

آموزش زبان

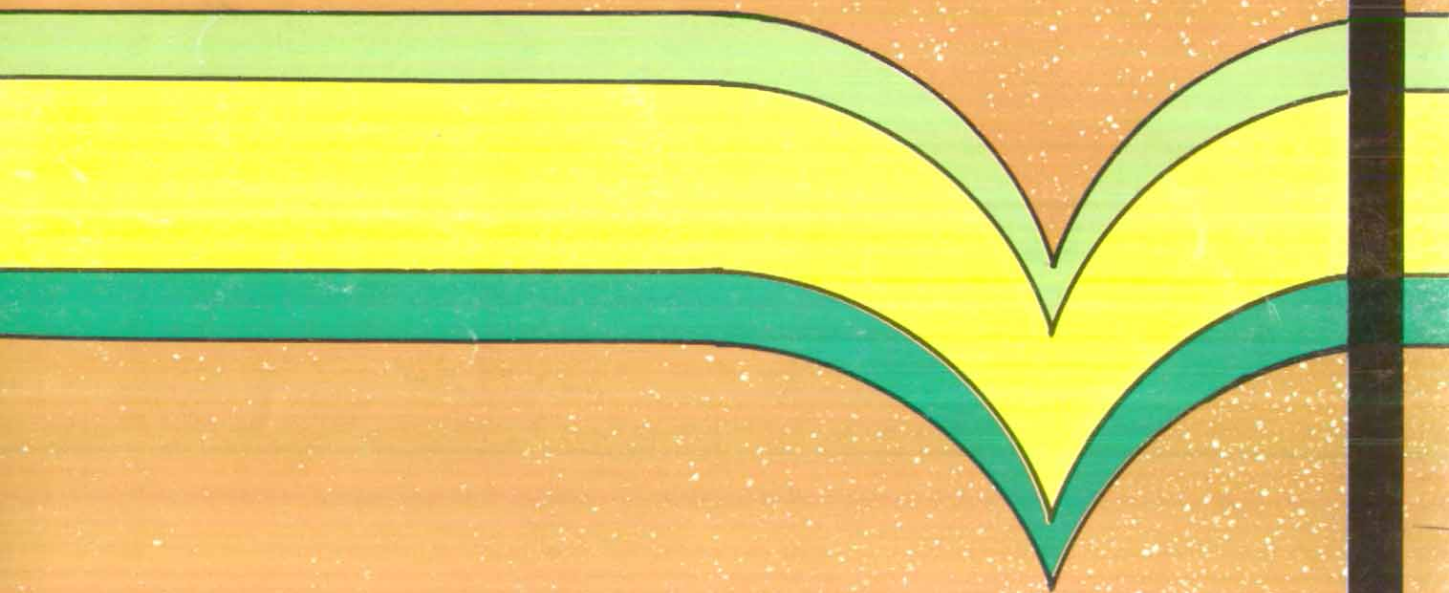
رشد

بها: ۱۰۰ ریال

سال ششم - تابستان و پائیز ۶۹ - شماره مسلسل ۲۵ - ۲۴

FLT

Journal



The image features a complex, abstract composition of overlapping, semi-transparent shapes in various colors including shades of blue, purple, red, orange, yellow, and green. The shapes are layered, creating a sense of depth and movement. A prominent white border frames the entire scene. In the lower portion, three lines of text are centered, providing a message in three different languages.

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

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

مدیر فنی هنری و تولید: حسین فرامرزی نیکنام

صفحه آرا: خالد قهرمانی دهکری



سرمقاله

در آموزش زبان خارجی یکی از تصمیمات بسیار مهمی که معلمان و برنامه ریزان آموزشی باید اتخاذ کنند، انتخاب نوع زبانی است که باید آموزش داده شود. در حقیقت این نکته با اهداف و انتظارات ما از زبان آموزان بستگی نزدیکی دارد. در بررسی کتب فعلی زبان انگلیسی دبیرستانها و یا کتب درسی سالهای قبل و همچنین کتب درسی ای که توسط نویسندگان و ناشران خارجی تهیه گردیده در می یابیم که در ارائه و تدوین مطالب از شیوه های متنوعی استفاده شده است. اگر نظری به کتب قدیمی تر زبان بیفکنیم خواهیم دید که شیوه ارائه مطالب از ذهنیت بیشتری برخوردار است. در حالیکه کتب درسی جدید سعی بر آن دارند که ارائه مطالب را بر اساس سلاکها و اصول روشنتری ارائه دهند. تعمق بیشتر در کتب درسی موجود نشان می دهد که هر یک از این کتابها ظاهراً اهداف آموزشی مشخصی را دنبال می کنند. اما نکته جالب توجه در اغلب این کتب تأکید بیش از حد آنها بر آموزش ساختار زبان است. البته در این میان باید از کتبی هم نام برد که هدف اصلی آنها آموزش واژگان و یا ارائه مطالب در قالب موقعیتهای مختلف زبانی است. بهر حال امروز همگام با تغییرات و دگرگونی در شیوه های آموزش زبان و تعیین اهداف آموزشی بر اساس نیازهای زبان آموزان و امکانات موجود، روند تهیه و تدوین کتب درسی زبان هم متحول شده است. نکته حائز اهمیت در تدوین کتب درسی زبان در سالهای اخیر توجه بیشتر به نقش زبان به عنوان یک وسیله ارتباطی است. همه می دانیم که دستور زبان به خودی خود نمی تواند بعنوان هدف در آموزش زبان تلقی گردد.

دستور زبان تنها وسیله است و هدف نهایی از آموزش زبان ایجاد توانایی لازم در زبان آموزان به منظور بکارگیری آن در بافت های مختلف می باشد. تجربه سالهای گذشته نشان می دهد که صرف آنباشتن ذهن دانش آموزان با مطالب دستوری هیچگاه به آنها توانایی لازم را برای بکارگیری زبان بعنوان یک وسیله ارتباطی نمی دهد.

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 ۲۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمائید.

فهرست

۳	سرمقاله
۴	واژه سازی نوین انگلیسی (فصل ۶) سید اکبر میرحسینی
۱۱	تجزیه تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در مدارس کشور قسمت دوم غلامحسین محمودی
۱۶	واژه های عاریه در زبان قاسم کبیری
۲۳	فراگیری و حفظ لغات مورد لزوم شهلا زارعی نیستانک
۲۸	اخبار گروه گروه زبان
۳۱	طرح درسی برای آموزش زبان انگلیسی عبدالمجید حیاتی
۳۴	سرگرمی (۱) سرگرمی (۲) یوسف نوروزپور، سیما سمعی
۳۶	روش ساخت وسایل کمک آموزشی زبان م. نوروزیان
۴۲	ارزشیابی توانش گفتاری زبان آموز مهوش قویمی
۴۲	قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی محمدحسین خواجهزاده

Kommt eine Reform der deutschen Rechtschreibung?	۴۵	S. Wodjdani
Test yourself	۵۵	M. Sadjadian
An Historical Review of Foreign Language Teaching Techniques	۶۳	B. Toossi
The Communicative Approach	۷۳	Editorial Board

واژه‌سازی نوین انگلیسی

فصل ۶

صفات مرکب

ترجمه: دکتر سیداکبر میرحسینی

۱ - قید و صفت یا وجه وصفی

ترتیب صفات ممکن است مشکلی شبیه آنچه در فصل پیش درباره ترکیبات اسمی بحث گردید، بوجود آورد. یعنی که ندانیم آیا مجموعه خاصی از قید و صفت یا وجه وصفی را ترکیب یا عبارت آزاد بنامیم. در اینجا علامت تأکید مؤثر نیست چون در کلیه این ترکیبات، خواه ثابت یا آزاد، آن علامت بطور یکسان به کار می‌رود. هجای کلمات نیز همانند موارد مربوط به ترکیبات اسمی و به عنوان علامت وحدت آنها معتبر نمی‌باشد. وقتی به یک عبارت اسمی برمی‌خوریم که اجزاء آن با خط فاصله بهم مربوط شده‌اند، می‌توانیم آن را یک ترکیب بدانیم. اما، ساختارهای وضعی اغلب دارای خط فاصله می‌باشند مانند *easy-to-read stories* و *made-to-measure jacket* ولی این خط فاصله در ترتیب قید و صفت الزاماً علامت ترکیب نیست. به مثال‌های زیر توجه نمائید:

“Governor Rockefeller’s showing will give his candidacy badly-needed sparkle and credibility” [Evening Standard I May 1968, I/1]; “The motel is the perfect image of American society,” said Malcolm Muggeridge, back in the capital after another wildly successful speaking tour of the United States’ [Evening Standard I May 1968, 7/5]; “Perhaps Big Brother was merely getting rid of a too popular subordinate” [George Orwell, Ninéteen Eighty Four, 1949, Penguin 1954, 40]; “Meanwhile, the English summer pursues its usual fascinatingly unpredictable course” [Evening Standard 3 June 1968, 10/3].



در این میان کتاب بعنوان یکی از مهمترین ابزار آموزشی می‌تواند نقش بسیار مثبتی ایفاء کند. البته باید اذعان داشت که اگر بهترین کتاب درسی هم در دسترس یک معلم بی‌تجربه، بی‌علاقه و بدون ابتکار قرار گیرد کمترین اثری نخواهد داشت. در نتیجه در شرایط موجود و با توجه به تحولات و تغییرات جدی در شیوه‌های آموزش زبان خارجی تغییر کتب درسی دوره متوسطه اجتناب‌ناپذیر می‌نمود. گروه مؤلفین دفتر تحقیقات سعی کرده‌اند که با در نظر گرفتن همه عوامل مؤثر در آموزش زبان خارجی اقدام به تدوین کتب جدید نمایند. بدون شک کتاب جدید زبان سال اول دبیرستان می‌تواند دارای کمبودهایی باشد. مؤلفین کتاب از همه کسانی که به بهبود کیفی آموزش زبان در نظام آموزشی کشور علاقمند هستند انتظار دارند که با توجه به عوامل زیر نظرات و پیشنهادهای خود را مطرح فرمایند:

۱ - اهداف آموزش زبان (البته اهداف قابل حصول)

۲ - ساعات تدریس در هفته (سه ساعت در هفته)

۳ - میزان علاقه دانش‌آموزان در یادگیری زبان

۴ - جامعه و زبان خارجی

۵ - میزان سودمندی زبان خارجی در جامعه

۶ - میزان کارایی دبیران زبان

۷ - شیوه‌های موجود ارزشیابی معلومات دانش‌آموزان

۸ - تدوین کتب درسی جدید توسط وزارت آموزش

و پرورش

۹ - عدم علاقه مدرسین زبان در بکارگیری شیوه‌های جدید و

استفاده از روش 'دستور و ترجمه'

۱۰ - امکانات آموزشی مورد نیاز در تدریس زبان خارجی

با توجه به اینکه یکی از اهداف مجله رشد زبان آشنا ساختن

دبیران با یافته‌های جدید در زمینه آموزش زبان است، لذا این مجله

آمادگی خود را جهت درج نظرات سازنده کلیه همکاران علاقمند و

دلسوز اعلام داشته و امیدوار است که از همکاری دریغ نفرمایند.

دکتر پرویز بیرجندی

در ترکیب‌های فوق قیود نقش تاکید کننده دارد و کلماتی مانند much و often نیز با اجزاء وصفی بعد از خود با خط فاصله ارتباط پیدا می‌کنند:

“Golden Boy: Often heralded, finally imported, Clifford Odets’ Broadway musical” [Observer 2 June 1968, 21/7; and manner adverbs also may be so treated: “... a tray full of finely-sharpened pencils” [Gavin Lambert, The Slide Area, 1959, Penguin 1963, 9]; “The rest is sentimental gush carried along on waves of Romberg’s sweetly swelling melodies” [Evening Standard to June 1968, 4/6].

بجز در ترکیبات wildly-successful و badly-needed این اجزاء در موارد دیگری با هم بکار برده نمی‌شوند و وجود خط فاصله در آنها مربوط به ترکیب یا عبارت آزاد بودنشان نمی‌گردد. در قسمت‌های بعدی هر جا که احساس شده خط فاصله می‌تواند در کاربرد ترکیب‌ها در قسمت خبری جمله مناسب باشد مورد استفاده قرار گرفته است. اما، امکان پیدا کردن قوانین ثابت و یکنواخت برای کاربرد خط فاصله وجود ندارد.

به‌عنوان آزمایشی برای حالت ترکیب در صفات ممکن است این سؤال مطرح گردد که آیا جزء دوم می‌تواند به‌تنهایی در مقام صفت بکار رود یا نه.

این موضوع درباره مثال‌های قبلی، صادق است، در صورتی که در ترکیب‌های دیگر مانند deep-seated و widespread چنین نیست مایمی توانیم a deep-seated tradition, a widespread feeling را به‌کار ببریم ولی a seated tradition و a spread feeling را نمی‌توانیم. در اکثر ترکیب‌های مشهور که از قید و صفت ساخته شده‌اند اولین جزء خنثی است، یعنی در آنها قید بدون پسوند ly به‌کار می‌رود ولی وضعیت ترکیب newly-wed که در مثال‌های زیر مورد استفاده قرار گرفته، از نظر ترکیب بودن یا نبودن، با این حقیقت تأیید می‌شود که wed به‌عنوان یک کلمه وصفی مستقل بکار نمی‌رود، در مواردی چون high-priced که اولین جزء خنثی است، می‌تواند شکل تفضیلی و عالی بخود گیرد، مانند higher-priced و highest-priced. دو مثال آخر در مقایسه با اولی شباهت کمتری با ترکیبات دارند. حالت خنثی بودن نیز در مورد قیودی مانند well, half, far که پسوند ly ندارند چندان موفق نبوده است.

همانند ترکیبات اسمی، نمی‌توان قواعد محکم و دقیقی برای تعیین ترتیب قید و صفت یا وجه وصفی پیدا کرد و با آنها به‌عنوان یک واحد واژگانی برخورد نمود. اگر چنین مجموعه‌ای مکرراً به‌کار رود

می‌تواند جا بیفتد و برای خود مفهومی پیدا کند که اجزاء آن به‌هم مربوط و وابسته باشند. این موضوع آن‌طور که درباره half-baded و widespread صادق است در مورد wildly-successful صحت ندارد. البته مثال‌های زیادی هست که درباره آنها اطمینان کافی حاصل نگردیده است.

۲ - علامت تاکید

وقتی ترکیبی از صفات (یا ترتیبی با اجزاء وصفی) در حالت اسنادی (صفت) قرار می‌گیرد، تاکید معمولاً روی اولین جزء است مانند moth-eaten suit و hand-picked men. در حالت خبری تاکید اغلب روی جزء آخر قرار دارد مانند:

the men were hand-picked. مواردی که تاکید روی اولین جزء خبر باقی می‌ماند مانند moth-eaten suit was مشخص گردیده است ولی مثال‌هایی مانند hand-picked بدون علامت آورده شده‌اند. فقط در دو مثال از آنچه در این فصل آمده یعنی mock-heroic (قسمت الف، صفت و قید) و old hat (ب) تاکید بر روی جزء دوم قرار گرفته و این موارد هر چند در حالت اسنادی می‌باشد طبق معمول انجام شده است. در حالت خبری هر جا که علامت تاکید تغییر مکان دهد این موضوع مشخص می‌باشد. بهر حال، تاکید در ترکیبات وصفی با ترکیبات اسمی تفاوت دارد و بسیاری از آنها که بدون علامت آمده‌اند، مانند moth-eaten. عملاً دارای تاکید می‌باشند. قسمت آخر بعضی از ترکیبات نیز مانند card-carrying و grass-green به احتمال قوی در حالت خبری به‌کار نمی‌رود و این موضوع به‌خاطر عدم ارتباط آن با تاکید نادیده گرفته شده است.

۳ - طبقه‌بندی ترکیبات وصفی

در این فصل ترکیبات وصفی به‌قرار زیر تقسیم شده‌اند:

- ۱ - فعل و صفت الحاقی، ۲ - فاعل و فعل یا متمم، ۳ - فعل و مفعول، ۴ - بدلی (عطف بیانی)، ۵ - ابزاری، ۶ - مکانی، ۷ - مقایسه‌ای، ۸ - حرف اضافه‌ای، ۹ - اشتقاقی و ۱۰ - صفات اسمی

بعضی از گروه‌های فوق نکات مشترکی با ترکیبات اسمی مشابه خود دارند. هر جا فعل به‌عنوان جزء آخر به‌کار رود، ممکن است آن ترکیب در حالت اسمی یا وصفی باشد، چون عبارات فعلی نیز می‌تواند به‌صورت اسمی یا وصفی به‌کار برده شود ولی با توجه به ترکیب خاص آنها، اسمی یا وصفی بودنشان اختیاری می‌باشد، مانند: صفت time-serving و اسم‌های time-serving و time-server نمی‌توان گفت کدامیک از دیگری مشتق شده است.

فاعل و فعل یا متمم		صفت الحاقی و فعل
الف - اسم و فعل (با -ed)	الف - اسم و فعل (با -ing)	الف - قید و صفت
communist-infiltrated (= 'infiltrated by communists')	mother-dominated	mock-heróic
fróst-bitten	póverty-stricken	ب - قید و فعل (با -ing)
hén-pecked	rát-infested	(۱) متعدی
íce-bound	rócket-assisted	long-suffering
man-made	self-appointed	far-seeing
móon-struck	self-taught	hard hitting
móss-grown (= moss - Overgrown)	sún-baked	مثال‌های فوق به عنوان «متعدی» آورده شده اند ولی ممکن است به نظر آید که hitting, seeing و suffering در ترکیبات فوق لازم نیز هستند (بدون آنکه حالت متعدی خود را از دست بدهند). این حقیقت که صفت معمولاً نشان دهنده یک حالت است نه یک عمل و وجود یک قید ترکیب شده با آن طبیعتاً امکان همراه بودن یک مفعول را با آن فعل‌ها از بین می‌برد.
móth eaten	taylor-made	(۲) - لازم
crést-fallen (cf: the crest is (has) fallen)	windswept	easy-going
chóp-fallen		hard-working
		high flying
		plain-speaking
		ب - ۱ - قید و فعل (با -ed) (در حالت معلوم)
		(۱) متعدی
		well-read
		(۲) لازم
		well behaved
		این مثال‌ها تشابه زیادی با قسمت قبل دارد. معانی - high flying و high-flown و plain-spoken را با هم مقایسه کنید.
		ب - ۲ - قید و فعل (با -ed)
		(۱) متعدی (در حالت مجهول)
		clean-shaven
		new-laid
		close knit
		newly wed
		deep-set
		quick-frozen
		far fetched
		ready made
		first-bron
		rough-hewn
		fresh cooked
		well dressed
		half-baked
		widespread
		ill judged
		(۲) لازم
		short lived
		full fledged
		much-travelled
فعل و مفعول		
الف - اسم و فعل (با -ing)	الف - اسم و فعل (با -ing)	
all-embracing	héart-rending	
bréath-faking	láv-abiding	
cárd-carrying	páinstaking	
déath-defying	récord-breaking	
éye-catching	self-propelling	
frédom-loving	self-sacrificing	

	ابزاری (وسیله‌ای)
	الف - اسم و صفت
bomb-happy	seasick
camera-shy	snow-blind
oil-rich (as in oil rich millionaire)	travel weary
punch drunk	water-soluble

	ب - اسم و فعل (با ed)
air-borne	paper-bound
armour-clad	shop-soiled
bomb-blasted	stone-ground
drug-induced	spell-bound
gin-soaked	spoon-fed
hand-picked	star-spangled
jet propelled	time-honoured

ممکن است این قسمت نیز مانند ترکیبات اسمی (ابزاری) با گروه مکانی نکات مشترکی داشته باشند و مثال آن عبارتند از shop sailed و seasick, air borne.

مکانی

	الف - اسم مکان و صفت
brim-full	
night-blind	
world-famous	
	ب - اسم مکان و فعل (با ed)
country-bred	hell-bent
earthbound	home-brewed
factory-packed	London-trained
heart-felt	night-scented
heaven-born	world-renowned

مقایسه‌ای

در این نوع ترکیب جزء دوم از طریق مقایسه با خصوصیت خاصی از جزء اول مشخص می‌شود و جزء اول همیشه حالت اسمی دارد.

الف - تشدید کننده

(۱) اسم و صفت

crystal clear (= 'as clear as crystal', jet black
ie 'as clear as it is possible to be') paper-thin.

