

In general, the rules for creating complex sentences seem to pose more problems than the insertion of "bound morphology" (Krashen 1976: 119) as we observed at the pre-systematic stage. Pedagogically speaking, these complex transformations place the learners in a dilemma where they fail to interpret deep and surface elements of the basis of language internal facts (Cook 1973: 26).

Post - Systematic Errors and Their Structural Features

The last set of errors which we will consider are those which occur during the post systematic period. Some illustrative examples from our corpus which contains 750 erroneous sentences collected from the teachers written examinations are presented below:

36. After this step ask the class listen carefully.

(Wrong complement construction)

40. I will ask some of the students to tell the new

10. They have gone yesterday.
(transfer: Wrong tense)
11. Where he went?
(Transfer: Wrong verb and Deletion of aux **did**)
12. Why you don't open the window?
(Wrong word order)
13. They should to go.
(Wrong verb form after **mod**).
14. We live here for many years.
(Transfer: wrong tense)
15. My brother has ten years old.
(Transfer: Wrong verb)
16. I am afraid from dog.
(Transfer: Wrong verb)
17. Reza lives in 320 Keyvan street.
(Transfer: Deletion of plural S and wrong preposition)
18. There is not no book on the table.
(Transfer: Double negative)
19. How many you need?
(Transfer: Deletion of aux **do**)
20. The teacher is behind the table.
(Transfer: Wrong preposition)

INTERPRETATION

The errors committed at this stage may be interpreted in terms of certain structural features based on transformational rules such as addition inversion, insertion, etc. These are the rules which mostly operate on Kernel Sentences or simple underlying representations (Roberts, 1968: 227). This stage may be roughly equated with Krashen's model of performance (1976: 119) where "redundant elements" are missing. Stated differently, these movement transformations constitute the major differences between English and Persian.

A simple comparison between English and Persian shows that both languages possess syntactic devices to express the existence of entities. In Persian this materializes as Np + Loc + Vbe. Having slightly

modified this order as shown in sentence (2), the learner should learn two more derivational rules, namely, Np-movement and there-insertion in order to produce the existential sentence: **There are two apples in the basket** (Jacobsen 1986: 152). As another example, consider the interlanguage interrogative: **where he went** in sentence (11) which corresponds to the pattern used in Persian. Besides wh-movement, the rules Do-support and Inversion are necessary to generate: **Where did he go?** (Jacobsen 1986: 225). These English patterns are, we assume, marked structures which are difficult for Persian learners at this stage and must be learned as language specific facts.

In addition to these structural features, interference from Persian can be considered a major factor at this stage confirming the hypothesis that adult learners of a foreign language rely heavily on transfer strategy at elementary stages (Taylor, 1975: 73). As interpreted differently by Selinker (1972: 219), the learner has a meaning to convey, but the desire to express meanings at this level results in a strategy to reduce the target language to a simple system.⁵

Systematic Errors and Their Structural Features

Having analysed some errors committed at the pre-systematic stage, we will proceed to examine some erroneous sentences produced by the learners during the systematic period. These illustrative examples are extracted from a sizable corpus containing 2500 erroneous sentences observed in the learners' written examinations and homework assignments.

21. I attended in the class yesterday.
(Transfer: Adding the preposition **in**)
22. Mary is the girl that John married with her.
(Transfer: adding the resumptive pronoun **her** and the preposition **with**).
23. They know each other since childhood.
(Transfer: wrong tense)
24. She picked up it.
(Wrong position of the article),
25. He brought up and became a young man.
(Wrong voice: active voice for passive voice)
26. I don't know why did he do such a thing?
(Addition of the aux **did** in the embedded question)
27. In spite of the war, the government succeeded to

notes that this is a «speculative account» of the process involved «highly simplified» as well.¹

Another classification of errors is presented by Jain (1974 : 189). The author classifies errors into systematic, asystematic and unsystematic.

Systematic errors are characterized as those which follow definable patterns. Asystematic errors, on the contrary, do not exhibit a rule - patterned system. Besides these two types of errors, the learner like the native speaker may commit unsystematic errors. They are the slips of the tongue caused by psychological conditions and - or physiological factors.²

With respect to these highly abstract classification of errors, we may raise three fundamental issues. First, the classifications do not explicitly indicate the beginning and the end of each period. Secondly, the problem may be further compounded by the fact that we do not know the structural features associated with each stage much less of their relative degree of difficulty. As a consequence, we will not be able to establish a foreign language acquisition index of development as the need is expressed by Larsen - Freeman (1978 : 127) Finally, this sort of abstract classification does not readily lend itself to an effective pedagogical plan because error analysis, according to Sridhar, "was primarily conceived and performed for its feedback value in designing pedagogical materials and strategies."

Based on the trilateral classification proposed by Corder, we attempted to match the periods with three sequential stages of teaching English as a foreign language in Iran as shown below:

Table 1

Matching Corder's classification systems with different stages of Teaching English in Iran.