French-speaking	self-winding
God-fearing	side-splitting
habit-forming	time-consuming
hair-raising	time-serving

	ب - اسم و فعل وصفی
germ resistant	self congratulatory
self-assertive	self-destructive

	پ - اسم و فعل (با ed)
air-conditioned	hidebound
brow-furrowed	tip-tilted
heart-broken	tongue-tied

هر چند این مثال‌ها دارای فعل متعدی هستند ولی می‌توان با ترکیبات مربوط به فاعل و متمم که در بالا آمده است مقایسه نمود.

the tip is tilted و the heart is broken.

بدلی (عطف بیانی)

صفات مرکبی که در بین اجزاء آن هماهنگی وجود دارد همانند انواع ترکیبات اسمی در حالت عادی بکار برده نمی‌شوند ولی مثال‌های آن در ادبیات زیاد دیده می‌شود. شکسیر چنین ترکیباتی را بکار برده است، مانند fortunate-unhappy (در حالت اسمی)، foolish-witty و devilish-holy که معنی دو جزء آنها با هم تفاوت دارد. او مثال‌هایی مانند harsh-rude, suber-sad و stubborn-hard را نیز بکار برده که معنی اجزاء آن یکی است. کارلیل کلماتی مانند grim taciturn و giddy swift و هاپکینز wet fresh و hardy handsome را ساخته‌اند. در حالت عادی و غیرادبی نیز bitter sweet و shabby genteel متداول هستند.

ترکیباتی مانند social political و phonetic semantic که در آن صفت از اسم مشتق شده راحت‌تر از ترکیبات ساخته شده از صفت‌های اصلی و دارای کاربرد ادبی می‌باشند مانند humble surly و cruel compassionate در متن زیر:

'The ironic, cruel compassionate exposition of the everyday life of the English middle classes...' [Observer 28 April 1968, 28/3]; 'Into this much admired pantheon of under- and over ground heroes... Krim, eager for The American Experience, muscled his humble-surly way' [Sunday Times 5 April 1970, 31/6].

day long	skin-tight	daisy fresh	pitch dark
knee-deep	shoulder-high	dirt-cheap	razor-sharp
lefe-long	waist-high	feather light	rock hard
skin-deep	world-wide	fire-hot	sky high
		ice cold	snow white

بدل یا عطف بیان

این گروه شامل نمونه‌های مختلف است که امکان دارد اجزاء آن را با حرف اضافه نیز دید ولی در گروه مکانسی و وسیله‌ای جا نمی‌گیرند. آنها دقیقاً متعلق به تعداد گروه‌های فرعی هستند ولی چون انواع ثابت آنها زیاد نیست، همه را با هم در اینجا آورده‌ایم.

الف - اسم وصف

accident prone (= 'prone to accidents')	power-mad
bloodthirsty (= 'thirsty for blood')	praiseworthy
class-conscious	purse-proud
dólor-blind	rent free
hómesick	self-sufficient
penny-wise	weather-wise
pound-foolish	

جزء اول failsafe و shatter-proof فعل است و بمعنی شکست ناپذیر و نشکن می‌باشند. همانند ترکیبات اسمی، مثل هائی وجود دارد که تعریف یا بیان آنها بصورت دیگری مشکل است، مانند post-free بمعنی آزاد یا بدون پرداخت حق پست، airtight یعنی محکم و غیر قابل نفوذ ولی word-perfect را نمیتوان «از نظر واژگان کامل» معنی کرد و نیاز به توضیح بیشتری دارد، مانند «مطلبی بر از لغت را بطور کامل و دقیق حفظ کردن».

ب - اسم و فعل (با -ed)

canál-built (= 'built for use on a canal')
capácity filled (= 'filled to capacity')
díamond cut (= 'cut like a diamond')
móther fixated (= 'fixated (having a fixation on) one's mother')
sáfty tested (= 'tested for safety')
séx linked (= 'linked to sex')

اشتقاقی

این گروه شامل ترکیباتی با یک اسم اصلی است که پسوند -ed گرفته و با یک اسم دیگر یا صفت همراه است. نمونه‌های زیر ترکیب صفت و اسم را نشان می‌دهند.

broad-leaved	open ended
--------------	------------

ترکیبات icy cold و silky soft متعلق به گروه فوق هستند، هر چند جزء اول آنها بصورت وصفی می‌باشد. به راحتی می‌توان دید که چگونه جزء اول این ترکیبات ممکن است تبدیل به یک تشدید کننده گردد و مثال زیر هیچ نوع مقایسه آشکاری را نشان نمی‌دهند.

brand new	dog-tired
cock-sure	stock still
dead beat	stone deaf
dead slow	

فرهنگ آکسفورد brand new را بمعنی جدید، تازه و روشن، cock sure را پر افاده یا مطمئن، dog tired را سنگ دو یا خستگی زیاد (مانند سگی که دنبال شکار بوده) و stock still را ساکت و آرام چون چوب تعریف کرده است.

(۲) فعل (با -ing) و صفت

freezing cold (= 'cold enough to freeze', 'cold enough to cause (something) to freeze')	shocking pink
hopping mad	drunk
fighting } roaring }	wringing wet
	yawning dull
	scalding hot

ترکیب piping hot هم متعلق به گروه فوق است اگرچه امروزه حالت مقایسه‌ای آن مورد توجه نیست و آکسفورد آنرا معادل so hot as to make a piping sound

معنی کرده است.

ب - مشخص سازی

(۱) اسم و صفت رنگ

ash blond	midnight blue
blood red	nut brown
bottle green	peacock blue
brick red	pearl grey
grass green	sea green
lemon yellow	sky blue

(۲) اسم و صفت سنجش و مقدار

candy-striped (= 'having candy stripes' or 'striped like candy'), deep-rooted (= 'having deep roots' or 'deeply rooted'), sugar-coated (= 'having a sugar coat' or 'coated with sugar'). Cf also *chocolate-flavoured*, *rust-coloured*, *colour-prejudiced*; 'Last week's Talkback... for example, notched up 100 per cent in answer to the question "Are the British colour prejudiced?"' [Observer 17 March 1968, 32/5].

مثال فوق تعداد معدودی از ترکیبات اشتقاقی صفتها هستند که پسوندی غیر از -ed داشته و رابطه متفاوتی در بین اجزاء اصلی آنها وجود دارد. یکی از آنها عبارتست از *party-political* (= concerned with party politics).

صفات اسمی

چند عدد ترکیب وصفی دقیقاً مشابه ترکیبات یا عبارات اسمی هستند که در مقام صفت بکار رفته و متداول شده‌اند.

الف - فعل و اسم مفعول

catch-penny	lácklustre
bréak-neck	télltale

این نمونه‌ها مانند ترکیبات اسمی دارای فعل و مفعول هستند که در فصل قبل آمده است. در واقع ترکیب cut-throat را می‌توان در اینجا نیز آورد، چون آنرا بصورت وصفی بکار می‌بریم مانند cut-throat razor

throat razor

ب - صفات اسمی

all-time	middle class
bare-back	old hát
floor-length	old-time
frée-lance	one-horse
full-scale	white-collar
long-range	

۴ - ساخت و کاربرد صفات مرکب

بطور کلی، در بین انواع مختلف صفات مرکب، از نظر سبکی سه نوع قابل تمیز می‌باشد: ترکیبات ثابت و کلیشه‌ای مانند: long-suffering, tight-lipped, star-spangled, heart-broken. ترکیبات ادبی که تشبیه‌الگوی مشخصی هستند ولی زیاد بکار نمی‌روند و ترکیبات فنی. دو مثال زیر از یک روزنامه کاربرد نوع دوم را نشان می‌دهد:

'Three new shirts... which were afterwards distributed among the shirt-needy' [Evening Standard 11 January

cross grained
good-natured

quick-tempered

یک گروه از ترکیبات صفات اشتقاقی در جزء دوم شامل
اعضاء بدن انسان یا حیوان هستند

cool	} headed	big	} hearted
clear-		faint-	
level-		warm-	
wrong-		chicken-	
pig-			
cráck-	} brained	absent-	} minded
féather		broad-	
háre-		evil	
sharp-		high-	
dóg-	} eared	narrow	
bright-	} eyed	air-	
álmónd		dim-	} witted
éagle		quick-	
lýnx-			
bull-necked		short-sighted -	
double jointed		straight-faced	
lántern-jawed		sure-footed	
loud-mouthed		tight-fisted	
pigeon-toed		tight-lipped	
raw-boned		wasp-waisted	
round-shouldered		web-footed	

اکثر این مثلها حالت استعاره دارند ولی در بعضی موارد قسمت اصلی آن در ترکیبات اسمی یا بعنوان سر کلمه یک عبارت اسمی بکار نمی‌رود. ترکیب long head که بصورت اسم بکار می‌رود معمولاً با ترکیب وصفی long-headed هم معنی نیست. اغلب عبارات raw bones و raw bones را برای افراد بکار نمی‌بریم هر چند clear head یا bright eyes و sharp pears عبارات اسمی متداولی هستند. شاید بعضی از عبارات اسمی مربوطه مانند eagle-eyed و short sight, bullneck و straight face با حذف -ed از صفت آنها درست شده‌اند. هر جا اولین جزء اسمی باشد مانند lynx-eyed یا wasp-waisted رابطه مقایسه‌ای و تشابه در بین اجزاء آن وجود دارد. البته، ترکیبات دارای کلمه minded- از این حالت مستثنی هستند.

در بعضی از ترکیبات وضعی دارای -ed جزء دوم ممکن است اسمی یا فعلی و در نتیجه پسوند آنها حالت صفت داشته باشد. نمونه‌های مهم این مورد عبارتند از:

watercress and brooklime long-streamed on the current ... He settled and roosted on its slender perch till it bowed beneath him... not one inch of him from toe to crown that was not *red-prickled and blood-gashed*, the skin to his body being ragged and flapping and thorned, the tattered cloak of his perished skin. He arose *death-weak* from the ground to his standing for the recital of this lay. [Flann O'Brien, *At Swim- Two Birds*, 1939, Penguin 1967, 66-7]

البته، متن دوم تقلیدی از نوع نثر «شعر گونه» می باشد.

ترکیبات نوع سوم یعنی انواع فنی عبارتند از:

rocket - assisted و jet - propelled, drug - induced

زمینه های خاصی چون کامپیوتر کلمات جدید بیشتری ساخته می شود مانند:

content-addressed, hardware-detected, implementation-defined, machine-independent, pattern-sensitive.

یکی از دلایل زیاد بودن ترکیبات فوق و امثال آنها نیاز به

وضوح و صرفه جویی در توضیحات و دستورات فنی می باشد. یک

صفت مرکب مانند machine-independent بسیار مختصر تر از

یک قضیه وصفی مانند

"which is independent of the machine" است. علاوه بر آن،

نمونه های مختلف صفات مرکب نسبتاً «واضح» هستند و می تواند بدون

احتمال هر گونه ابهامی بکار برده شوند. درک صفات مرکبی که قبلاً

دیده نشده اند آسان است، در صورتیکه ترکیبات اسمی چنین نیستند (به

فصل ۵ مراجعه شود). علاقه به مختصر سازی در گفتار که در متن زیر

و از یک فضا نورد به مرکز کنترل زمین فرستاده شده مشهور می باشد.

on earth: 'We're at this time water-critical in the LM [Lunar Module]. We'd like to use as little as possible' [quoted in *Sunday Times* 19 April 1970, I3/8].

ادامه دارد

1 - Leech

2 - Lees



1970, I5/3]; 'The first [thing] was to reorganize Apple, which he performed by wholesale and eagle-sudden dismissals' [ibid. II/3].

احتمالاً در گفتار روزمره نوع اول صفات مرکب متداول تر از

نوع دوم است که بیشتر در نگارش بکار می رود. لیچ^۱ (۱۹۶۶ صفحه

۱۳۷) ترکیباتی مانند shining-clean, coffee-pot-frest و

perfect-textured را مورد بحث قرار می دهد و می گوید «در

تبلیغات انگلیسی محدودیت های معنایی ترکیب ها کمتر از موارد دیگر

دقیق است.» در آگهی تبلیغاتی صفات مرکب بسیار متداول هستند و

ساختن نمونه های قبلی و بعضی دیگر مانند:

dew - bright, jungle - fresh, sunshine - floured

lemon-fragrant جزء مطالبی است که حق استفاده از آن خاص

نویسندگان می باشد، اما، بنظر می رسد آزادی برای ساختن ترکیبات

مختلف و بخصوص صفات مرکب توسط گویندگان صرفاً خاص

تبلیغات نیست و این موضوع در ادبیات و مخصوصاً در شعر و بعضی

از روزنامه ها بسیار مشهور است. بهر حال، همانطور که انتظار می رود

در ساختن صفات مرکب محدودیت کمتری نسبت به ترکیبات اسمی

وجود دارد، چون هر اسم جدیدی به وجود شیبی در دنیای واقعی

بستگی دارد و اگر مرجعی نداشته باشد چنین ترکیباتی نامأنوس و

عجیب می نماید. لیچ^۲ (۱۹۶۰ صفحه ۱۲۱) این موضوع را با مثل

بی معنی examine-cart که بر اساسی الگوی فعل و مفعول push-

cart شکل گرفته نشان می دهد. این شیوه ترکیب صفات محدودیت

کمتری دارد، هر چند می توانیم انواع «غیر ممکن» مانند:

law - flavoured و chocolate - abiding را ساخت.

متن های زیر نمونه ای از کاربرد «ادبی» ترکیب صفات را نشان می دهد:

... Younger women in .. thin floral dresses clinging with innocent voluptuousness to their long American thighs, sporting generous, elastic-lipped, perfect-teethed smiles as advertised by Mary Tyler Moore. Children were everywhere, band-box neat, fashion-plate cute, as if newly unwrapped around the corner from cellophane boxes. [New Statesman 26 April 1968, 244/2]

... he was palsied of hand and foot and eye-mad and heart-quick and went from the curse of Ronan bird-quick in craze and madness from the battle ... For it is thus that Clen Bolcain is, it has four gaps to the four winds and a too-fine too-pleasant wood and freshbanked wells and cold-clean fountains and sandy pellucid streams of clear water with green; topped

تجزیه تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در مدارس کشور

(قسمت دوم)

غلامحسین محمودی کارشناس
دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تالیف
زبان انگلیسی



The Grammar - Translation - ۱ Method

در این روش، ایجاد ارتباط شفاهی زبان مورد نظر نیست و عمدتاً خواندن متون (ادبی) و ترجمه آنها مدنظر قرار دارد. با توجه به این اهداف، روش تدریس نکات دستوری نیز از ویژگی‌های خاصی برخوردار است. ارائه نکته دستوری ابتدا از طریق توضیحات مفصل صورت می‌گیرد و به دنبال آن تعداد معدودی تمرین که بیشتر به «حل مسئله» شباهت دارد انجام می‌شود.

دانش‌آموز باید قواعد دستوری را آنگونه که در کتب دستور زبان نوشته شده حفظ کند تا بعد بتواند آنها را بازگو نماید. البته این قواعد عمدتاً به زبان مادری تدریس می‌شود و حالت تجویزی (prescriptive) داشته که از طریق

دستوری ناکافی و ناقص می‌باشد. (در قسمت اول، تدریس جملات مجهول از یک کتاب «انگلیسی برای کنکور» نقل شده است که چون در کلاس درس نیز تدریس در همین محدوده صورت می‌گیرد، توضیحات دستوری مذکور بعنوان «تدریس» و نه آمادگی برای امتحان مورد استناد قرار گرفته است) اینک دنباله مطلب:

تدریس نکات دستوری در سه مرحله انجام می‌شود: ارائه (presentation)، تمرین (practice) و تولید (production).

در ابتدا اصول و مراحل آموزش دستور زبان در سه روش عمده آموزش زبان به اختصار ذکر می‌شود تا زمینه بحث روشن گردد:

در شماره قبل چند مسئله مربوط به تدریس «دستور زبان» انگلیسی در مدارس کشور مطرح گردید: دستور زبان «وسیله» کسب مهارت‌های چهارگانه زبانی یعنی درک شفاهی، صحبت کردن، خواندن متن و درک معنای آن و نوشتن است و نباید «هدف» تدریس قرار گیرد؛ روش تدریس دستور زبان صحیح نبوده و در حالی که اکثر قریب به اتفاق دانش‌آموزان ما از ساخت و بیان جملات ساده انگلیسی ناتوانند، قسمت اعظم وقت کلاس صرف توضیحات بسیار دستوری و «فرموله کردن» قواعد آن می‌شود (سوالات امتحانی از علل عمده اتخاذ این روش توسط معلمین زبان است)؛ برای تدریس، دستور زبان علمی به کار می‌رود نه دستور زبان آموزشی؛ و بالاخره ایسین که «تمرین»‌های مورد نیاز جهت تدریس نکات

خواندن و نوشتن آموخته می‌شود. تدریس همیشه با مقایسه زبان دوم و زبان مادری دانش‌آموز با توجه به نکته مورد نظر همراه است.

اغلب پس از اینکه دانش‌آموزان قاعده دستوری را آموختند، از آنها خواسته می‌شود مطلب را در قالب عبارات و جملات دیگر شناسائی کنند. در حقیقت انتظاری که از دانش‌آموزان می‌رود ارائه محفوظات دستوری درباره چگونگی ساخت جملات است نه کاربرد عملی زبان.

تمرین‌ها که بیشتر کتبی است، عمدتاً شامل تجزیه و ترکیب جملات، تشخیص اینکه فلان کلمه جزو کدام یک از اقسام کلام است، صرف افعال به زمان‌های مختلف، تبدیل جملات معلوم به مجهول یا مجهول به معلوم... و در نهایت ترجمه و نوشتن انشاء به زبان خارجی است.

۲ - The Audio - Lingual Method

هدف آموزش در این روش تأکید بر ارتباطات شفاهی است.

در اینجا راجع به قواعد دستوری صحبت نمی‌شود بلکه با استفاده از تکرار و تمرین‌های مختلف نکته مورد نظر آموزش داده می‌شود. در شروع هر درس مکالمه‌ای است که نکته دستوری جدید نیز در آن گنجانده شده تا دانش‌آموز کاربرد آن را در موقعیت واقعی ملاحظه کند. دانش‌آموزان با تکرار جملات مکالمه بصورت دسته جمعی، گروهی و انفرادی، آنها را حفظ می‌کنند (مرحله ارائه). معلم برای فهماندن معنی و کاربرد نکته جدید از طرق مختلف مانند استفاده از وسایل کمک آموزشی، حرکات و غیره بهره می‌گیرد. چون فرض بر این است که هر زبان از تعداد مشخصی الگوهای ساختاری (structural patterns) تشکیل شده است، سعی بر این است تا الگوهای جدید با تکرار و در قالب تمرین‌های مختلف، ابتدا به صورت

(repetition)، سپس (substitution) و بعد (transformation) در ذهن یادگیرنده جایگزین گردد (مرحله ایجاد عادت). مرحله بعد یعنی کاربرد هدف اصلی آموزش زبان را تشکیل می‌دهد و دانش‌آموز باید استفاده از مطالب آموخته شده و ایجاد ارتباط زبانی را تمرین و تجربه کند. تمرین‌ها ابتدا با کنترل بیشتری همراه است مانند سؤال و جواب که در مراحل بعد این کنترل‌ها کمتر می‌شود. ترتیب آموزش مهارت‌های زبانی عبارت است از شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن.

۳ - The Cognitive Method

در این روش، تأکید بر این است که ابتدا نکته جدید دستوری برای دانش‌آموزان روشن گردد تا آنها با شکل و معنای آن آشنا شوند ولی مهم چگونگی و شیوه رسیدن به این هدف است. در این روش هر چهار مهارت زبانی هم زمان مورد توجه قرار گرفته و برای تفهیم معنی و کاربرد می‌توان از توضیح دستوری استفاده نمود. البته دادن توضیح دستوری همیشه ضروری نیست و در مواردی می‌توان مثلاً با ذکر چند مثال، نکته مورد نظر را تفهیم نمود. تمرین‌های بعدی برای تثبیت و تکمیل یادگیری و درک نکات دستوری است. در این روش از تمرین‌های مکانیکی ایجاد عادت استفاده نمی‌شود. سعی بر آن است که حتی الامکان در ارائه تمرین‌ها از زبان مادری استفاده نشود. تمرین‌های این مرحله معمولاً بصورت کتبی است و در منزل انجام می‌گردد. پس از این مرحله، کاربرد عملی نکات آموخته شده در قالب متن یا مکالمه مطرح می‌شود تا دانش‌آموزان عملاً استفاده از نکته‌های دستوری آموخته شده را تمرین و تجربه کنند.

تجربه نشان داده است که پای‌بندی به یک روش خاص توفیق چندانی را در آموزش زبان بدنبال ندارد، لذا معلم مبتکر و موفق کسی است که با بررسی روش‌های مختلف، نکات مفید آنها را در برنامه درسی خود بگنجانند.

اینک هر یک از مراحل سه گانه «ارائه»، «تمرین» و «تولید» را قدری مورد بحث قرار می‌دهیم:

۱ - مرحله ارائه

در این مرحله حساس و مهم، معلم باید با تهیه مقدمات و شرایط لازم، نکته دستوری مورد نظر را ارائه یا معرفی نماید. در اینجا نقش و وظیفه یک معلم خوب و توانا بسیار مهم است، وی باید شکل، معنی و کاربرد صحیح نکته دستوری را به ساده‌ترین، روشن‌ترین و جالب‌ترین شیوه به دانش‌آموزان خود بیاموزد. تکنیک‌های تدریس با توجه به عوامل گوناگون، هدف، ضرورت‌ها، انگیزه، سن، امکانات و غیره، نمی‌تواند یکسان باشد. معلم باید با دقت نظر گرفتن همه جوانب امر، بهترین راه ممکن را انتخاب و به کار گیرد؛ با ارائه چند مثال در جملات ساده، استفاده از تصاویر و وسایل کمک آموزشی دیگر، حرکات و ایجاد موقعیت و فرصت‌های مناسب، تهیه مکالمه، متن یا داستان جالب و کوتاه، پرسش و پاسخ و غیره می‌توان اکثر نکات دستوری را آموزش داد. البته در مواردی توضیحات کوتاه دستوری، مقایسه و ارتباط آنها با مطالبی که قبلاً تدریس شده و حتی استفاده مختصر از زبان مادری ضرورت پیدا می‌کند. در موارد بسیاری دانش‌آموزان پس از مشاهده نمونه‌ها و مثالهایی که معلم با دقت و مهارت تهیه کرده و با استادی مطرح می‌کند، با قواعد دستوری آشنا شده و خود می‌توانند آنها را بیان کنند. در مواقعی نیز لازم است معلم خود نکته دستوری را در همان ابتدا بیان کند (مانند بکار بردن یا حذف حرف تعریف معین قبل از اسامی خاص).

در هر حال زبان‌آموز باید متوجه قانون‌مند بودن زبان بشود، در غیر این صورت امکان تولید جملات صحیح بسیار ضعیف خواهد بود. ولی ساختارهای دستوری بصورت فرمول‌های مجزا و مجرد در ذهن یادگیرنده ثبت نمی‌شوند،

بلکه استفاده از انواع تمرین‌های مناسب و استمرار در یادگیری منجر به درونی شدن (internalization) قواعد دستوری می‌شود. این تمرین‌ها ابتدا بصورت شفاهی است و دانش‌آموزان از راه گوش یا نکته جدید دستوری در جمله و همچنین تلفظ صحیح آن آشنا می‌شوند. (خواندن و دیکته کردن قواعد مفصل دستور زبان علمی برای دانش‌آموزان به فارسی و دادن فرمول‌های متعدد و طولانی بدترین روش آموزش زبان است).

معلم چند بار جمله‌ها را تکرار می‌کند و در صورت لزوم توجه دانش‌آموزان را به اجزای تشکیل‌دهنده نکته دستوری جلب می‌نماید. استفاده از وسائل کمک آموزشی علاوه بر عینیت بخشیدن به موضوع، کمک بسیار بزرگی است برای طبیعی کردن آموزش و یادگیری مطالب. بعد از گوش دادن به جمله‌های نمونه، دانش‌آموزان بصورت دسته جمعی گروهی و انفرادی جملات را چندین بار بعد از معلم تکرار می‌کنند. در زیر یکی دو نکته دستوری ابتدا به شیوه سنتی آنگونه که در یکی از کتب معمول تدریس دستور زبان آمده است، و سپس شیوه پیشنهادی نگارنده از نظر خوانندگان محترم می‌گذرد.

تدریس زمان حال استمراری (روش سنتی)

تعریف: این زمان دلالت بر انجام عملی بطور استمرار در لحظه حال می‌نماید و به عبارت دیگر این زمان دلالت بر انجام عملی می‌کند که از گذشته شروع شده و حال که راجع به آن صحبت می‌کنیم هنوز ادامه دارد. برای ساخت این زمان از روش زیر استفاده می‌کنیم:

زمان حال استمراری → **ing + مصدر بدون am + to + فاعل**

(am) برای I, is برای فاعل‌های سوم شخص مفرد و are برای بقیه فاعل‌ها به کار می‌رود):

I am going home.
You are telling me lies.
He is eating his lunch.

برای منفی کردن این زمان (not) را به (is) — (am — are) اضافه می‌کنیم و برای سؤالی کردن (am — are — is) را به اول جمله می‌آوریم.
طریقه شناخت یا علامت شناسایی!

۱ — اگر یکی از کلمات زیر قید زمان جمله‌ای باشد، فعل آن جمله زمان حال استمراری خواهد بود.

at this moment, at present, now, still, right now, for the time being.
At present, they are traveling in England.

۲ — اگر جملات امری در اول جمله قرار گیرند چه مثبت و چه منفی که معمولاً جنبه آگاه‌کننده دارند، نشان‌دهنده این زمان می‌باشند:

Don't talk to me! He is watching us.
listen! The telephone is ringing.
Look! It is snowing.

سپس تمرین‌های مربوطه متشکل از چند جمله که محل فعل در آنها خالی است و فعل بصورت مصدر داخل پرانتز داده شده مطرح می‌شود. دانش‌آموزان باید زمان صحیح هر فعل را در جای خالی بنویسند. این تمرین بصورت گزینه‌ای نیز متداول است.

همانگونه که قبلاً نیز اشاره شده است، این تمرین‌ها عیناً در تست‌های بسازشناسی (recognition tests) نیز به کار می‌رود. این گونه تمرین‌های کتبی تنها بازشناسی دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و می‌تواند در سطوح پیشرفته (در صورت لزوم) بخشی از تمرینات مراحل سه‌گانه را تشکیل دهد ولی به هیچ وجه برای آموزش یک نکته دستوری کافی نیست. این عدم رعایت صحیح ارائه تمرینات و ناکافی بودن آن‌ها از نواقص عمده تدریس دستور زبان در کشور ما است.

قابل ذکر است که در کتابهای جدید زبان انگلیسی دوره راهنمایی سعی شده است از تمرینات مربوط به هر سه مرحله یعنی ارائه، ایجاد عادت و تولید حداقل یک نمونه داده شود ولی تعدادی از مدرسین این کتابها از حجم تمرین‌ها گسلايه دارند و این امر نشان‌دهنده این واقعیت است که تدریس به نحو صحیح و مطلوب صورت نمی‌گیرد.

این نکته دستوری را می‌توان به سهولت با استفاده از حرکات و اجرای افعالی چون راه رفتن، (غذا) خوردن، (کتاب) خواندن، دیدن و غیره آموزش داد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان ترکیبات I am / We / You / She / He / Ali / ... is و they / ... are را می‌دانند، معلم چند جمله را با I بیان کرده و در همان حال با اجرای اعمال مربوطه امر یادگیری را آسان تر می‌سازد:

I am walking.
I am eating.
I am running.

چند فعل را بصورت ساده و سپس با ing — تکرار کنید. حتی الامکان از زبان فارسی استفاده نشده و از دادن توضیح دستوری خودداری شود. اگر ضرورت پیدا کرد (مثلاً زبان مادری دانش‌آموزان فارسی نیست) معنی کل جمله اول را یکبار به فارسی بیان کنید. از یکی از دانش‌آموزان بخواهید راه برود، بدود یا عمل خوردن را تقلید کند و در حین انجام عمل، جمله‌های مربوطه را بیان کنید:

Ali is walking.
Ali is eating.
Ali is running.

بعد با اسامی و ضمایر جمع همین جمله‌ها را تکرار کنید. از دو یا سه دانش‌آموز بخواهید افعالی را انجام دهند و در همان حال معلم و دانش‌آموزان جمله‌ها را تکرار می‌کنند. وقتی احساس کردید دانش‌آموزان الگو را یاد گرفته‌اند، جمله‌ها را روی تخته سیاه نوشته و

اجزاء آن را مثلاً با استفاده از گج‌های رنگی مشخص کنید. در موارد بسیاری دانش‌آموزان می‌توانند بدون توضیحات معلم، قاعده دستوری را خود استنتاج نمایند. باید توجه دانش‌آموزان را به این نکته جلب نمود که آنها تنها یک یا چند جمله فرا نگرفته‌اند، بلکه با جایگزینی کلمات دیگر در قسمت‌های مختلف جمله می‌توانند تعداد بسیار زیادی جمله جدید بسازند.

تدریس زمان حال ساده (روش سنتی)

تعریف: هرگاه بخواهیم حقیقتی یا انجام کاری را که بصورت عادت یا مکرر باشد بیان نمائیم از زمان حال ساده استفاده می‌کنیم و برای ساختن آن از فرمول زیر استفاده می‌کنیم: زمان حال ساده — مصدر بدون to + فاعل

فاعل شخص مفرد	+	مصدر بدون to	→	زمان حال ساده
			s	es

I/ to go — I go.
You/ to speak — You speak.
He/ to teach — He teaches.

سپس طرز منفی و سوالی کردن این زمان بصورت «فرمول» و با دو سه نمونه ذکر شده است. (این «فرموله کردن» تدریس نکات دستوری بسیار رایج است و کسی که بتواند فرمول‌های بیشتر و جامع‌تری بدهد که یادگیری را کامل‌تر کند! موفق‌تر است. معلمین «سئوالات امتحانی» را عامل اصلی این امر می‌دانند).

علائم شناسایی زمان حال ساده!

۱ — قید زمان every

every day, every year, every Monday....
He Plays in the park every day.
He telephones me every night.

۲ — قید زمان each

each day, each year....

۳ — قیود تکرار زیر:

Often, usually, always, frequently, never...

He never tells a lie.

I seldom drink coffee.

How often do you write to him?

۴ — سوال کوتاه آخر جمله که با (do/

(don't) و (does/doesn't) می‌باشد، از

علائم این زمان می‌باشد.

۵ — قیود زمان once/twice/trice +

۶ — nowadays

۷ — برای بیان حقایق و پدیده‌های علمی و

ضرب المثل‌ها از این زمان استفاده می‌شود:

The earth moves round the sun.

زمین به دور خورشید می‌چرخد.

Actions speak louder than words.

دو صد گفته چون نیم کردار نیست.

این زمان را می‌توان با استفاده از

تصاویری که کارهای روزانه یک دانش‌آموز از

قبیل صبحانه خوردن، مدرسه رفتن، نهار

خوردن و غیره را همراه با ساعت وقوع آنها

نشان می‌دهند، تدریس نمود (به قسمت

patterns درس شانزدهم کتاب انگلیسی سال

دوم راهنمایی توجه نمائید). این افعال برای

دانش‌آموزان کاملاً ملموس و طبیعی است چون

خود آنها نیز هر روز این قبیل کارها را انجام

می‌دهند.

ابتدا با ضمیر I شروع کنید:

I get up at 6 o'clock.

I pray every day.

I eat breakfast at 7.

به همین ترتیب چند جمله دیگر نیز معرفی

نمائید. این کاربرد زمان حال ساده در فارسی

نیز عیناً وجود دارد و بدون نیاز به استفاده از

شیوه دیگری و تنها با جلب توجه دانش‌آموزان

به تکراری و روزمره بودن عمل از طریق قیود

زمان به کار رفته (نیازی به توضیحات دستوری

در مورد قیود زمان نیست و تنها با اشاره به

ساعت در تصاویرها و تاکید روی everyday

و القاء تکراری بودن عمل) می‌توان آن را به

سادگی آموزش داد.

بعد از این جملات، با استفاده از تصاویر

مشابه جملاتی را با فاعل‌های دیگر بیان نمائید

و بعد از دانش‌آموزان بخواهید راجع به

کارهای روزمره خودشان بر اساس جملاتی که

شما مطرح کرده‌اید چند جمله بسازند:

Ali gets up at 6 (با اشاره به تصویر)

o'clock.

سپس با انگشت به خودتان اشاره کنید و

چند بار کلمه I را تکرار کنید (تا دانش‌آموزان

متوجه شوند که می‌خواهید راجع به خودتان

صحبت کنید) و جمله‌ای را با اندک اختلافی

(در قید زمان) نسبت به جمله بالا بیان نمائید:

I get up at 5:30.

سعی کنید حرکات و رفتارتان تصنعی

نباشد. در این جا تسلط و ابتکار و هنر تدریس

معلم می‌تواند جای فرمول و توضیحات را تا

حد زیادی بگیرد.

بعد به یکی از دانش‌آموزها (در ابتدا بهتر

است از دانش‌آموزهای زرنگ‌تر شروع کنید)

اشاره کرده و با تکرار جمله خودتان، او را

وادارید تا جمله‌ای مشابه جملات بالا راجع به

خودش بگوید:

I get up at 5:30. you Hamid

دانش‌آموز متوجه می‌شود که باید جمله‌ای

راجع به خودش بگوید و وقتی جمله را درست

گفت، پس از تشویق وی، تعداد دیگری از

دانش‌آموزان را وادارید تا جمله‌های مشابهی

بسازند.

تشویق معلم، که می‌تواند بصورت‌های

مختلف صورت گیرد، تاثیر مهمی در پیشرفت

بسیاری از دانش‌آموزان خواهد داشت.

نباید فراموش کرد که «اشتباه کردن» در

روند یادگیری امری طبیعی است و ضمن اینکه

نباید اجازه داد دانش‌آموز به اشتباهی در تلفظ

و یا سایر موارد عادت کند، به نحو مقتضی او

را متوجه اشتباه خود نمود. مثلاً بعد از اینکه

چند نفر جمله‌های خود را بیان کردند و اشتباهات آنها مشخص شد، یکجا اشکالات را برطرف کنید: با راهنمایی معلم و تکرارهای مجدد، بیشتر اشکالات برطرف می‌شود.

برای تدریس شکل منفی این زمان، کتاب، خودکار و چند شیء دیگر را روی میز بگذارید و بگوئید:

(در حالی که به کتاب نگاه می‌کنید)

I see the book.

(در حالی که به خودکار نگاه می‌کنید)

I see the pen.

سپس کتاب را از روی میز بردارید (یا از یکی از دانش‌آموزان بخواهید این کار را انجام دهد) و در حالی که نگاه شما روی میز دنبال آن می‌گردد بگوئید:

I don't see the book.

(در حالی که به خودکار نگاه می‌کنید).

I see the pen. But I don't see the book.

می‌توانید این کار را بصورت بازی انجام دهید تا جالب‌تر باشد. یکی از دانش‌آموزها پهلوی میز می‌ایستد و شما (و تعدادی از دانش‌آموزها) روی خود را به طرف دیگری می‌گردانید، یا چشم‌های خود را می‌بندید. دانش‌آموزی که پهلوی میز ایستاده، چند عدد از اشیاء روی میز را برداشته کناری می‌گذارد. هر یک از شما (که چشم‌های خود را بسته بودید) به ترتیب دو جمله می‌گوئید، اول مثبت که یکی از اشیاء روی میز مفعول آن است و سپس منفی که مفعول آن یکی از اشیائی است که از روی میز برداشته شده است. مثلاً اگر از روی میز مداد، خط کش و ساعت برداشته شده است، نفر اول می‌تواند بگوید:

I see the book. But I don't see the ruler.

نفر دوم می‌تواند بگوید:

I see the pen. But I don't see the pencil.

و بازی به همین ترتیب ادامه پیدا می‌کند.

هر موقع که معلم تشخیص دهد، جمله‌ها چند بار تکرار می‌شوند. سپس معلم یک یا چند جمله را بصورتی روی تخته سیاه می‌نویسد که قسمت‌های تشکیل دهنده نکته دستوری با رنگ‌های متفاوت یا بصورت‌های دیگر مشخص شده‌اند. این کار برای جلب توجه دانش‌آموزان به صورت و ترکیب نکته دستوری و یا احیاناً برای توضیح مختصر و یا استنتاج قاعده دستوری (توسط خود دانش‌آموزان) صورت می‌گیرد. معمولاً بهتر است بعد از چند بار تکرار شفاهی، نکته دستوری به این صورت روی تخته سیاه نوشته شود. برای تدریس شکل سئوالی، معلم ضمن اشاره به اشیاء روی میز، چند جمله سئوالی را (با ضمیر we) مطرح کرده و خود به آنها جواب مثبت (در صورت وجود شیء مورد سئوال روی میز) و یا منفی (در صورت عدم وجود شیء مورد سئوال روی میز) می‌دهد:

- Do we see a book?

(اگر کتاب روی میز است)

- Yes, we see a book.

- Do we see a watch?

(اگر ساعت روی میز نیست)

- No, we don't see a watch.

با جلب توجه دانش‌آموزان به آهنگ جملات و یا با نشان دادن علامت سئوال بزرگی که روی مقوائی رسم شده است، پرسشی بودن جملات را متذکر شوید (این علامت سئوال می‌تواند در سایر موارد نیز بعنوان سمبل این گونه جملات مورد استفاده قرار گیرد).

ابتدا چند جمله سئوالی را بصورت طبیعی ادا نمائید، آنگاه برای تاکید بر ضرورت وجود فعل کمکی و قرار گرفتن آن قبل از فاعل، معلم وانمود می‌کند که مردد است و نمی‌داند از چه کسی باید سئوال را پرسد و ضمن آنکه میان دانش‌آموزان دنبال کسی می‌گردد که به سئوالهای او جواب دهند. کلمه اول جمله سئوالی یعنی فعل کمکی do را مرتب تکرار می‌کند و وقتی فرد مورد نظر خود را پیدا کرده

دو کلمه اول را خطاب به او چند بار تاکید ادا می‌کند و بالاخره سئوال کامل را از او می‌پرسد: Do you ...? Do you...?

(ضمن این که به خط کش روی میز اشاره

می‌کند) Do you see the ruler?

دانش‌آموز جواب مثبت می‌دهد. سپس از چند نفر دیگر نیز به همین ترتیب سئوال می‌شود. در این مواقع باید باورزیدگی و ابتکار عمل نمود. استفاده از جمله‌های مثبت، منفی و سئوالی، امکان مانور بیشتری در اختیار معلم قرار می‌دهد.

از معلمین عزیز زبان انگلیسی تقاضا می‌شود پیشنهادات و نظرات خود را در مورد تدریس نکات مختلف دستوری (و سایر زمینه‌های مربوط به آموزش (عملی) و ارزشیابی) مستقیماً برای گروه انگلیسی دفتر تحقیقات ارسال دارند. مطالب دریافتی بررسی خواهد شد و در صورتی که مفید تشخیص داده شوند، به نحو مقتضی مثلاً از طریق درج در مجله رشد زبان به اطلاع سایر همکاران نیز خواهد رسید و برای بهترین و کامل‌ترین آنها امتیازات دیگری نیز (برای گرفتن پایه و گروه) در نظر گرفته خواهد شد. آدرس ما: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - پلاک ۲۷۴ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی - دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی - طبقه پنجم - گروه زبان انگلیسی

ادامه دارد

۱- برای مطالعه بیشتر به کتب زیر مراجعه نمائید: Chastain, Kenneth. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. The Center for Curriculum Development, inc., 1971.

Rivers, w. and Temperley, Marys.

A Practical Guide to the Teaching of English. Oxford University Press, 1978.

Larsen - Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986.



واژه‌های عاریه در زبان انگلیسی

قاسم کبیری

در زمان چوسر زبان انگلیسی شکل نسبتاً جدیدی (۱۶۰۰-۱۴۵۰) را پیدا کرد و تلفظ آن نیز به تلفظ انگلیسی امروز شباهت بیشتری داشت. البته این تغییرات زمانی روی داد که زبان انگلیسی را تنها پنج یا شش میلیون مردم جزایر بریتانیا تکلم می‌نمودند. امروزه انگلیسی زبان روزمرهٔ بیش از ۳۰۰ میلیون نفر است که ساکنین جوامع گوناگونی در آمریکا، آسیای جنوبی و چندین کشور افریقایی می‌باشند، این کشورها در مجاورت کشورهای دیگر بوده و آمد و رفت میان آنها و کشورهای دیگر هیچگاه متوقف نگردیده است. از طرف دیگر گسترش مراوده‌های تجاری و سیاسی سبب شده است که این زبانها در یکدیگر نفوذ قابل توجهی داشته باشند.