1	Pre - systematic	Junior high school
2	Systematic	Senior high school and university
3	Post - systematic	English Teachers in - service Training Courses.

The rationale lingering behind this matching - model may be explained on the grounds that the learners at junior high school (13 - 16 years of age) are exposed to English as a foreign language for the first time. This period lasts for three years during which the learners attempt to acquire the basic

information about a new language system.

Having been exposed to English for three years, the students at senior high school and university levels (16 - 22 years of age) continue to discover the form and function of the new system. We categorized these two stages into one system because the learners performance characteristics indicate that they attack the acquisitional process in similar ways. Furthermore, their interlanguage is essentially incomplete and in the state of flux.

The English teachers who participate in the in - service training courses represent different age groups and are, on logical grounds, supposed to have discovered the form and function of the new language system. Nevertheless, they show inconsistency in certain grammatical areas which may be explicated in terms of syntactic and semantic criteria.³

Pre-Systematic Errors and Their Structural Features

Some of the representative errors pertaining to the pre-systematic stage together with their structural features are shown below. These are extracted from a sizable corpus containing 2300 erroneous sentences produced by the learners in their written examinations and homework assignments.

1. She go to school everyday.
(Deletion of third person S)
2. Two apples are in the basket.
(Transfer: Deletion of *there*)
3. He ate water.
(Transfer: wrong lexical item)
4. He is doctor.
(Transfer: Deletion of indefinite article)
5. They are doctors?
(Transfer: Intonation for inversion)
6. I studying English.
(Deletion of the aux *am*)
7. I have some book.
(Transfer: Deletion of plural S)
8. Did Mary went to school?
(Wrong verb form)
9. My friends are student.
(Transfer: Deletion of plural S)

ERRORS OF PERSIAN LEARNERS OF ENGLISH

AND

THEIR STRUCTURAL SPECIFICATIONS

BY

A SOHEILI - ISFAHANI

Teachers Training University

خطاهای دستوری فراگیرندگان زبان انگلیسی به سه دوره آغازین، میانی و پایانی طبقه بندی شده است. مادر این پژوهش کوشیده ایم تا اختصاصات ساختاری خطاهای فارسی زبان را در فراگیری زبان انگلیسی نشان دهیم. خطاهای دوره آغازین نشان می دهد که جمله های ساده در این دوره با استفاده از قواعد زبان مادری ساخته می شوند و با اصطلاح زبان مادری «دخالت» تام دارد. در دوره میانی از دخالت زبان مادری کاسته می شود ولی فراگیرندگان هنوز نمی توانند جمله های ساده را با هم ترکیب کنند و ساخت های پیچیده تری بسازند. خطاهای دوره پایانی نشانگر این واقعیت است که جمله های ساده و ترکیبی درست ساخته می شوند ولی اشکال اساسی در اختصاصات نحوی و معنایی بعضی از واژه های زبان انگلیسی نهفته است. به سخنی دیگر، فراگیرندگان هنوز نمی دانند بعضی از واژه های زبان انگلیسی چگونه بلحاظ معنایی با هم می آیند و درجه ساخت های صحیح نحوی بکار می روند. امید است این پژوهش بتواند نوع خطاهای هر دوره را برای دبیران مسار روشن کند تا بتوانند آنها را خوب بشناسند و در راه جلوگیری و هم چنین تصحیح آنها قدمهای موثری بردارند.

In the literature on error analysis several classifications have been proposed with respect to the nature and types of errors occurring at different stages of learning English as a foreign language. Because of the abstract nature of these classifications, we set up a matching - model whereby Corder's three - term classification (1973: 271) is matched with three stages of teaching English in Iran namely: junior high school, senior high school, university and English teacher's in - service training courses. The main purpose of this matching model was to specify the structural features associated with each stage. The attested errors reveal two significant observations. First, it appears that foreign language learning follows an ontogenical model (Major, 1987: 101) in that the beginning learner will transfer his native language patterns to the target language because of his inadequate knowledge of the target language. As the learner continues to learn, the system of his inter-language alters as well. Secondly, the areas of difficulty associated with each stage may

be predicted from marked relationships as discussed by Echman (1987: 61) in that the areas of the target language which differ from the learners' native language and are more marked will be difficult. The marked cases then must be learned as language particular facts (Van Riemsdijk and Williams 1986: 136)

The literature on error analysis abounds in various classifications with respect to the nature and types of errors committed by the students learning English as a foreign language. One such classification is proposed by Corde (1973: 271) who classifies errors into three types: pre - systematic, systematic and post - systematic. Corder argues that during the pre - systematic stage, the learner gets most of the things wrong. During the subsequent systematic stage the learner begins to discover the system of the target language, testing out various hypotheses. The last stage is characterized as the period during which the learner would discover the system, but he is inconsistent in the application of what he has acquired. With regard to this classification Corder

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. Ghasem 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.