انگلیسی نه تنها از زبانهای فرانسه و لاتین و یونانی و زبانهای مهم اروپایی کلماتی را به عاریه گرفته است بلکه از زبانهای عجیب سرزمینهای دور نیز بی‌نصیب نمانده است. و این روندی است که خاص این دوره نبوده و نخواهد بود و کار عاریه زبانها از یکدیگر و بخصوص زبان انگلیسی از زبانهای دیگر هیچگاه متوقف نخواهد شد. اکنون بطور گذرا و خلاصه ببینیم زبان انگلیسی، بخصوص پس از کشف قاره آمریکا از چه زبانهایی قرض گرفته است:

انگلیسی، زبانی که بیش از ۱۴ قرن است به آن تکلم می‌شود، تنها یکی از سه هزار زبان مورد استفاده در دنیا است و شاید از زبانهای منحصر بفردی باشد که بیش از هر زبان دیگری به زبانهای دیگر میدان داده است تا در قلمرو آن تاخت و تاز نمایند. امروزه در میان بیش از یک میلیون واژه انگلیسی واژه‌های بسیاری از زبانهای سراسر دنیا بچشم می‌خورد. البته بعضی از زبانها علاوه بر دادن کلمات به زبان انگلیسی از جهات دیگر نیز بر آن تأثیر داشته‌اند. از جمله زبان فرانسه از قرن یازدهم به بعد هم در تلفظ و هم در دیکته کلمات انگلیسی تأثیر بسیار داشته است.

در خلال دوره‌ای که به آن انگلیسی میانه می‌گوئیم (حدود ۱۴۵۰-۱۱۰۰) انگلیسی زبان مردم کوچک و بازار بوده، در همین دوره فرانسه زبان اشراف و دستگاههای حکومتی و قضایی بشمار می‌آمد. و تنها در اواخر این دوره انگلیسی به زبانی مورد استفادهٔ تمامی اقشار تبدیل گردید. البته فرانسه تأثیر خود را تا قبل از این مدت بر جای گذاشته بوده، مثلاً *la* جای خود را به *ou* در واژه‌های چون *house* داده و صدای *ch* در کلماتی چون *chin*، که در ابتدا با *c* نوشته می‌شد، دیکتهٔ فرانسوی کلماتی چون *chamber* را پیدا کرد.

می‌شوم. مطمئناً M در این کلمه بجای Moses (موسی) آمده و معنای iddletown هم بزودی کشف خواهد شد.»

اکنون بطور گذرا و خلاصه ببینیم زبان انگلیسی، بخصوص پس از کشف قاره آمریکا، از چه زبانهایی قرض گرفته است.

از سرخپوستان

وقتی مهاجرین انگلیس به سواحل ویرجینیا و ماساچوست امروزی گام نهادند برای اولین بار با سرخپوستان روبرو شدند. همچنین گیاهان، حیوانات، ابزار، غذاها و خانه‌ها را دیدند که با آنچه که قبلاً دیده بودند کاملاً فرق داشت. آنها متوجه شدند که سرخپوستان دارای عقاید و اعتقاداتی متفاوت می‌باشند. از آنجا که مهاجرین برای همه آنچه که در آمریکا می‌دیدند واژه‌های لازم را نداشتند بناچار همان واژه‌هایی را که مورد استفاده سرخپوستان بود بکار گرفتند. اکنون به تعدادی از این واژه‌ها اشاره می‌کنیم:

Pone	mackinaw
Squash	woodchuck
poncho	raccoon
tomato	moccasin
hominy	papoose
moose	toboggan
tepee	tomahawk
canoe	powwow
hichory	potato
pecan	wigwam
squaw	toboggan

از اسپانیاییها

مدتها قبل از انگلیسیها، اسپانیاییها به آمریکا آمده بودند. آنها در امریکای جنوبی و مرکزی، در مکزیک و آنچه که اکنون بخش جنوبی ممالک متحده آمریکا است سکنی گزیده بودند. وقتی که انگلیسی زبانان و اسپانیایی زبانان در آمریکا با همدیگر برخورد نمودند مبادله کلمات آغاز شد. کلماتی که در جدول زیر می‌خوانید نمونه‌ای است از کلمات اسپانیایی که به زبان انگلیسی وارد گردید:

mosquito	radeo	cafeteria	ranch
patio	stedure	burro	alligator

از زبانهای آفریقایی

مردم دیگری که لغاتی به زبان انگلیسی افزودند، مردم ساحل

پیشرفت زبان انگلیسی تا ۱۵۰۰ این زبان را به عصر جدید کشاند. در آن قرن زبان انگلیسی تأثیرات آن عصر تاریخی را که بنام رنسانس بود احساس کرد. رنسانس که معنای تولد جدید دارد، در این زبان معنای تولد مجدد کلمات لاتین و یونانی بود. در واقع یک چهارم واژه‌های عاریه از یونانی و لاتین از این زمان وارد زبان انگلیسی شده و نیز از همین زمان هجی کلمات معیار مشخصی بخود گرفت. با آنکه انگلیسی میانه چیزی حدود صد هزار واژه داشت، انگلیسی امروزه چیزی حدود هشت برابر آن واژه دارد.

عاریه گرفتن در زبان انگلیسی هنوز هم معمول است. البته میزان و حجم این عمل در این برهه از زمان به اندازه گذشته نیست. شاید یکی از دلائل آن این باشد که امروزه امریکایی انگلیسی زبان کشوری پیشرو شده است. اکنون بسیاری از کشورها با تاسی از امریکا واژه‌ها را از این کشور در امور صنعتی و تکنولوژیکی به عاریه می‌گیرند. زمانی هم که فرانسوی‌های اهل نرماندی و رومی‌ها صاحب قدرت بودند امریکا از آنها کلماتی را به عاریه می‌گرفت. دلیل عاریه کرهن واژه‌ها چیست؟

یک دلیل عاریه گرفتن آن است که گاهی کلمه‌ای در یک زبان فضای خالی موجود در زبان را پر می‌کند. مثلاً زبان انگلیسی کلمه entrepreneur را از فرانسه به عاریه گرفته است و این واژه دارای معنایی است که در انگلیسی جمله‌ای نسبتاً طولانی را دربر می‌گیرد. مثلاً در صورت نبودن این لغت در انگلیسی مجبور می‌شدیم توضیحی این‌گونه را بکار ببریم: «کسی که کار یا تجارتی را برعهده می‌گیرد و خطرجویی مالی آن را می‌پذیرد.»

دلیل دیگر آنکه چون کلمات خارجی در جمله مشخص می‌شوند و دارای تلفظ متفاوت و ظاهر دگرگونه می‌باشند بیشتر جلب نظر می‌کنند و می‌توان از آنها به عنوان تأکید استفاده کرد. کلمات خارجی غالباً برای شیوه‌ها و گرایش‌های جدید در جامعه بکار می‌روند، واژه‌های «chic» و «chemise» در دنیای مد و «Real Politik» و «Coup d'etat» در دنیای سیاست از آنجمله‌اند. مطالعه سرگذشت و اصل زبان‌ریشه‌شناسی (etymology) می‌گویند. مثلاً فرهنگ‌ها به ما می‌گویند که فلان واژه در زمان انگلیسی میانه از طریق فرانسه میانه و از طریق لاتین وارد زبان شده است. یادگیری ریشه‌های کلمات به مادر به خاطر ماندن معانی آنها کمک می‌کند. البته همه لغات دارای ریشه شناخته شده نمی‌باشند و چه بسا کلماتی که اصل و ریشه آنها بر کسی معلوم نیست و ریشه‌های داده شده بر اساس حدس و گمان است. مارک تواین نویسنده امریکائی در این باره به شوخی گفته است: «دارم به ریشه کلمه Middletown نزدیک

The Japanese soldiers committed hari - kari.
He fell forward onto the sword during the hara - kiri act.

Tycoon که از طریق چینی به ژاپنی راه یافته و به معنای سرمایه‌دار بزرگ است:

The president of the company was a business tycoon.
gung - ho (چینی) برابر کاملاً مشتاق است :

a gang ho military outfit
The children were gung - ho about learning to ice skate. یا جمله

از زبان چک Robot

از ترکی Fez که نوعی کلاه نمدی منگوله‌دار معمولاً به رنگ قرمز است و ابتدا نام پایتخت قدیمی کشور پادشاهی مراکش در منطقه فرانسوی سابق بوده است. از سانسکریت (از طریق هندی) thug به معنای آدم رذل، دزد، قاتل و غیره.

از فارسی

spinach caravan caravansary orange paradise

از عربی

admiral algebra alchemy saffron minaret
soltan

این لیست کلمات عاریه شده به هیچوجه کامل نیست. انگلیسی‌ها و بخصوص امریکائیان از زبانهای بسیار دیگری قرض گرفته‌اند. آنها از زبانهای عبری، یونانی، ایرلندی، لهستانی، پرتغالی، نروژی، سوئدی، و از زبانهای دیگری نیز لغاتی را به عاریه گرفته و به میل خود در آنها تغییراتی داده‌اند.

امروزه زبان انگلیسی بخاطر گرفتن کلمات بی‌شمار از زبانهای دیگر از گذشته غنی‌تر است، اما این تفکر که زبان انگلیسی همیشه از زبانهای دیگر عاریه کرده و به دیگر زبانها چیزی قرض نداده است اشتباه می‌باشد. اروپائیان نیز کلمات زیادی را از زبان انگلیسی به عاریه گرفتند و به زبانهای خود افزوده‌اند. فی‌المثل ایتالیایی‌ها کلمات coldcream, football, nylon را قرض گرفته و فرانسوی‌ها نیز کلمات انگلیسی زیر را بدون تغییر در زبان خود وارد کردند:

bridge, club, film, sandwich, weekend, single, double, tripple.

آنها همچنین لغات زیر را با تغییر دادن دیکته کلمات به زبان خود افزودند:

غربی آفریقا بوده همان مردمی که بزور بعنوان برده به امریکا آورده شده و در آنجا به مهاجرین اروپائی فروخته شدند. زمانی که مسئله برده‌فروشی بیابان رسید صد تا هزار آفریقائی به امریکای شمالی گسیل داده شده بودند.

این مردم نیز واژگان جدیدی را به امریکا وارد کردند و به زبان انگلیسی افزودند. نمونه‌ای از این لغات را در زیر می‌خوانید:

tote jazz okra yam voodoo gumbo juke
(box) banjo cola banana buckaroo jigger
cooter (turtle) góober (peanut)

از زبانهای دیگر

به مرور زبان مردم بیشتری از سراسر دنیا به امریکا وارد شدند. هر ملتی زبان محلی خود را به آنجا آورد. و از این زبانها فرزندان و نوادگان اولین مهاجرین به امریکا کلمات بسیاری را عاریه کردند. تهیه لیستی از آنچه که روزی کلمات خارجی بوده و اکنون جزء زبانی است که صحبت می‌شود آسان نیست. ولی تعدادی از آنها را در زیر می‌آوریم:

از هلندی

yankee Santa Claus boss
sleigh cokie coleslaw

از فرانسه

dime cigarette chowder garage pumpkin
a la carte prairie entree rendezvous debut
carte blanche

از آلمانی

delicateseen noodle kindergarten pretzel
kaput = ruined

از ایتالیایی

spaghetti balcony studio
ballot piano piccolo

از لاتین

status quo frivolous premier naive
communiqué beau ingenue

از زبانهای چینی و ژاپنی

کلمه hari - kari یا hara - kiri که به معنای خودکشی به کار می‌رود مثلاً:

در جملات:

The *coiffure* of the lady with the round face did not flatter her facial features.

4. *laissez faire*

آزادی عمل

The *laissez faire* policy of the government allowed the company to expand their market.

Our *laissez faire* attitude toward foreign affairs kept us out of the war.

5. *raconteur*

نقال، راستگو

The *raconteur* entertained the audience with his hilarious stories.

Red Skelton was well-known as a *pan-tomimist* and a *raconteur*.

6. *potpourri*

(French and Dutch)

مخلوط، مخلوطی از همه چیز

For dinner she prepared a *potpourri* made from last week's leftovers.

A *potpourri* of short stories were included in the textbook.

7. *avant-garde*

پیشرو رادیکال

The French director was an *avant-garde* in the film industry.

During the *avant-garde* film the audience yelled out responses to the lines of the actors.

8. *piece de résistance*

Roast duckling was the *pièce de résistance* of the meal.

During the concert, the *pièce de résistance* was the William Tell Overture.

9. *passé*

قدیمی، کهنه، رنگ باخته

The philosopher's ideas were new and refreshing ten years ago, but now they are *passé*.

Hula hoops are *passé*.

snaque - barre *kidnappe* *rocanrole*
knock - oute *blugines* *'bouledogne*

و این کلمات نیز با تغییر به زبان روسی وارد شده‌اند:

resoran *rok - n - rol* *bifshtek* *salat* *dzhas*

برخی از لغات انگلیسی اکنون در بیشتر کشورهای پرجمیت به کار می‌روند لیست کوتاه زیر نمونه‌ای از لغاتی است که در اکثر کشورها بکار می‌روند و از انگلیسی به عاریه گرفته شده‌اند:

baby - sitter *king - size* *hold up*
hamburger *pipeline* *Jeep*
bulldozer *cowboy* *steak*

اکنون برای آنکه گفتار ما نتیجه آموزشی مطلوبتری داشته باشد به نقل لیستی از کلمات خارجی می‌پردازم و هر یک از لغات ذکر شده را با چند جمله مثالی می‌آورم تا عزیزان خواننده الگوی صحیح‌تری برای استفاده از آن‌ها در دست داشته باشند. معانی این کلمات که اغلب در فرهنگ‌های فارسی موجود نیست یا احتمالاً کم و زیاد دارند آورده شده است. اولین لیست کلمات مأخوذه از فرانسه است که بعضی از آنها از قدیم الایام در زبان انگلیسی به کار می‌رفته‌اند و بعضی دیگر واژه‌های عاریه شده جدید می‌باشند. لیست دوم از لاتین و یونانی گرفته شده‌اند که هر از گاه پس از گذشتن از فیلتر زبانی دیگر به انگلیسی راه یافته‌اند و لیست آخر کلماتی را خواهید دید که از زبان آلمانی عاریه شده‌اند:

Word from French

1. *tête à tête*

مکالمه خصوصی

One could tell by the way they sat with their heads together that they were involved in a *tête à tête*.

I would like to have a *tête à tête* with you to discuss a very personal matter.

2. *esprit de corps*

احساس اتحاد، علاقه و مسئولیت مشترک

By the end of the season the Little League team had established an *esprit de corps*.

In our company, the department with the most *esprit de corps* always seemed to have the best work record.

3. *coiffure*

آرایش مو

The movie star's *coiffure* became popular, and everyone tried to imitate it.

15. metier
(from Latin through French)

بیشه، شغل

Being a pianist is Liberace's metier.
I hope that going to school will help me discover my metier.

16. svelte
(from Latin through Italian through French)

کشیده، خوش اندام

The svelte model looked chic in the sequinned evening gown.
Janiet had a graceful, svelte frame.

17. ptomaine
(from Latin through Greek through Italian)

مواد قلیایی

The dead animal's corpse was tested for its ptomaine content.
The old man became very ill from ptomaine poisoning after eating the decayed food.

18. impresario
(from Latin through Italian)

کارگردان اپرا، باله ...

The impresario put together a breathtaking program.
The ballet company consulted the impresario for their schedule of performances.

19. ad nauseam
(Latin)

به گونه‌ای تہوع آور، بسیار طولانی

The chatter of the ladies next to me continued ad nauseam.
The man's boastful remarks seemed to go on ad nauseam.

20. ad infinitum
(Latin)

لابنتقطع، بی‌حد و حصر، الی غیر النہایہ

The boring lecture seemed to go on ad infinitum.
When Hank told me of his endless problems, he gave examples ad infinitum.

10. faux pas

قدم اشتباه

Nancy's unkind remark about Duane's ex-wife was a faux pas.
Mark committed a faux pas when he wiped his mouth with his shirt sleeve.

Words from Latin and Greek

11. cuisine
(from Latin through French)

شیوی آشپزی غذای مخصوص

The Wienerschnitzel was prepared according to Viennese cuisine.
Salem's new restaurant offered a Northern Chinese cuisine.

12. milieu
(from Latin through French)

جو، محیط

The intellectual milieu of the university made the campus an excellent site for the lecture series.
The country club setting provided a glamorous milieu.

13. rapport
(from Latin through French)

ارتباط، پیوند

The outstanding speaker established a good rapport with his audience during the first few minutes of his talk.
Sometimes the quality of the rapport between teachers and students can determine how well students learn.

14. Protégé
(from Latin through French)

دستیار، شاگرد

The professor's protégé was a graduate research assistant who visited our class occasionally.
The artist's protégé learned the technique of working with water colors.

Words from German

27. Wunderkind

عجوبه، فوق العاده موفق

Despite all her handicaps, Helen Keller proved to be a **Wunderkind**.

The twelve-year-old boy who enrolled in the engineering program at our university was a **Wunderkind**.

28. Weltanschauung

دید فلسفی و اجتماعی در مورد اجتماع

Hitler's **Weltanschauung** was quite different from most of his contemporaries.

My **weltanschauung** allows me to see the world as a beautiful place in which to live.

29. Lebensraum

قلمرو، محیط زندگی

The Germans expanded their **Lebensraum** by conquering neighboring countries.

The additional **Lebensraum** improved economic conditions.

30. blitzkrieg

حمله رعد آسا، حمله غافلگیرانه

Out of five hundred troops, only twenty survived the **blitzkrieg**.

The **blitzkrieg** brought the fighting to an end quickly.

31. poltergeist

روحی که حضور خود را با سر و صدا اعلام می کند.

The strange noises that kept us awake during the night were attributed to the resident **poltergeist**.

Doors creaked and stairs squeaked, almost as if a **poltergeist** were present.

32. Angst

اضطراب از آینده، نگرانی همراه با پشیمانی

Sometimes people who are faced with major life changes experience **Angst**.

Angst is a feeling that often accompanies depression.

33. spoor

(from German through Dutch through Afrikaans)

رد پای حیوان، رد پای حیوان را گرفتن.

The **spoor** left by the animal led the hunters

21. supercilious

(Latin)

تکبر آمیز، نخوت آلود

Leo's **supercilious** remarks made us resent his haughty attitude.

Even though Norma excels in many areas, she does not exhibit a **supercilious** attitude.

22. sagacious

(Latin)

هوشمندانه، زیرکانه

The counselor's **sagacious** remarks reflected his wisdom.

We usually think of older people as being more **sagacious** than younger people.

23. persona non grata

(Latin)

غیر قابل قبول

The door-to-door salesman was a **persona non grata** when he called too early in the morning.

The bill collector was a **persona non grata** when he attempted to do his job.

24. bucolic

(from Greek through Latin)

روستایی، دهقانی

The **bucolic** painting depicted an English countryside.

The **bucolic** was a shepherd.

25. talisman

(from Greek through Arabic through French)

طلسم

Nathan kept the **talisman** by his bed to protect him as he slept.

The **talisman** was purported to have kept away the evil spirits.

26. gherkin

(from Greek through Polish through Dutch)

خیار کوچک و ریز

The young child picked the **gherkin** from the garden and carried it to his mother.

Alice took a **gherkin** from the pickle jar and sliced it for use on hamburgers.

39. jujitsu
(Japanese)

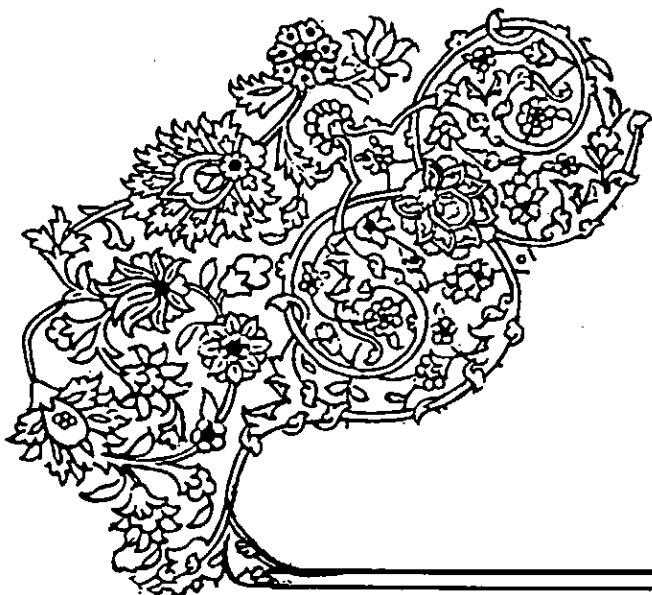
Charlie, who had always been interested in wrestling, took lessons to learn jujitsu. Using his knowledge of jujitsu, the weaker man was able to defeat his stronger opponent during the wrestling match.