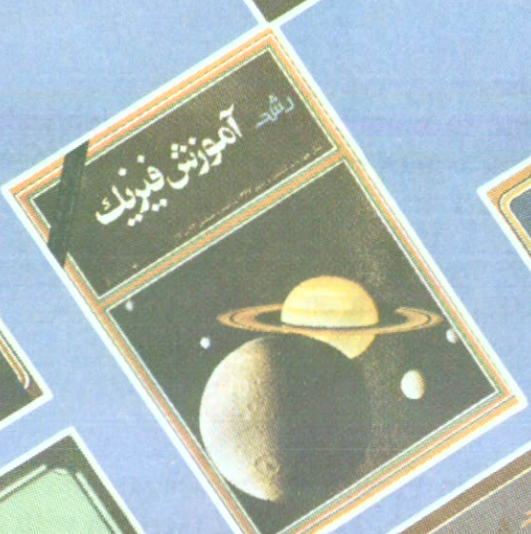
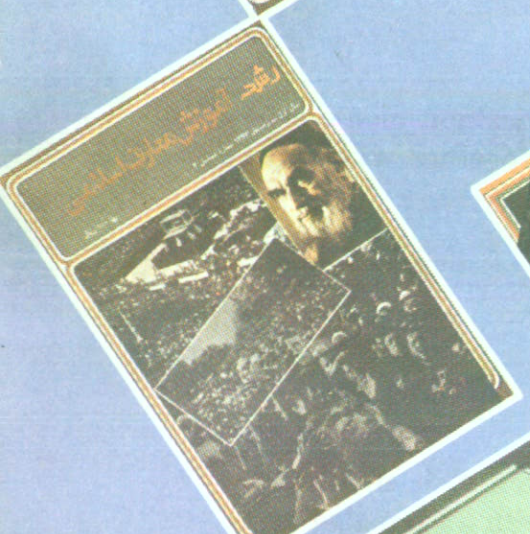
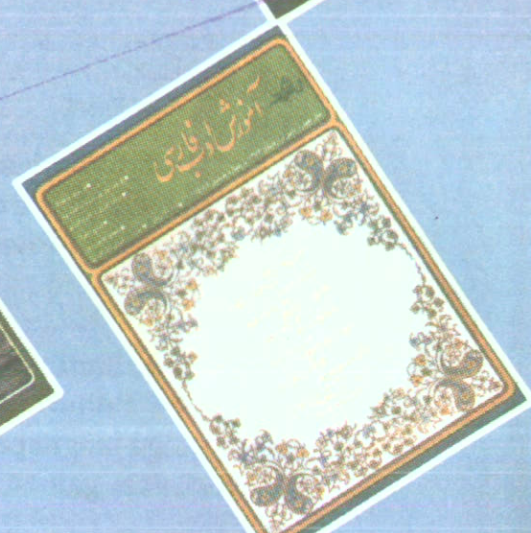
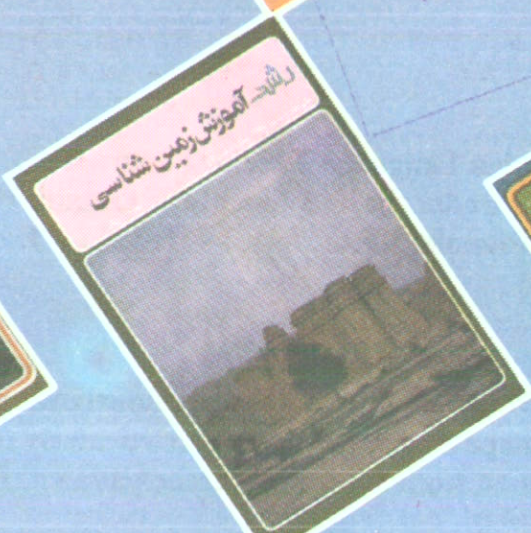
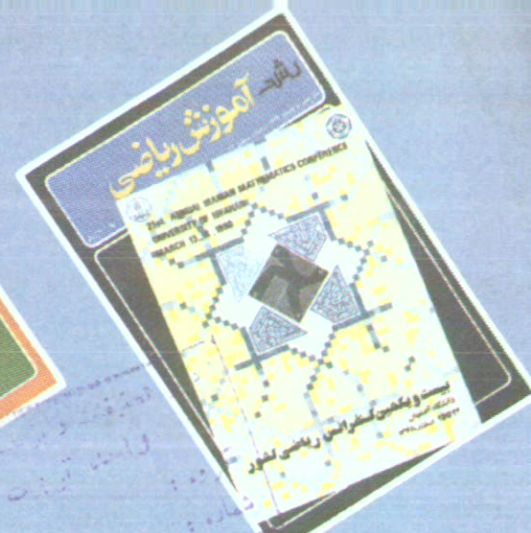
Manuscripts:

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.



آیا شما
مجلات رشد تخصصی
مخصوص دبیران و دانشجویان که
هر سه ماه یکبار در زمینه آموزش
دروس دبیرستانی منتشر می شود
را می خوانید؟

قابل توجه
دبیران و
دانشجویان