40. kowtow
(Chinese)

I prefer not to kowtow to anyone.
The followers of Buddha kowtow to their idol to show their reverence.

REFERENCES

1. Margaret Stimmann Branson, *The way people live*, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1976).
2. Kristbjog Eice O'Hara, *Vocabulary Development through Language Awareness* (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1984).
3. Random House College Dictionary, 1988.
4. Collins English Dictionary, 1988.



to their game.
The natives spoor the animals they hunt.

34. chic
(from German through French)

شیک، زیبا، مد روز

Claudia's clothes were chic; she always wore the latest style.
Her chic hairdo made her seem older than she was.

Words from Spanish

35. barrio
(from Arabic through Spanish)

محل اسپانیایی‌ها

Manuel and his family lived in that barrio.
The barrio where they lived was twenty miles north of Mexico City.

36. incommunicado
(from Latin through Spanish)

ممنوع الملاقات

The hostages were held incommunicado for 100 days.
The writer preferred to remain incommunicado as he worked on the final chapters of his book.

37. arroyo
(from Latin through Spanish)

نهر - جوی

We saw the dry arroyo from our small airplane.
The arroyo was the boundary between the two ranches.

Words from the Orient

38. Bushido (Japanese)

Because of his adherence to Bushido the warrior gave his life for the cause.
Warriors who practice chivalric codes such as Bushido are difficult to overcome.

فراگیری و حفظ

لغات مورد لزوم*

مقاله از خانم ریوز و تمبرلی از مجله Forum

ترجمه: شهلا زارعی نیستانک

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی

دانش‌آموزان باید باتغییراتی که با افزودن پیشوندها و پسوندها و از ترکیب در معنیاً بوجود می‌آید آشنا شوند و تفاوت‌های عمل نحوی شکل‌های مشابه یا یکسان را بدانند.

پیشوندها^۲

برای اینکه دانش‌آموزان توجه تحلیلی به واژگان را بیاموزند باید با پیشوندها آشنا شوند. پیشوندها غالباً بجای آنکه کنش نحوی کلمه را تغییر دهند معنای آن را تغییر می‌دهند:

untie, uninteresting; presuppose, premarital; segregate, decentralized; reconsider, rerun

بسیاری از پیشوندها حرف اضافه یا قید می‌باشند که احتمالاً دانش‌آموزان با آنها آشنایی دارند مانند:

Overact, overweight; understaffed, undergo; extraordinary, extrasensory; counter-productive, counter revolutionary

دانش‌آموزان همچنین باید پیشوندی را که شکل خود را به مقتضای محیط فونتیکی خویش عوض کرده است بشناسند. مانند: insufficient, illogical, immovable irrelevant; conform, compatriot, cooperate, collateral

پسوندها^۵

به دانش‌آموزان باید آموخت تاریخچه‌های مهم و آشنایی را که با پسوندهای اشتقاقی مشخص می‌شوند شناخته و کاربرد دستوری و معنایی این پسوندها را درک کنند (پسوندهای اشتقاقی مانند پیشوندها، لغات جدیدی از کلمات می‌سازند. پسوندهای صرفی مانند پسوندهای جمع یا پسوندی که زمان گذشته ساده را می‌سازد ممکن است به کلمات بدست آمده اضافه شود گرچه معنای کلمه را تغییر نمی‌دهند. یک واژه می‌تواند تعداد زیادی پسوند اشتقاقی داشته باشد ولی معمولاً فقط یک پسوند صرفی دارد که همیشه در انتهای کلمه قرار می‌گیرد مانند: (response, responsible, responsibility, responsibilities).

توجه نمایید که در مثالهای زیر خود ریشه‌ها از لحاظ طبقه‌بندی اقسام کلام متفاوتند و چه بسا که معنای پسوندها چیزی و رای معنای یک صفت و یا یک اسم باشد. مثلاً er در آخر اسامی اغلب دلالت بر «کننده کار» دارد و en در افعال مشتق از صفات به معنای «ساختن» است و less به کار رفته با صفات به معنای «بدون» می‌باشد.

اسامی (مشتق از اسم، فعل و صفت) مانند:

Magician, golfer, orphanage; survival, replacement, migration; independence, ugliness, sanity;

گرچه در سالهای اخیر تأکید زیادی بر چهار مهارت زبان آموزی یعنی گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن شده اما به شناخت و فراگیری واژگان که به همین اندازه از اهمیت برخوردار است توجه کمتری مبذول شده است. این مقاله رهنمودهایی جهت تهیه تمرینات معنادار و جالب بدست می‌دهد تا دانش‌آموز به کمک آنها به شیوه‌ای منظم و عملی خزانه لغات خود را افزایش دهد.

مولتون جهت فراگیری واژگان زبان خارجی سه توصیه عملی برای دانش‌آموزان دارد:

۱- هرگز قبل از خواندن تمام متن برای پیدا کردن لغت به فرهنگ لغات مراجعه نکنید.

۲- هرگز از حدس زدن معنی نهراسید.

۳- فهرست مخصوصی از کلمات مشکل آفرین - منظور کلماتی که باید مرتب از فرهنگ لغت پیدا کنید - تهیه نمایید و آنها را روی کاغذ نوشته به خاطر بسپارید. این توصیه‌ها را می‌توان به عنوان شکل اصلی نظم و ترتیب به دانش‌آموزان منتقل نمود. بهر حال معلم زبان می‌تواند از این نیز پافراتر گذاشته و برای کمک به دانش‌آموزان به منظور پیشرفت بخزانه لغت آنها با تأکید بر شکل، معنا و افزایش دایره لغت بوسیله تداعی و مرور بر آموخته‌های قبلی تمرین‌هایی تدارک ببیند.

تأکید بر شکل^۳

اغلب دانش‌آموزان در مورد افزایش لغاتی که با شناخت فرم مرتبط است توجه نشده‌اند. بسیاری از آنها با حقایق ساده در مورد کلمه‌سازی^۳ که به فهم معنای لغات جدید کمک خواهد کرد آشنا نیستند.

مفعولی مراجعه شده است. بهر حال در هر مورد یک نوع اختلاف معنایی بین دو عنصر وجود دارد. مانند a blackbird پرنده ایست که سیاه می باشد (نه همه پرندگان) یا a paperclip گیره ایست که برای کاغذها بکار می رود یا fanmail نامه هایی است که از هواداران فردی (معروف) می رسد. همه ترکیبات دارای چنین ساختاری نمی باشند. بعضی از فعل و حرف اضافه یا فعل و قید درست می شوند مانند: take off, drop out, die hard

انواع دیگر ترکیبات

در زبان انگلیسی به غیر از ترکیبات اسمی، ترکیبات دیگری چون صفت، فعل و قید وجود دارد. کلمات مرکب صفتی معمولاً دارای صفت یا اشکال وجه وصفی هستند مانند:

downtrodden, hair-raising, housesick, carefree

کلمات مرکب فعلی ممکن است از ترکیب اسم مشتق شود:

to blacklist, to pigeonhole

بعضی از ترکیبات فعلی دارای افعالی هستند که از ساختارهای وجه وصفی مشتق شده اند

brain wash (brain washed) مشتق از

spoon feed (spoon-fed) مشتق از

spell bind و toilet train

ترکیبات قیدی از کلماتی چون ways, times, where, time تشکیل یافته اند مانند: sideways, everywhere, sometimes

افعال و جفتهای اسمی بدون نشان^۷

سرانجام، دانش آموزان باید دریابند که گروه زیادی از کلمات زبان انگلیسی در ظاهر فاقد ویژگیهایی هستند که آنها را از هم متمایز می کند. در انگلیسی صدها کلمه به هر دو صورت فعلی و اسمی بکار می روند.

برای درک این اشکال نیاز به حوصله و علاقه مندی است. بعضی از این کلمات سالها به همین صورت بکار رفته اند مانند:

fall (He had a fall, He's going to fall)

run (the show had a long run, run along now!)

احساس اهل زبان این است که این کلمات در اصل به یکی از دو صورت اسم (table, cloud, paper) یا فعل (demand, move, wait) بکار رفته اند ولی بعداً به صورت دیگر نیز بوضوح بکار برده شده اند:

She put it on the table; they decided to table the motion. Clouds drifted across; Don't cloud the issue.

افعال (مشتق از اسم و صفت)

patronize, glorify, activate, gladden

صفات (مشتق از اسم، فعل و صفت)

beautiful, mindless, trendy; readable, moving; sickly, reddish

قیود (مشتق از اسم، فعل و صفت)

homeward, nightly, clockwise; laughingly, invisibly

تاکید^{۱۶}

بسیاری از کلمات در انگلیسی با تغییر محل تکیه در آنها نقش دستوری جدیدی پیدا می کنند دانش آموزانی که صرفاً علاقه اشان به خواندن متون است نیازی به تشخیص و درک این زوجها ندارند ولی آنهایی که مایلند در صحبت کردن و مکالمه تبحر پیدا کنند لازمست از مسایل مربوط به صوت شناسی و همچنین الگوهای قانونمند تاکید و تغییرات مصوتهایی که در زیر آمده آگاه باشند.

<i>noun</i>	<i>Verb</i>
próject	projéct
insùlt	insúlt
récord	recórd
cónduct	condúct

<i>adjective</i>	<i>verb</i>
ánimate	ánimàte
séparate	séparàte
móderate	móderàte

ترکیبات^۷

از طریق معنای کلمات جدید می توان به فهمیدن معنای کلمات مرکب پی برد. بحث در مورد ترکیبات و فراوانی کار برد آنها چنان پیچیده و متنوع است که در اینجا مجال بیان تمام موارد نیست و فقط انتظار می رود که در اینجا دانش آموز با علامت مشخصه تاکید یعنی (معد) آشنا شود تا از طریق ارتباط معنایی که بین عناصر ترکیب وجود دارد بتواند پس از مطالعه متن و در نظر گرفتن همین ارتباط مفاهیم، معنای متن را حدس زند.

ترکیبات اسمی^۸ در زبان انگلیسی، ترکیبات اسمی بخش بزرگی از کلمات ترکیبی را تشکیل می دهد. و بیشتر این ترکیبات «اسم» را به عنوان عامل دوم یا اولین کلمه در خود دارد مانند:

blackbird, paperclip, fanmail, airport

باید توجه داشت که عامل دوم این ترکیبات مبین آن است که به چه نوع

و ترکیباتی که از عبارات درست می‌شوند مانند

someone who drives a cab: a cab driver; someone who has dropped out: a drop out

۲ - از دانش‌آموزان بخواهید تا با اضافه نمودن پسوند و پیشوند معنای کلمات را تغییر دهند.

He was happy when I left — I was unhappy when he left. He still liked his wife — He still liked his exwife.

یا

He didn't play well. He wasn't a good player.
Please introduce me — I need an introduction

۳ - به منظور تمرین با ساختارهای ترکیبی از دانش‌آموزان بخواهید تا ترکیبات را در قالب جمله بکار برند (برای مثال: اسم + صفت و اسم + اسم و فعل + اسم) توجه داشته باشید که الگوی تاکید کاملاً رعایت شود:

The white House is a white house.
Some grandmothers are grand mothers.
A baby doctor is not a baby doctor.
The earthquake made the earth quake.

تاکید بر معنا

تمرین ارزشمندی به منظور فراگیری واژگان به شرح زیر پیش‌بینی شده است که می‌توان به دانش‌آموزان ارائه نمود:

۱ - فراهم کردن توضیح یا تعریف واژه‌هایی که دانش‌آموزان خوانده‌اند.

They attended a concert: they went to a concert.
After his illness, he recovered quickly: he got well quickly.
I'm going to telephone you: I'm going to call/ ring you up.
She had stage fright: she was afraid of going on the stage.

۲ - تشخیص دادن موارد صحیح در سئوالات چهار گزینه‌ای مانند:

lick(a) eat(b) run one's tongue over(c) play with(d) enjoy
hurry(a) go fast(b) come back(c) drive carelessly(d) be late
bus stop(a) a bus which often stops(b) a garage for buses
(c) a place where a bus stops for passengers(d) an accident

۳ - پیدا کردن کلمات از یک متن که با معنای داده شده مطابقت دارند.

(a) run the tongue over(b) get through with(c) put on one's clothes(d) think about something again

He needed a piece of paper; She wanted to paper the walls of the new room.

He demanded higher wages; There is no demand for that sort of thing. Please move along; that was a clever move. They waited an hour; We had a three-hours wait.

شاید ایجاد این درک ذاتی برای زبان‌آموزان بزرگسال دشوار باشد ولی می‌توان به آنها کمک کرد تا کاربرد اسم به صورت فعل و بالعکس را دریابند چیزی که امروزه در انگلیسی بسیار مستداول و معمول است.

بهترین شواهد و نمونه‌های اسم‌هایی که از نظر واژه‌شناسی به صورت فعل به کار می‌روند عبارتند از:

to condition, to caution, to function, to station
to remainder, to position,

حتی بعضی از عبارات فعلی به صورت اسم بکار می‌روند مانند:

on the go, another think, a big do, a different make, the haves and have-nots.

تمرین‌ها

۱ - از دانش‌آموزان بخواهید که شکل صفتی چند اسم را یادآور شوند مانند:

dark: darkness; rare; rarity

صفتی که از اسم مانند:

mist: misty; space: spacious

و نیز افعالی که از اسم:

type: typify; slave, enslave

و اسم‌هایی که از فعل:

creat: creation; teach, teacher

و قیودی که از صفت:

careful: carefully, simple, simply

و افعالی که از صفت.

bright: brighten; stable: stabilize

و صفتی که از فعل.

assume, unassuming; wash: washable; produce: productive

و عباراتی که از ترکیبات:

English teacher: a teacher of English homework; work to be done at home

۴ - کامل نمودن جملات یک متن با کلماتی که به تاکید بیشتری احتیاج دارند مثلاً در تمرین زیر اینطور آمده است که:
جملات زیر را با کلماتی که در متن آمده کامل کنید:

- a. The doctor were not hopeful, but by the next week he had — his illness.
b. He was still weak, however, and his wife in sisted on — the party.

۵ - پیدا کردن متضادها و مترادفها با استفاده از فرهنگ لغت:

wicked-evil; help- assist; teacher- instructor;
intelligent - stupid; find- lose; winner-loser

دانش آموزان می توانند در یک مسابقه رقابتی تعداد زیادی کلمه مترادف و متضاد را در یک زمان مشخص پیدا کنند (فراگیری از طریق تحقیق تأثیر مهمی در پیشرفت دانش آموز دارد).

۶ - تکمیل نمودن یک متن ناآشنا به گونه ای موجه با استفاده از کلمات داده شده. این تمرین در سطوح ساده تا عالی می تواند در پیشرفت دانش آموزان مؤثر باشد، مثال زیر نمونه ایست جهت تهیه این نوع تمرینات:

I have a (uncle, sister, brother) who often gets himself into (difficulties, troubles, problem). (some, the, an) other day he tried to (drive, parking, stopped) his car when (a road, road, the road) was covered (over, with, of) ice. Naturally he (slip, slides, skidded) and came near to (hitting, run into, colliding) another car. Now he (must, refuses, won't) drive any more, (though, even, accept) in good weather.

افزایش دایره لغت بوسیله تداعی معنا^{۱۱}

هر فراگیرنده زبان کلمات را از طریق تداعی های معنی دار فرا می گیرد. کلمات معمولاً در بافت های مربوط به هم و در حوزهای معنایی مشترک ظاهر می شوند برای نمونه واژه exam در متنی که واژه های دیگری مانند teacher و school, book, student و یا "driver" در متنی که car, tire, gas/patrol است بکار می رود. به دلایل ذکر شده فراگیری واژه در قالب متن به مراتب جنبه آموزشی بیشتری دارد تا یاد گرفتن کلمات به صورت انتزاعی و مجرد.

تمرینها

امکانات بسیاری خودبه خود برای ارائه تمرینات بوجود می آید. معلمین می توانند با توجه به لزوم گسترش زنجیره های تداعی از فکر خود ایده گیرند بسیاری از این تمرینات می تواند شکل بازیها و

رقابتهای تیمی که دانش آموزان آنها را هدایت می کنند را باشد. در اینجا ۳ نکته زیر بلافاصله به ذهن خطور می کند.
۱ - چه عملی با دیدن اشیای زیر در ذهن تداعی می شود.
الگوی زیر را دنبال کنید:

Bread? You eat it.
A book? You read it.
Chalk? You write with it.
Letters? You don't answer them.
A car? You drive it.

در هر مورد می توان جملات بیشتری را که در ذهن خطور می کند بکار برد مانند:

A book? You read it. You open it. You study it. You take it back to the library.
A job? You look for it. You like it. You hate it. You quit/ leave it.

۲ - آنچه که با دیدن شیشی، شخصی یا محلی که در ارتباط با آنها در ذهن شما تداعی می شود نام ببرید:
مدت زمان برای این کار سه ثانیه است و هر کس بتواند لغات بیشتری بکار برد امتیاز بیشتری می گیرد.

Paper? (student); chalk? (teacher); letter? (postman);
airplane? (pilot).

Car? (street, road, garage); horse? (stable, farm);
landlord? (apartment/flat); money? (bank, shop,
pocket).

۳ - تهیه یک سری آزمایشهای هوش می تواند در سطوح مختلف از متوسط تا عالی مورد استفاده قرار گیرد. در مجموعه لغات زیر کلمه ای وجود دارد که متعلق به آن گروه نیست زیر آن کلمه را خط کشیده و مشخص نمایید.

blue, red, cold. green; stone. flower, tree, grass;
hearing, seeing, touch, understanding (this item can be
answered in two ways: by form or by semantic area;
yell, choke, scream, shout.

مروری بر آموخته های قبلی^{۱۲}

دانش آموزان با خواندن هر متن یا قطعه ای، کلمات جدیدی را می آموزند که به علت عدم کاربرد آنها به سرعت از خاطر می روند، معلم می تواند با معرفی و ارائه انواع بازیها و تمرینات روح تازه ای به کلاس درس بخشیده و فرصت مناسبی برای دانش آموزان ایجاد نماید تا لغاتی که قبلاً آموخته شده بار دیگر در ذهنشان به جریان افتد.

۱ - در زیر تمرینی است جهت یادآوری لغات، بدین منظور لغاتی در دو ستون آمده بطوریکه هر لغت در ستون سمت راست یک

کلمه را در ستون سمت چپ تداعی می کند.

head for, a head for (business); head over heels ...

time: what time is it? to have time, to tell the time, to time (something), time off, to have a good time, old times once upon a time, another time, from time to time, in-time (to). time cut ...

۶ - تهیه جداول ساده توسط دانش آموزان یکی دیگر از مواردیست که به درک مجدد و یادآوری لغات و مفاهیم کمک می کند. دانش آموزان می توانند از فرهنگ لغتی که بهمین منظور طرح شده استفاده نمایند.

تقویت خزانه لغات و مرور آنها باید جزء بافت درس باشد و به عنوان فعالیتی مهم و هدفمند تلقی گردد نه اینکه انجام آن به انتهای هفته که معلم و شاگرد هر دو دچار خستگی هستند موقوف شود. معلم با تشویق دانش آموزان به تمرین از طریق بازی با کلمات می تواند به افزایش علاقه آنها به لغات در رابطه با مفاهیم و ارتباط آنها با سایر واژگان کمک کند. به طور قطع زبان صرفاً از واژگان که به واژه های دیگری افزوده شده باشد تشکیل نشده است بلکه کلیه ارتباط بشری، فراسوی ساده ترین مبادلات، از تفاوت های ظریف بین لغات و تغییر سریع معنای واژگان مشتق می شود. بخش مهمی از وظیفه ما این است که شاگردان را از محرومیتها و هراس از واژگان محدود رها سازیم. این امر مهم در مورد زبان مادری و هم زبان خارجی صادق است.

زیرنویس:

* "Building and Maintaining An Adequate Vocabulary" by

W. Rivers and M. Temperly English Teaching Forum Volume

XVII, 1978,

1 - W.G Moulton, A Linguistic Guide to Language Learning New York: Modern Language Association 1966), P. 18

2. Focusing on Form

3. The teacher will find a useful presentation of word - formation in Teaching English as a Second language, by Robert and Frieda Politze, (Xerox College Publishing, 1972), chapter, V, "Teaching Morphology" ("Word formation", P. 129 - 40).

4 - Prefixes

5 - Suffixes

6 - Stress

7 - Compounds

8 - Compound Nouns

9 - Unmarked verb/ noun pairs

10 - Focusing on Meaning

11 - Expanding By Association

12 - Recirculating Acquired Vocabulary

sea	soldier
bakery	ship
pen	bread
war	ink
desk	fire
heat	feet
traffic	mouth
speech	office
sandals	street

وظیفه دانش آموزان در هر تیم این است که اعضای هر تیم را وادار به انتخاب مجموعه لغات دیگری نماید.

۲ - با انتخاب کلمه tree در مدت کوتاهی ۱۰ لغت را که به ذهن متبادر می شود بنویسید (سعی کنید بطور منطقی کلمات را بکار نبرد) وقتی لیست واژگان کامل شد آن را به عنوان سرگرمی یا صدای بلند برای همکلاسیهای خود بخوانید:

tree, flower, smell, perfume/scent, lady, dress, shop, street, police, prison, tree, bird, nest, egg, breakfast, morning, school, classroom, books, library.

۳ - حوزه معنایی

الف: هر قدر لغت بیشتری در ارتباط با کلمه tree در ذهن تداعی می شود بنویسید لازم به یادآوریست که امتیاز داده شده بهر گروه براساس تعداد لغتی است که آن گروه بکار می برد.

tree, grass, lawn, garden, flower, trunk, branches, leaves, nest, fruit.

ب: تمام کلماتی را که معنایی شبیه به معنای کلمه مسورد نظر دارد بنویسید.

House: home, apartment/flat, cottage bungalow, mansion, villa, hut, castle, palace

۴ - جمله ای انتخاب نموده و از دانش آموزان بخواهید که از حروف تشکیل دهنده آن کلمات زیادی بسازند به مثال نمونه توجه نمایند.

That is a tree. that, a, tree, hat, tar, rat tat, three, heat, at, the, seaf, set, seer, teat, hear, sea, see, sat

۵ - اصطلاحاتی را که از دو کلمه time و had در فکرتان خطوط می کشد نوشته و در جملاتی بکار برید:

head: to be head of, to go to the head of, to go to one's head, hardheaded, headstrong, heady, to head, to get (something) through one's head, thickheaded, heads or tails (in flipping a coin), to head (someone) off, headlong, head man, to

اخبار

اخبار گروه انگلیسی

دوره متوسطه

کتاب جدید زبان انگلیسی سال اول متوسطه برای چاپ به دفتر چاپ و توزیع ارسال شده است. امسال این کتاب در دو قسمت چاپ خواهد گردید و حالت آزمایشی خواهد داشت.

برای آشنایی دبیران محترم، قسمت اول کتاب همراه با توضیحات کلی در مورد روش تدریس قسمتهای مختلف هر درس در دست تهیه است که در اختیار دبیران محترم قرار خواهد گرفت. طی سال تحصیلی نیز با برپایی سخنرانیها، کلاسها و نیز ارسال مطالب، سعی خواهد شد مسائل مختلف مربوط به تدریس کتاب جدید برای دبیران عزیز توضیح داده شود. با جایگزین شدن کتابهای جدید، لازم است روش تدریس معلم و نحوه ارزشیابی نیز تغییرات اساسی پیدا کند در غیر این صورت مشکلات و نواقص فعلی تدریس زبان انگلیسی و افت تحصیلی آن در کشور نه تنها برطرف نخواهد شد بلکه ممکن است مسائل جدیدی نیز به آنها افزوده شود. مسلماً هر تغییر مهمی

است. سعی بر این است که تا حد ممکن از مطالب و نکات مشکل کاسته شده تا امکان تدریس و یادگیری صحیح و طبیعی فراهم شود. متأسفانه عده‌ای تصور می‌کنند اگر از پیچیدگی مطالب (دستوری) کاسته شود دیگر «مطالب اصلی و مهمی» برای تدریس نخواهند داشت، یعنی فکر می‌کنند وظیفه معلم تدریس نکات مشکل و پیچیده دستوری آنها با روشی کاملاً غلط می‌باشد. این طرز فکر و جهت‌گیری باید کاملاً عوض شده و توجه داشته باشیم که هدف از آموزش زبان چیست.

یادآوری می‌نماید که نزدیک‌تر شدن زمان تغییر نظام آموزش و پرورش که در ابتدا سال چهارم متوسطه را دربر خواهد گرفت، در برنامه‌ریزی‌های آتی کلیه دروس تأثیر خواهد داشت.

— دوره راهنمایی

اصلاحات لازم در کتابهای زبان انگلیسی دوره راهنمایی اعمال و یک درس از کتاب سال سوم حذف گردیده است. لازم به تذکر است که در انجام این اصلاحات نظرات و پیشنهادات منطقی و سودمند همکاران نیز مدنظر قرار گرفته شده است و در اینجا از کلیه آنها تشکر و قدردانی می‌نمائیم. کتابهای دوره راهنمایی نیز امسال به علت ضیق وقت در دو قسمت چاپ شده است.

یادآور می‌شویم که در دوره راهنمایی قسمت اعظم تدریس باید به صورت شفاهی انجام گیرد در غیر این صورت راه نادرستی در پیش گرفته شده است. «امتحانات شفاهی» زبان در دوره راهنمایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که کمتر از امتحانات کتبی نیست و امید است دبیران زبان و مسئولین محترم مدارس راهنمایی حداکثر تلاش خود را در برگزاری امتحانات شفاهی به نحو مطلوب به عمل آورند.

در ابتدا مشکلاتی را بدنبال دارد که باید برطرف گردند. در اینجا بار دیگر از کلیه اساتید، دبیران و صاحب‌نظران تقاضا می‌شود نظرات و پیشنهادات خود را در مورد کتاب مستقیماً به آدرس این دفتر (تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - شماره ۲۷۴ - سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی - طبقه ۵ - گروه انگلیسی) ارسال داشته، تا در اصلاحات احتمالی مدنظر قرار گیرند.

باید خاطر نشان ساخت که همه فعالیت‌ها و برنامه‌ها و مسائل مربوط به آموزش زبان باید در راستای تحقق اهداف تعیین شده توسط برنامه‌ریزان دفتر تحقیقات و مؤلفین کتابها باشد. ادارات، گروههای ذی‌ربط دست‌اندرکار و دبیران محترم مستقیماً با گروه زبان انگلیسی ارتباط برقرار نموده، و هماهنگی‌های لازم را ایجاد نمایند.

عجالتاً متذکر می‌گردد که هدف از آموزش زبان در سالهای آخر دوره متوسطه عمدتاً ایجاد مهارت «درک مطلب از طریق خواندن» در دانش‌آموزان می‌باشد. توجه داشته باشیم که هدف از آموزش زبان ایجاد مهارتهای زبانی یعنی، خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن می‌باشد نه آموختن «دستور زبان».

سایر کتابهای زبان انگلیسی دوره متوسطه نیز بعضی اصلاحات جزئی انجام شده

در توضیحی که در مجله شماره ۲۱ - ۲۰ در مورد جمله:

He gave to the poor and the needy whatever he had.

مندرج در کتاب قبلی سال اول دبیرستان داده شده اشتباهی مشاهده می‌شود که با عرض پوزش بدین صورت تصحیح می‌گردد:

در جمله آخر توضیحات، یعنی «اگر مفعول مستقیم طولانی باشد می‌توان آن را قبل از مفعول غیر مستقیم قرار داد» باید به این صورت باشد: «اگر مفعول غیر مستقیم طولانی باشد می‌توان آن را قبل از مفعول مستقیم قرار داد.» که البته منظور جمله انگلیسی بالا می‌باشد. به عبارت دقیق‌تر بعد از فعل give، ابتدا عبارت حرف اضافه to the poor and the needy و سپس جمله پیرو Whatever he had قرار گرفته است.

در دیکشنری

Oxford Advanced Learner's Dictionary

چاپ سال ۱۹۸۹ این گونه افعال در صفحه آخر (Verb Pattern Scheme) با علامت اختصاری Dpr.w معرفی شده‌اند.

اخبار گروه زبان آلمانی

— دوره راهنمایی

بعد از کوتاه شدن آموزش زبان در دوره راهنمایی از سه سال به دو سال، کتابهای دوره راهنمایی تغییرات کلی پیدا کرد و مجدداً برای چاپ جدید به دفتر چاپ و توزیع فرستاده شد. در خردادماه ۶۹ کتب جدید سال دوم و سوم راهنمایی از چاپ خارج گردید و در مهرماه ۶۹ انشا... در اختیار دانش‌آموزان و دبیران محترم

قرار خواهد گرفت. همان‌طور که دبیران محترم زبان آلمانی آگاه هستند کتب دوره راهنمایی دارای سه جزوه راهنمای معلم بوده ولی به علت تقلیل طول مدت آموزش زبان در دوره راهنمایی در آن زمان به زیر چاپ نرفت، اما انشاءالله با تغییراتی جدید در سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ ارائه می‌گردد.

دوره دبیرستان و هنرستان:

— کتاب دوم دبیرستان و هنرستان که قبلاً به صورت جزوه ارائه شده بود از چاپ خارج گردید و در مهرماه ۶۹ در اختیار دانش‌آموزان و دبیران محترم زبان آلمانی قرار خواهد گرفت.

— دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان و هنرستان می‌توانند از همان جزوه سال ۶۸ که از طریق انتشارات مدرسه واقع در خیابان ایرانشهر شمالی توزیع می‌گردد استفاده نمایند. لازم به تذکر است که کتاب نامبرده هم اکنون زیر چاپ می‌باشد و در طی سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ آماده می‌گردد.

— طی سال تحصیلی ۶۹ - ۶۸ که کتاب جدیدالتألیف سوم دبیرستان بطور آزمایشی تدریس می‌گردید، در جلساتی که با دبیران محترم زبان آلمانی در دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی تألیف تشکیل شده نظر اکثریت دبیران محترم بر آن بود که حجم کتاب برای یک سال تحصیلی زیاد است، لذا گروه زبان آلمانی با بررسی مجدد کتاب، درس آخر کتاب سال سوم دبیرستان و هنرستان را حذف و در

ابتدای کتاب سال چهارم دبیرستان که در دست تألیف می‌باشد، اضافه نمود.

— بعد از تهیه نوارهای درسی کتب دوره راهنمایی به درخواست دبیران و صاحب‌نظران زبان آلمانی قرار بود هم‌زمان با چاپ کتب جدیدالتألیف دبیرستان نوارهای آن نیز تهیه گردد، اما به علت مشکلات متعدد و کمبود نیروی انسانی جهت ضبط نوار این کار به تعویق افتاده و بالاخره در فروردین ماه ۶۹ ضبط کتب درسی دوره دبیرستان و هنرستان با شرکت تعدادی از اساتید و دبیران و دانش‌آموزان آلمانی زبان در استودیوی دفتر پژوهش امور هنری با نظارت و کارگردانی کارشناسان زبان آلمانی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف شروع گردید.

— کار تهیه نوار درسی سال اول دبیرستان و هنرستان بر روی ریل «Reel» انجام شد و بعد از اذیت مرحله پیاده کردن روی کاست شروع می‌شود. و سپس تکثیر نوارها و توزیع آن بین دبیران محترم زبان آلمانی انجام خواهد شد.

ضبط و تهیه نوارهای درسی کتاب دوم دبیرستان و هنرستان و بعد از تعطیلات تابستان شروع خواهد شد.

— به منظور آگاهی بیشتر دبیران زبان آلمانی از محتوای کتب جدیدالتألیف دبیرستان و هنرستان و آشنایی با روشهای جدید تدریس گروه زبان آلمانی در سال ۶۸ اقدام به برگزاری یک سری سخنرانی علمی با همکاری اساتید زبان آلمانی نمود.

* قابل توجه دبیران محترم زبان آلمانی:

— همانگونه که قبلاً نیز طی جلساتی با شما عزیزان مطرح شده در سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ سال چهارم دبیرستان و هنرستان از کتاب 'Wir lernen Deutsch' که در گروه زبان آلمانی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف و با همکاری اساتید دانشگاه و دبیران محترم تهیه شده، تدریس می‌گردد. در امتحانات نهایی و کنکور نیز از همان کتاب آزمون بعمل خواهد آمد.

اخبار گروه زبان فرانسه

۱ - گردهم آئی بین المللی اساتید زبان فرانسه دانشگاههای سراسر کشور با شرکت ۱۴ نفر از اساتید زبان فرانسه کشورهای فرانسه، بلژیک، سوئیس، و کانادا با همیاری کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و کانون زبان فرانسه به مدت یک هفته در هتل لاله تهران تشکیل گردید. در طول برگزاری این گردهم آئی همه روزه از ساعت ۸ تا ۱۲ و از ۲ تا ۶ بعد از ظهر کلیه اساتید خارجی و تنی چند از اساتید ایرانی و مدرسین کانون زبان و کارشناس مسئول زبان فرانسه در زمینه های مختلف آموزش به زبان فرانسه سخنرانی نمودند. در پایان هر سخنرانی سخنرانان به سؤالات شرکت کنندگان در این گردهم آئی پاسخ می دادند. کارشناس مسئول زبان فرانسه دفتر تحقیقات در زمینه نظام آموزشی جمهوری اسلامی و ساختار آن و همچنین فعالیت های سازمان پژوهش و دفتر تحقیقات ایراد سخنرانی کرد و ضمن تشریح نظام آموزشی کشورمان به سؤالات شرکت کنندگان پاسخ دادند.

۲ - سخنرانی های علمی و آموزش زبان فرانسه جهت کارآموزی دبیران زبان فرانسه از تاریخ ۶۹/۲/۱۳ لغایت ۶۹/۴/۲۸ به مدت ده هفته روزهای پنج شنبه از ساعت ۲ تا ۶/۵ در سالن شهید رجائی برگزار گردید، سخنرانان

جلسات که عبارت بودند از خانم دکتر مهوش قویمی و خانم دکتر ژیلبرت فاطمی و دکتر نسرین خطاط و آقای ماتورایزن فرهنگی سفارت فرانسه و کارشناس زبان فرانسه دفتر تحقیقات در مورد مسایل عمومی آموزش زبان، زبان شناسی، آواشناسی، مستدهای تئوری و عملی و روش تدریس کتابهای تدوین شده در دفتر تحقیقات در طول برگزاری جلسات بزبان فرانسه ایراد سخنرانی کردند. برنامه سخنرانی به گونه ای تنظیم شده بود که دبیران شرکت کننده در پایان سخنرانی ها سؤالات خود را مطرح کرده و جوابهای لازم را دریافت می کردند. در حقیقت قسمتی از این جلسات حالت گفتگو و مناظره داشت که بسیار مورد توجه قرار گرفت. در پایان آخرین جلسه پرسشنامه ای که توسط گروه زبان فرانسه تهیه شده بین دبیران شرکت کننده توزیع گردید و هم اکنون کلیه پرسشنامه ها جمع آوری و تحت بررسی و ارزشیابی است.

۳ - کتاب اصطلاحات زبان فرانسه که تالیف آن در گروه زبان فرانسه توسط خانم شیرین کمالی و کارشناس زبان از یکسال قبل آغاز شده بود پس از بررسی نهائی توسط اساتید دانشگاه شهید بهشتی جهت چاپ به مقامات مسئول دفتر تحویل داده شد.

۴ - کتاب دوم راهنمایی جدید التالیف مراحل پایانی خود را طی کرده و بزودی از چاپ خارج خواهد شد و در دسترس دانش آموزان قرار خواهد گرفت.

۵ - کتاب دوم دبیرستان که جدید التالیف

است امسال بطور آزمایشی چاپ و در دسترس دانش آموزان قرار خواهد گرفت.

۶ - حدود دویست جلد کتاب مربوط به روش نوین زبان آموزی و کتابهای درسی رشته های مختلف و همچنین جلد فرهنگ لغت از طریق سفارت به سازمان اهدا گردید که فرهنگ لغت ها به مدارس فرانسه خوان توزیع شد و سایر منابع جهت استفاده همگان در کتابخانه موجود است.

۷ - جلسات مستمر ماهانه دبیران زبان فرانسه تا پایان خرداد ماه مرتباً در دفتر تحقیقات تشکیل می شد و نارسائی آموزش این زبان در گروه فرانسه با همکاری همکاران مورد تجزیه و تحلیل قرار می گرفت و تصمیم گیری های لازم اتخاذ می شد. این گردهم آئی همه ماهه مجدداً از آغاز سال تحصیلی آغاز خواهد شد.

۸ - بعضی از نظام های موجود کشورهای مختلف که از طریق یونسکو (اداره بین المللی تعلیم و تربیت) بزبان فرانسه منتشر شده بود توسط گروه فرانسه به فارسی ترجمه گردید.

۹ - طی بخشنامه ای آموزش زبان فرانسه و آلمانی در مقطع راهنمایی و متوسطه از طریق دفتر تحقیقات به کلیه مناطق سراسر کشور که دارای امکانات کافی می باشند توصیه گردید تا مسئولین آموزشی مناطق با توجه به امکانات خود نسبت به دایر کردن کلاسهای این دو زبان اقدام لازم مبذول دارند.

بوزش و تصحیح

در مجله شماره ۲۲ و ۲۳ رشد آموزش زبان اشکالات چاپی زیر دیده می شود که بدینوسیله تصحیح می گردد:

۱ - در صفحه ۱۷ نام نسامیل خانم گویری در عنوان مقاله «صرف اسم» اشتباهاً گوهری چاپ شده.

۲ - در صفحه ۴۲ همین شماره در سطر دوم اکتبر ۸۹ اشتباهاً ۹۸ چاپ شده.

۳ - در صفحه ۴۳ عنوان اشتباهاً Abonnement اشتباهاً Abonnemeny چاپ شده.

«طرح درسی»

برای آموزش

زبان انگلیسی

از: عبدالمجید حیاتی

الف - مقدمه

سالها پیش، از معلمی که زبان انگلیسی تدریس می‌کرد پرسیدیم: «شما در طرح درس خود از چه روشی استفاده می‌کنید؟» با تعجب سر تا پایم را ورنده‌انداز کرد و گفت: «طرح درس دیگر چه مقوله‌ای است؟». شاید این معلم قابل سرزنش نباشد زیرا بعد از مدتی پی بردم که ایشان اساساً در روش تدریس دچار اشکالات بسیاری است. از جمله اینکه با استفاده از تلفظ فارسی کلمات انگلیسی (۱) لقمه را برای دانش‌آموزان نه تنها در بلع که در هضم نیز آماده می‌کرد. برای نمونه، این معلم با نوشتن واژه «desk» روی تخته سیاه و تلفظ همان واژه به زبان مادری در مقابل آن «دِسک» به اصطلاح مشکل آموزش را برای خودش و مشکل یادگیری را برای دانش‌آموزان آسان می‌نمود. واژه‌های دیگری چون «wall»، «student»، «pencil» و... جای خود دارد. در واقع، این معلم، اگر از پیچیدگیهای نظری و عملی موجود در روشهای آموزش زبان آگاه بود، به جای سؤال فوق، باید این سؤال را (و نه از من بلکه از خودش) می‌پرسید: «تدریس دیگر چه مقوله‌ای است؟».

بسیاری از معلمان، تدریس زبان انگلیسی را در ارائه چند واژه و چند نکته دستوری خلاصه می‌کنند؟ البته اگر کمی دقیق‌تر شویم می‌بینیم که این افراد با کاربرد روشهای خاص خود که هیچ پایه و اساس نظری و منطقی ندارد به روشهای کهنه و منسوخ چون «ستور و ترجمه» اعتبار می‌بخشند. به فرض آنکه، معلمان زبان از چند و چون روشها، اطلاعاتی کم و بیش داشته باشند، هنوز یکی از مشکلات عدیده‌ای که آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران با آن دست به گریبان است، عدم پیروی از یک برنامه منظم درسی است حال آنکه با استفاده از «طرح درس»، معلم زبان می‌تواند قسمت اعظمی از مواد

درسی را در قالبهای مختلف به دانش‌آموز منتقل کند. اما بیشتر معلمان زبان به سبب ناآشنایی یا آشنایی کم با نظریه‌ها، روشها و فنون مربوط به آموزش زبان دوم، وقت کلاس درس را خواسته یا نساخواسته با حداقل فعالیت می‌گذرانند. معلمانی را هم می‌شناختم که زمان زیادی از وقت محدود کلاس را صرف نوشتن واژه‌ها نکات دستوری و تمرینات روی تخته سیاه، خط زدن تکالیف بچه‌ها (۱)، دیکته‌های یکتواخت و بحثهای طولانی و اکثر اوقات هم هیچ نگفتن، صرف می‌نمودند. حرف من در اینجا، «درست» یا «غلط» بودن روش تدریس این قبیل معلمان نیست، بلکه تأکیدم بر آن است که هر کاری را می‌توان و باید در زمان مشخص و با برنامه‌ای منظم انجام داد تا به نتیجه‌ای مطلوب رسید، در غیر اینصورت، جو آموزشی اعم از معلم، دانش‌آموز، مدیر، مدرسه، خانواده و... دچار سردرگمی خواهند شد.

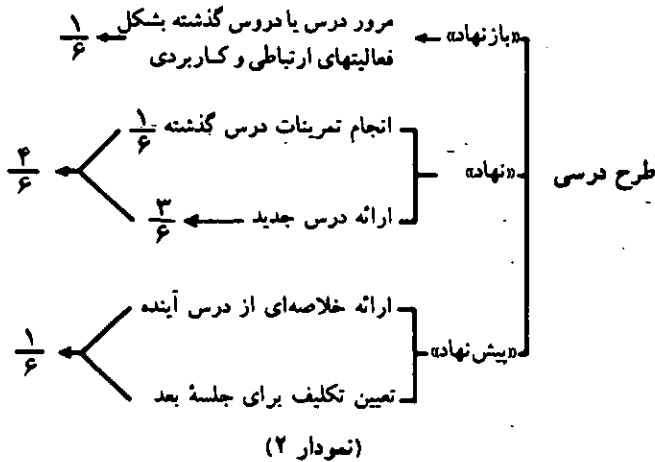
با توجه به این مشکلات بر آن شدم تا در بساطه طرح درس سازمان یافته‌ای به معلمان دلسوز و علاقه‌مند پیشنهادهایی ارائه دهم. آنچه در زیر می‌خوانید حاصل این فکر و نتیجه تجربه چندین ساله‌ام در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان مدارس راهنمایی و دبیرستانهاست.

ب - طرح درس چیست؟

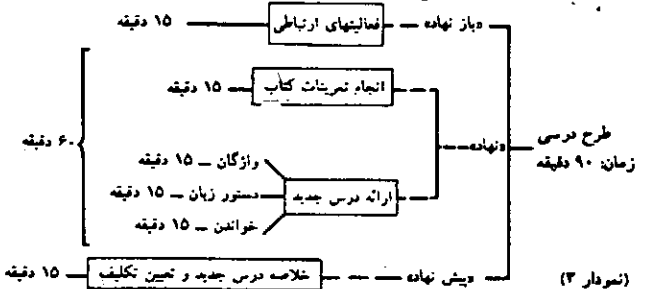
قبل از بحث در باره مراحل طرح درسی، لازم به تذکر است که در اداره کلاس زبان انگلیسی، معلم زبان با دو نوع آمادگی مواجه می‌شود که یکی را می‌توان برنامه «کلی»، «دوره‌ای» و یا «درازمدت» و دیگری را طرح «جزئی»، «مقطعی» و یا «کوتاه مدت» نامید. بدون مدرس^۱ و هیلفرتی^۲، برنامه کلی را اینطور تعریف می‌کنند: «برنامه یا دوره کلی، برنامه آموزشی کلی است که سرفصلهای دروس و برنامه‌های دوره‌ای انفرادی را در بر می‌گیرد». در واقع برنامه‌ریزی درازمدت با توجه به اهداف آموزشی دوره و نیازهای خاص دانش‌آموزان و بر اساس تقویم تحصیلی پایه‌ریزی می‌گردد. بدینصورت که معلم زبان برای هر کلاس، پرونده‌ای را که حاوی مشخصات، اهداف و مواد تعلیمی مربوطه است تشکیل می‌دهد. یکی از مواردی که در این پرونده جای ذکر دارد سرفصلهای از پیش تعیین شده است.

برنامه کوتاه مدت که بر اساس برنامه کلی طرح‌ریزی می‌شود همان طرح درس است که قبل از ورود به هر کلاس وسیله معلم زبان تهیه می‌گردد. به عبارتی، معلم زبان، طرح درس را بر پایه سرفصلهایی که در پرونده هر کلاس آمده، آماده می‌کند. برای مثال، یک کتاب درسی که حاوی بیست درس انگلیسی و تمرینات مربوطه است نیاز به بیست طرح درس دارد که در هر کدام، جزئیات تدریس از قبیل

view ارائه و تثبیت مطلب جدید و preview* آماده‌سازی دانش‌آموزان برای بخش view مربوط به جلسه بعد است؛ یا به عبارت دیگر، بخش «نهاد» اساس طرح و دو بخش «بازنهاد» و «پیش‌نهاد»، بخشهای آمادگی و تکمیلی کلاس را در بر می‌گیرند. در مقایسه با طرح چستن، نقشهایی که هر کدام از این بخشها نیز ایفا می‌کنند دستخوش تغییر کوچکی می‌شود؛ لذا این طرح درس را می‌توان با نمودار زیر مشخص نمود:



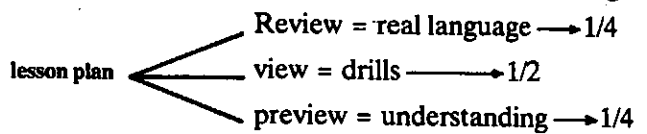
شاید تصور کنید که تفاوت خاصی بین این دو طرح وجود ندارد؛ لازم به توضیح است که در طرح دوم (نمودار ۲)، به لحاظ زمانی، وقت بیشتری به بخش تدریس درس جدید اختصاص داده شده است، زیرا با در نظر گرفتن مهارت‌های چهارگانه و مواد مختلف زبانی، تخصیص دو یا حتی پانزده دقیقه از کلاس ۶۰ دقیقه‌ای به تدریس مطلب جدید در بخش preview (پیش‌نهاد) کمی دشوار و شاید غیرعملی بنظر برسد. لذا در نمودار دوم، با صرف وقت کمتر در انجام تمرینات کتاب و اختصاص زمانی بیشتر به تدریس مطلب جدید که خود شامل واژگان، نکته دستوری، تلفظ (از طریق خواندن درس)، درک مطلب و ... می‌باشد، دانش‌آموزان استفاده بیشتری خواهند برد. برای مثال، نمودار ۳، اجرای طرح درسی برای یک کلاس نود دقیقه‌ای را مشخص می‌کند:



واژگان، نکات دستوری، تلفظ و ... ذکر می‌شود. به گفته مورسیا و گورمن^۷، «در برنامه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان بیگانه، دشوارترین کار برای معلم کم تجربه، تلفیق روشها و فنون مختلف آموزشی نیست بلکه توانایی استفاده از معلومات زبانی و مهارت‌های چهارگانه برای تهیه طرح درس مفید و خلاق است». در حقیقت، با کمک طرح درس و تقسیم‌بندی فعالیت‌های کلاسی به سه بخش عملی، معلم زبان قادر خواهد بود که همه مهارت‌های زبانی از قبیل مهارت شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن را بکار گیرد.

ج - بخشهای طرح درس

چستن^۸، پالستون^۹ و پرودر^{۱۰} و برخی دیگر در تنظیم بخشهای طرح درس، نظرات جامع و مفیدی ارائه داده‌اند؛ برای مثال، چستن، برنامه کلاسی را به سه بخش view, review, و preview تقسیم می‌کند:



(نمودار ۱)

در توضیح نمودار فوق باید گفت که معلم زبان در بخش «review»، کاربرد مواد و مطالب مربوط به درس گذشته را بمنظور آماده‌سازی مرور می‌کند. سپس در بخش «view»، تمرینات درس گذشته را انجام داده و در بخش «preview»، درس جدید را ارائه می‌دهد.

نکته قابل ذکر در طرح چستن اینست که بخش view (انجام تمرینات کتاب) تقریباً — و بخشهای review و preview، هر کدام حدوداً — از وقت کلاسی رابه خود اختصاص داده‌اند.

نگارنده این مقاله با استفاده از طرح چستن و برداشتی تقریباً متفاوت از اصطلاحات پیشنهادی وی، طرحی تهیه نموده که ذیلاً توضیح داده می‌شود.

در این طرح درس، زمان کلاس به سه بخش «بازنهاد»، «نهاد» و «پیش‌نهاد» تقسیم شده که به لحاظ زمانی تا حدودی با طرح فوق متفاوت است. استدلال من اینست که حداقل با توجه به معانی تحت‌اللفظی واژه‌های پیشنهادی وسیله چستن، می‌توان دریافت که review، مرور و کاربرد مطالب گذشته در شرایط واقعی و ارتباطی،

* این اصطلاح را می‌توان به این صورت تجزیه کرد: Preparation for the next view, آمادگی برای view بعدی.

دیگر، با صلاحدید معلم، در طرح درسی تغییراتی داده شود.

د - ویژگیهای طرح درس

روزروز^{۱۲} چندین ویژگی برای یک طرح درس خوب و مناسب پیشنهاد می‌کند که ذیلاً به ذکر مهمترین آنها می‌پردازیم:

۱ - معلم زبان نباید برده کتاب درسی شود. در واقع کتاب درسی راهنمای خوبی برای تهیه و ارائه تمرینات کمکی است. با تهیه «مکالمات روزمره»، «تستهای متنوع»، «متون ساده» و امثال آن، معلم قادر خواهد بود انگیزه دانش‌آموز را در امر یادگیری دو چندان کند.

۲ - هر درس باید بر پایه اهداف خاص زبانی، طرح‌ریزی گردد.

۳ - از اتلاف وقت باید جلوگیری شود. لازم است معلم زبان با طمأنینه و گامهای حساب شده، فعالیتهای کلاس را بهبود بخشد.

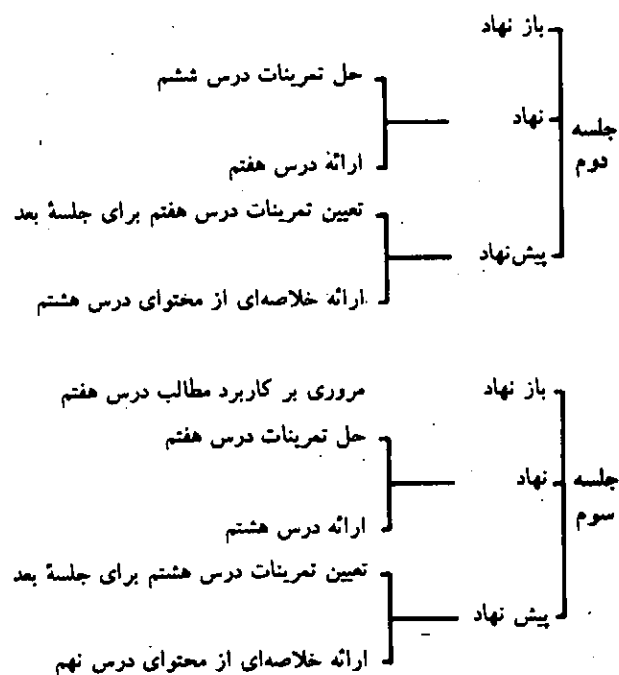
۴ - تأکید زیاد بر یک نوع فعالیت زبانی، باعث خستگی دانش‌آموزان می‌گردد. حال آنکه تنوع در ارائه مطالب در یادگیری زبان دوم و جلب توجه دانش‌آموزان ایجاد انگیزش می‌کند.

۵ - طرح درس باید طوری تهیه شود که دانش‌آموزان نتوانند فعالیت‌های بعدی را پیش‌بینی کنند؛ باید آنان را در حالت تعلیق نگاه داشت. در غیر این صورت، دانش‌آموزان آمادگی دریافت مطلب جدید را نخواهند داشت و خیلی زود خسته می‌شوند. چه بسا همین خستگی موجب بروز یک سلسله مشکلات روحی از قبیل عدم تحمل جو کلاس، ایجاد شرایط نامناسب برای همکلاسی‌ها و در نتیجه برهم زدن نظم و آرامش کلاس می‌گردد.

۶ - تغییر بعضی قسمتهای طرح با تشخیص معلم زبان و با توجه به سهولت یا دشواری برخی مطالب درسی، از دیگر ویژگی‌های مهم هر طرح درس است.

در خاتمه، یادآور می‌شوم که یک معلم با تجربه لازم نیست طرح درس را در چند برگ کاغذ نوشته و با خود به اینطرف و آنطرف ببرد. معلم تازه کار زبان ممکن است با یک طرح درس بیست صفحه‌ای کار را شروع کند و بتدریج مطالب و فعالیت‌های مربوطه را در گنجینه ذهن نگاهدارد به طوری که بعد از چندین سال تدریس، طرح‌های درس حجیم را به صورت کارت‌های کوچک و دائمی در آورده و حتی به جایی برسد که قبل از ورود به کلاس و در راهروی مدرسه، طرح درس را در ذهن خود پیروراند. چنین طرح درسی ذهنی نیز فضایل و ارزشهای بسیاری دارد زیرا که حاصل چندین سال تجربه و تلاش ارزشمند معلم است.

البته این نکته را نباید از نظر دور داشت که ارتباط زنجیره‌ای و محکمی بین هر سه بخش (بازنهاد، نهاد و پیش‌نهاد) وجود دارد و همین ارتباط را باید در طرح‌های درس جلسات بعد نیز حفظ کرد. مثلاً در بخش «نهاد» امروز، درس جدید و در بخش «پیش‌نهاد» تعیین تمرینات درس امروز برای جلسه بعد و نیز خلاصه‌ای از درس آینده ارائه می‌گردد و در بخش «بازنهاد» جلسه بعد، محتوای درس گذشته به شکل ارتباطی و کاربردی آن، مورد استفاده قرار می‌گیرد و در بخش «نهاد» که خود از دو بخش فرعی دیگر تشکیل می‌شود تمرینات مربوط به درس گذشته انجام شده و در بخش فرعی دوم درس جدید تدریس می‌گردد:



در اینجا دو مورد قابل ذکر است: نخست آنکه در بخش «بازنهاد»، مرور صورت ارتباطی و کاربردی درس گذشته را می‌توان به هر دو صورت کتبی^{۱۱} (دیگه)، آزمون بسته،^{۱۲} انشاء-نویسی ساده و... و شفاهی^{۱۳} (مکالمه، سوالات اطلاعاتی...، انجام داد؛ ولی به علت نقش فعال دو مهارت شنیداری و گفتاری در مراحل اول یادگیری، نوع شفاهی آن بیشتر موردنظر است. نهایتاً، در ارائه خلاصه‌ای از درس آینده در بخش «پیش‌نهاد» می‌توان از هر دو زبان (مادری و انگلیسی) برای تفهیم و آماده‌سازی دانش‌آموزان، استفاده نمود.

باید اضافه کنم که اجرا و کاربرد طرح درس فوق و یا هر طرح درس دیگر ثابت نیست؛ چه بسا در شرایط و موقعیت‌های مختلف با توجه به سن، انگیزه، امکانات، مواد درسی، زمان و بسیاری عوامل





مشخصات و سرگرمی

سرگرمی (۱)

آقای یوسف نوروزپور یکی از دبیران بجنورد مطلب زیر را بر اساس هفت درس کتاب زبان انگلیسی سال اول دبیرستان ۶۸-۶۷ تهیه نموده‌اند که هیئت تحریریه رشد آموزش زبان ضمن درج مطلب ایشان آرزوی موفقیت برای این همکار محترم دارند.

*every body sees with his eyes
I need glasses, but they aren't my size*

*each eye has a nerve and a lens
I like to have some eyes*

*The eyes are on the left and right
we always close our eyes at midnight*

*eyes have retinas and eye balls
with them, we can see the walls*

*eyes are the sense of sight
blind people's eyes are usually white*

*eyes let us see the sun and the moon
we always eat lunch at noon*



مشخصات کتابشناسی مقاله:

- Bowen, D., Madsen, H., & Hilferty, A. *Tesol techniques and procedures*. Newbury House Publishers. Cambridge, 1985.
- Celce - Murcia, M. & Mc Intosh, L. *Teaching English as a second or foreign language*. Newbury House Publishers, Inc. Rowley. Massachusetts, 1979.
- Chastain, K. *The development of modern language skills, : theory to practice*. The center for Curriculum Development. Inc. Philadelphia, 1971.
- Paulston, C.B. & Bruder, M.N., *Teaching English as a second language techniques and procedures*. Win throp Publishers, Inc. Cambridge, Massachusetts, 1976.
- Rivers, W.M., *Teaching foreign language skills* The University of Chicago Press., U.S.A. 1981.

زیرنویس:

1. Lesson plan
2. Grammar and translation
3. Bowen
4. Madsen
5. Milferty
6. Murcia
7. Gorman
8. Chastain
9. Paulston
10. Bruder
11. Written form
12. Close test
13. Oral
14. Rivers

AN ARTFUL PUZZLE

Each word below ends in the letters - 'art' How many can you get?

- | | |
|---|--|
| 1 - A portion of the whole. | 2 - A navigator's map. |
| 3 - To make a beginning. | 4 - Clever; intelligent. |
| 5 - Seat of the emotion; an important part of the body. | 6 - A small two wheeled vehicle, usually drawn by a horse. |
| 7 - To leave; go away. | 8 - To pass on information; communicate knowledge. |
| 9 - A fruit filled pastry. | |

RIDDLE RATTLE

(Don't let the riddle rattle you)

The first two lines of each riddle serve as a definition for a specific four-letter word. Rearrange the letters of that word to get a new word which is defined by the last two lines.

- | | |
|--|---|
| 1 - Something that shines
In the sky at night
Changes to rodents
That gnaws and bite. | 2 - A fruit that's green
And often sour
Become a distance
You walk in an hour, |
| 3 - Something that frogs
Do very well
Can be the sound
Of ringing bell. | 4 - An animal that eats
A paper or can
Becomes the cloak
Of a Roman man. |

SOLUTIONS:

An Artful Puzzle:

1- part 2 - chart 3 - start 4 - smart 5 - heart 6 - cart 7 - depart 8 - impart 9 - tart

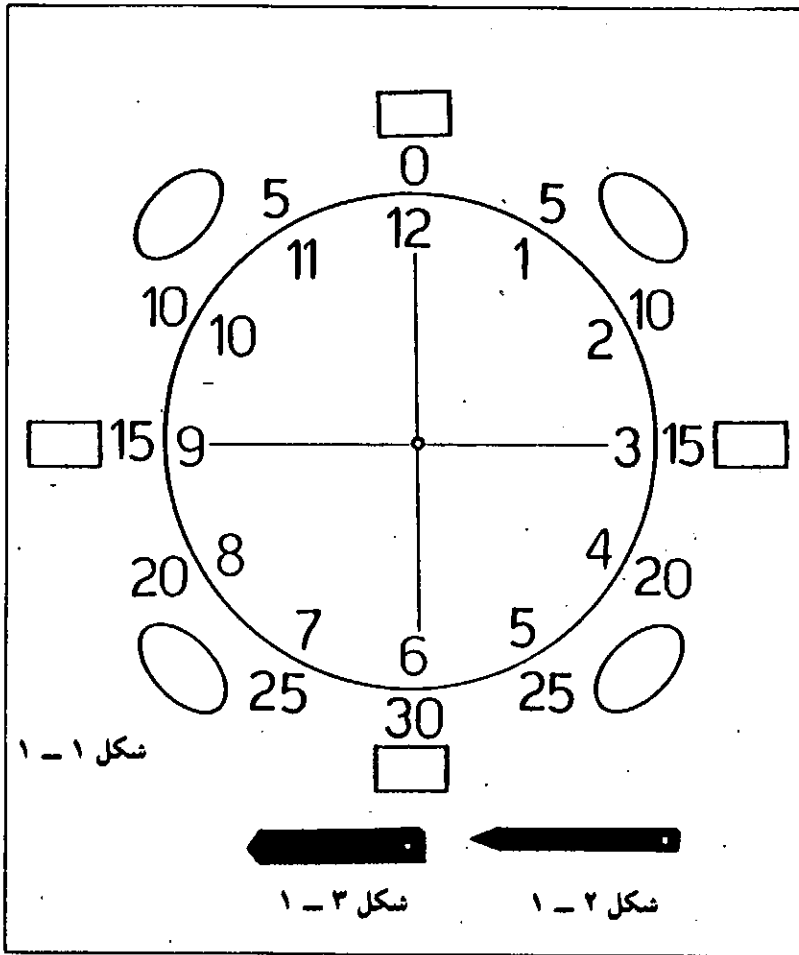
Riddle Rattle:

1 - star-rats 2 - lime mile 3 - leap-peal 4 - goat-toga. (A mile is about 1.6 kms. Actually, a person can walk two or three miles in an hour.

روش ساخت وسایل کمک آموزشی زبان

از: م - ی نوروزیان

اشاره در این شماره طریقه ساخت وسیله ای آورده می شود که بکمک آن می توان ساعات مختلف را به دانش آموز یا دانش آموزان یاد داد و تمرین کرد.



۲ - ساخت وسیله آموزش زمان

الف - وسایل مورد نیاز:

- فیبر، تخته سه لا یا مقوای ضخیم (اندازه را با توجه به متن محاسبه نمایند).
- مقوای نازک (شومیز)
- چسب مایع
- پنس دو شاخه یا پیچ و مهره کوچک
- تیغ، قیچی، وسایل نوشتن و.....

ب - طریقه ساخت:


با توجه به تعداد دانش آموزان و موقعیت کلاس شکل ۱ - ۱ را چند برابر بزرگ نمایید. اندازه آنرا مشخص کنید. به آن اندازه فیبر یا تخته و مقوا ببرید. مقوای نازک را با چسب روی آن محکم و یکنواخت

بجسبایند. بکمک وسایل ترسیم مثل خودکار، راپید، شابلون، لتراست و شکل ۱ - ۱ را روی آن بکشید. وسط آنرا به اندازه قطر خارجی پیچ و مهره یا پنس دو شاخه سوراخ کنید. جهت ساخت عقربه ها، دو مقوا را بهم دیگر بجسبایند. مثل شکلهای ۱ - ۲ و ۱ - ۳ از هر کدام یکی ببرید. انتهای هر دو را سوراخ کنید. با کمک پیچ و مهره یا پنس دو شاخه عقربه ها را در جای خود قرار دهیم.

ج - طریقه استفاده:

می توان با ابتکار خود وسیله را مورد استفاده قرار داد. مثلاً عقربه ها را در جاهای مختلف قرار داده، خواندن صحیح ساعت را از دانش آموزان یا دانش آموز بخواهیم.





ارزشیابی توانش گفتاری زبان آموز

خانم دکتر مهوش قویسی



هرگاه که درباره ارزشیابی زبان آموزان سخن به میان می آید اغلب مدرسین زبانهای خارجی در درجه اول به ارزشیابی کتبی می اندیشند و یکی از انواع آن مثلا تست های چهار گزینه ای، دیکته، سئوالات کتبی مربوط به دستور زبان یا واژگان و غیره را مدنظر قرار می دهند. در واقع آنچه اغلب مورد ارزشیابی قرار می گیرد توانائی زبان آموز در بازشناسی صور صحیح دستوری یا مهارت او در درک مطالب نوشتاری و بیان کتبی است. بی شک این مسئله ناشی از آنست که اکثر مدرسین، لاقلا در کشور ما، به سطح زبان نوشتاری دانش آموزان و دانشجویان بیشتر اهمیت می دهند تا به سطح زبان گفتاری آنها از سوی دیگر، باید قبول کرد که آزمون کتبی به صورت به وقت کمتری نیاز دارد و به علاوه وقتی از تمام زبان آموزان امتحان یکسانی بعمل می آید و مدرس مدرکی - یعنی ورقه امتحانی - دال بر بی طرفی و صحت قضاوت خود در دست دارد آسوده خیال تر است.

لیکن امروزه زبان شناسان به درک و بیان شفاهی زبان آموز بیش از پیش توجه دارند تا جایی که تمام روش های آموزش زبانهای خارجی بر پایه درک و بیان شفاهی استوار است و بیوضوح بر این نکته تاکید دارد که آموزش زبان شفاهی باید قبل از آموزش زبان کتبی صورت گیرد. در حقیقت زبان شناسان، زبان را در درجه اول زبان گفتاری می دانند. اما هدف ما در اینجا بحث درباره این مسئله نیست و منظور بی اهمیت جلوه دادن ارزشیابی کتبی نیز نمی باشد. بلکه سعی ما در اینست که توجه مدرسین را به ویژگی های ارزشیابی توانش گفتاری زبان آموزان جلب کنیم زیرا گمان داریم که این نوع ارزشیابی در واقع مکمل ارزشیابی کتبی است و حتی در بعضی موارد

تنها نوع ارزشیابی قابل قبول بنظر می رسد. مثلا در دانشگاه، برای دروسی نظیر (مکالمه)، (مکالمه پیشرفته) و (سخنرانی و مناظره)، برآستی چگونه می توان نوسوع دیگری از ارزشیابی را مناسب دانست؟ یا حتی در دوره راهنمائی و دبیرستان، آیا منظور از امتحان شفاهی جز آنست که مهارت های گفتاری دانش آموزان نیز مورد سنجش قرار گیرد؟

متأسفانه امتحانات شفاهی اغلب چیزی جز همان امتحان کتبی نیست که این بار بصورت شفاهی برگزار می شود (با سئوالاتی درباره دستور زبان، واژگان و حداکثر قرائت یک متن قبلا مطالعه شده و سئوالاتی درباره مفهوم آن متن) یا آنکه مکالمه ای از این در و آن در - بدون توجه به سطح زبان آموز - یک ارزشیابی شفاهی تلقی می گردد. چگونه می توان امتحان شفاهی بهتری برگزار کرد؟ مدرس زبان با توجه به سطح خاص زبان آموزان، چه سئوالاتی را می تواند مطرح کند؟ چه ضوابطی را باید مدنظر قرار دهد، چه چیز را قضاوت کند و به چه نکاتی بیشتر اهمیت دهد؟ اینها سئوالاتی هستند که هر مدرس زبان گاه و بیگاه از خود می پرسد پاسخ هایی که ما در اینجا ارائه می دهیم از جزوات خانم م. ه. بوره استخراج و ترجمه شده است و برای آنکه این پاسخ ها بهتر بتواند مورد استفاده مدرسین کشورمان قرار گیرد مطالب آن جزوات را با طرحی دیگر عرضه کرده ایم. بدنیست اضافه کنیم که پیشنهادات ما بخصوص برای کسانی است که به تدریس زبان فرانسه اشتغال دارند و بنا بر این بعضی مسائل خاص زبان فرانسه در اینجا مطرح شده است لیکن این نوع ارزشیابی شفاهی می تواند به عنوان نمونه ای مورد توجه مدرسین زبانهای خارجی دیگر نیز قرار گیرد.

در چهار چوب امتحانات زبان فرانسه
برای غیر فرانسویان D. E. L. F

D. A. L. F^۱ - چهار معیار برای
ارزشیابی شفاهی در نظر گرفته شده است:
آواشناسی، ساختار، محتوا، برقراری ارتباط.
هریک از این چهار معیار شامل داده‌های زیر
است.

آواشناسی: تلفظ، آهنگ، سرعت کلام
(rythme)، طرز بیان (débit)
ساختار: (دستور زبان، صرف، نحو) جملات
ساده یا مرکب، استفاده از کلمات مرتبط کننده
جملات، سازه‌شناسی (اشکال فعل، تطبیق‌ها و
غیره) تطابق زمانی.
محتوا: واژگان، سطح شناخت فرهنگی -
اجتماعی.

برقراری ارتباط: انجام وظیفه محوله،
خلاقیت و ابتکار، تناسب گفتار با مطلب مورد
بحث.

واضح است که این داده‌های نظری تنها
در صورتی می‌تواند مورد استفاده مدرسین
زبان قرار گیرد که با مثالهایی هر یک را روشن
و مفهوم سازیم. البته در اینجا نمی‌توان یک
نمونه ارزشیابی برای هر درس و هر کلاس
ارائه داد. بنابراین تنها طرح‌ها پیشنهاداتی
عرضه خواهد شد که مدرس زبان بتواند با
توجه به محتوی درس و برنامه خود در آن‌ها
تغییراتی ایجاد کرده و سپس از آنها استفاده
کند. بدین منظور در ابتدا پنج سطح را در
توانش گفتاری متمایز می‌کنیم که عبارتند از: ۱ -
سطح مبتدی، ۲ - سطح مقدماتی، ۳ -
سطح متوسط، ۴ - سطح پیشرفته، ۵ - سطح
عالی^۲. برای هر یک از سطح‌های فوق ما ابتدا
دامنه شناخت زبان‌آموز را کم و بیش مشخص
می‌کنیم و درباره موضوعاتی که برای

ارزشیابی شفاهی می‌توان مورد گفتگو قرار داد
پیشنهاداتی ارائه خواهیم کرد. آنگاه اشاره‌ای
به مشکلات گفتاری هر گروه خواهیم داشت و
بالاخره ضوابطی را که جهت ارزشیابی
شفاهی تعیین شده‌اند یادآوری می‌کنیم.

برای سطح مبتدی، مدرس زبان می‌تواند
سئوالاتی درباره اشیاء مأنوس، رنگ‌های
اصلی، البسه، تاریخ روز، اعضاء فامیل،
ماه‌های سال، گرمی و سردی هوا، روزهای
هفته و سال مطرح کند. سئوالات باید بسیار
ساده باشد، مثلاً:

۱ - یک دوست فرانسوی قصد دارد از
کشور شما بازدید کند، برای او توضیح دهید که
هوا در کشور شما چگونه است.^۳
۲ - شما کار تازه‌ای پیدا کرده‌اید. رئیس
جدید از شما می‌پرسد که چه روزها و چه
ساعاتی آزاد هستید، به او پاسخ دهید.

۳ - به مغازه‌ای می‌روید تا برای برادر
کوچکتان البسه‌ای بخرید، به فروشنده بگوئید
که البسه مورد نظر شما چیست و درباره رنگ و
اندازه آن توضیح دهید.

با توجه به معیارهایی
که برای ارزشیابی ذکر کردیم مدرس زبان باید
به نکات زیر توجه کند: تلفظ زبان‌آموز مبتدی
غالباً نامفهوم است و هیچکس جز معلم زبان که
تجربه تدریس به غیر فرانسویان را دارد قادر به
درک گفته‌هایش نیست. طرز بیان چنان
پرتردید و مکث‌ها بقدری فراوان است که هر
نوع مکالمه معمولی را غیر ممکن می‌سازد.
ساختار جملات بسیار ساده است (فاعل -
فعل - مفعول) و قسواعد نحوی رعایت
نمی‌شود. در هنگام سئوال کردن، زبان‌آموز
از جایجائی فعل و فاعل استفاده می‌کند ولی
موارد دیگر استفاده از این جایجائی را
نمی‌شناسد. افعالی که بکار می‌برد همگی از

افعال گروه اول و بعضی افعال معین و بهر
صورت جملگی به زمان حال (وجه اخباری)
هستند. او تعداد محدودی از صفات و اسامی را
می‌شناسد و حتی برای این کلمات نیز اغلب در
بکار بردن شناسه‌ها اشتباهاتی مرتکب می‌شود.
زبان‌آموز مبتدی با کلمات و اصطلاحات
مؤدبانه آشنائی ندارد و طرز صحبت کردن او
قدری گستاخانه بنظر می‌رسد. در حقیقت او
تنها در شرایط بسیار محدود می‌تواند از زبان
برای برقراری ارتباط استفاده کند.
در پاسخ‌هایی که به سئوالات ممتحن می‌دهد
هیچگونه خلاقیت و ابتکاری وجود ندارد: او
بیشتر اوقات از همان کلماتی که در جملات
سئوالی بکار رفته‌اند برای پاسخگونی مدد
می‌گیرد اما قادر نیست ارتباط معقولی بین این
کلمات برقرار کند و جملات او اغلب نامفهوم
هستند.

با توجه به تمام این مطالب در هنگام
ارزشیابی توانش گفتاری یک زبان‌آموز
مبتدی ممتحن باید بخصوص به درست بودن
جملات از نظر دستوری و کساربرد صحیح
واژگان توجه کند. درباره تلفظ او لااقل باید
اطمینان حاصل کند که زبان‌آموز قادر است
کلماتی را که بکندی در مقابل او تلفظ
می‌شوند، تکرار کند.

بد نیست در اینجا با رهم‌هایی را که در
فرانسه برای ارزشیابی شفاهی زبان‌آموزان
مبتدی تعیین شده‌اند یادآوری کنیم: آواشناسی،
ساختار، محتوا، برقراری ارتباط.

درباره زبان‌آموزان سطح مقدماتی آنچه
بیشتر مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد استفاده
صحیح از کلمات و اصطلاحات مؤدبانه و
رفتار زبانی آنها در بعضی شرایط زندگی
روزمره است. مدرس می‌تواند سئوالاتی را
مطرح سازد که زبان‌آموز در پاسخ به آنها

مجبور شود از زمانهای گذشته و آینده استفاده کند و همچنین می تواند از داوطلب بخواهد که او سئوالاتی چند مطرح کند. برای آنکه مکالمه بخوبی ادامه یابد، منتحن حتی می تواند نقش مخاطب را در گفتگوها برعهده گیرد. موضوعاتی که در اینجا انتخاب می شود معمولاً از قبیل زیر هستند:

۱ - شما از جای بلندی افتاده اید و احساس درد می کنید. قرار ملاقاتی با پزشک بگیرید و به او توضیح دهید که چه اتفاقی افتاده است به سئوالات او نیز پاسخ دهید.

۲ - در مجلسی دوستانه سر صحبت را با کسی باز می کنید. خودتان را معرفی کنید، بگوئید اهل کجا هستید و چه شغلی دارید. درباره همین نوع مسائل نیز از او سئوال کنید.

۳ - شما قصد داشتید با ترن به پاریس بروید اما دیر رسیده اید و ترن رفته است. از مأمور راه آهن سئوال کنید که آیا ترن دیگری امروز صبح به پاریس می رود یا نه، آیا می توانید جای خود را رزرو کنید و آیا قیمت بلیط تغییر می کند یا نه؟

تأثیر زبان مادری یک زبان آموز سطح مقدماتی در طرز تلفظ، آهنگ کلام و طرز ادا کردن جملات او کاملاً مشهود است. اشتباهات تلفظی به حدی فراوانند که گفتار او برای فرانسویان قابل فهم نیست و تنها کسانی که با خارجیان زیاد سروکار دارند گفته های او را درک می کنند. بیان جملات به سختی و بسیار کند صورت می گیرد. معهداً این زبان آموز می تواند درباره مسائل بسیار روزمره سئوالاتی مطرح کند یا به سئوالاتی پاسخ دهد. ساختمان جملات کاملاً ساده است و اشتباهات دستوری متداولند. زبان آموز سطح مقدماتی فعل های بسیار متداول را می شناسد و آنها را به زمانهای حال، آینده و ماضی نقلی به کار می برد.

گرچه او اشتباهات زیادی در مورد جنس اسامی مرتکب می شود ولی بخوبی می داند که اشیاء در زبان فرانسه مذکر یا مؤنث هستند به علاوه این زبان آموز صفات را در جملات در جای صحیح خود قرار می دهد اما چون بسیاری ازگان محدودی آشنایی دارد و دستور زبان را نیز بخوبی بلد نیست گفته هایش معمولاً سوء تعبیر می شود و به همین سبب داوطلب اکثر اوقات مجبور است جملات را به طرز دیگری بیان کند تا منظورش را درست بفهماند. بنابراین چنین داوطلبی تنها در شرایط بسیار محدود می تواند با دیگران ارتباط برقرار کند و بندرت قادر است از خود خلاقیت و ابتکار نشان دهد. در اینجا منتحن باید برای ارزشیابی توانش گفتاری زبان آموز به نکات زیر توجه کند. ساختار جملات یک زبان آموز سطح مقدماتی گرچه بسیار ساده است اما باید صحیح باشد. جملات باید توسط حروف ربط بطریقی معقول بهم ربط داده شود. طرز تلفظ نباید مانعی برای درک مسافهیم کلمات و جملات باشد و بهر صورت این تلفظ باید حداقل برای فرانسویانی که به لهجه خارجیان عادت دارند قابل فهم باشد. داوطلب باید بتواند نقش خود را در موقعیت های معمولی زندگی روزمره ایفا کند، درباره یک مطلب غیر انتزاعی (concret) بحث کرده، دلیل بیاورد و از عقیده خود دفاع کند. در زمینه ارتباطی او باید بتواند وظیفه ای را که به او محول شده است به انجام برساند و انسدادی خلاقیت و ابتکار از خود نشان دهد. باید دانست که زبان آموز سطح مقدماتی اغلب از نظر فرهنگی - اجتماعی رفتاری صحیح ندارد و عکس العمل های او بازتابی هستند از تجربیات گذشته اش و رفتاری که در موطن او متداول است. معهداً تعداد ازگانی که

می شناسد کفایت می کند که در شرایط بسیار معمولی زندگی روزمره با دیگران ارتباط برقرار کند و از تفهیم منظور خود عاجز نماند. درباره زبان آموزان سطح متوسط، مدرس باید قابلیت داوطلب را در موارد زیر بررسی کند. آیا زبان آموز می تواند درباره خود اطلاعات جامعی ارائه کرده و در مورد حوادث روزمره صحبت کند. آیا می تواند ساختارهای ساده و مرکب را بکار برد. صحنه ای را تشریح یا داستانی را (بخصوص به زمان گذشته و آینده) نقل کند. در موقعیت های مختلف زندگی روزمره و همچنین در شرایط استثنائی رفتار صحیحی داشته باشد. آیا قادر است درباره مطلبی که بخوبی با آن آشنا نیست و برایش تازگی دارد صحبت کرده و از عقیده خود دفاع کند.

مطالبی که در این سطح می توان از آنها گفتگو کرد از این جمله اند:

۱ - دوستی شما پیشنهاد می کنند که تعطیلات آخر هفته را با او به مسافرت کوتاهی بروید ولی شما برنامه دیگری دارید. برایش توضیح دهید که چرا پیشنهادش را نمی پذیرید و برنامه مورد نظر شما چیست.

۲ - از جواهر فروشی ساعتی با بندی طلائی خریده اید و هنوز یک هفته از تاریخ خرید نگذشته که بند ساعت شما شکسته است. به علاوه ساعت خوب کار نمی کند. با عصبانیت نزد جواهر فروش می روید، مسئله را توضیح می دهید و شکایت می کنید.

۳ - شما در یک آژانس مسافرتی کار می کنید و باید یک توریست را تشویق کنید که به یک کشور یا یک شهر خاصی سفر کند. شهر یا کشوری را که مایلید انتخاب کنید و سعی کنید توریست مورد نظر را متقاعد به بازدید از آن کنید.

برای قضاوت بهتر درباره زبان آموز سطح متوسط باید دانست که چنین زبان آموزی معمولاً از تلفظی قابل قبول برخوردار است. گرچه هنوز اشتباهاتی در تلفظ او بچشم می خورد و سرعت و آهنگ جملات او از زبان مادرش متاثر است و طرز بیانش نیز برتردید بنظر می رسد اما به طور کلی گفته هایش برای یک فرانسوی زبان قابل درک بوده و باعث تعجب نمی شود.

زبان آموز در این سطح با ارزش زمان افعال (ماضی استمراری، ماضی نقلی و آینده) آشناست و وجوه امری، شرطی و شکل غیر شخصی (forme impersonnelle) افعال را نیز می شناسد، صفات، ضمائر شخصی و بیشتر حروف اضافه را بطریقی صحیح بکار می برد. در حقیقت در استفاده از ساختارهای ساده و مقدماتی جملات دچار مشکل نمی شود و در برخی موارد - البته بندرت - نیز جملات مختلف را بطرزی منطقی بیکدیگر ربط می دهد. معهداً از نقطه نظر دستوری و ساختار جملات مرکب هنوز اشکالاتی در گفته های او وجود دارد. تعداد واژگانی که می شناسد برای برقراری ارتباط کافیست. این زبان آموز بر راحتی در مکالمات روزمره که موضوع آنها حوادث و اتفاقات پیش یا افتاده باشند، شرکت می کند و درباره حرفه یا افراد خانواده اش توضیحات مفیدی می دهد. اما در محیط شغلی چنانچه مسئله و مشکلی پیش آید احتیاج به کمک دیگران دارد.

در واقع رفتار زبانی او طبیعی است و در چهارچوب خاص حرفه مشخص خود و در اغلب شرایط زندگی روزمره می تواند حضور ذهن داشته باشد و بر راحتی از عهده برقراری ارتباط با دیگران برآید. هنگام ارزشیابی شفاهی چنین زبان آموزی،

بگذارید.

۲ - شما شهردار شهر کوچکی هستید و به استقبال شهردار دیگری می روید که مایل است چند روزی از شهر شما بازدید کند. ضمن خوش آمدگویی به او برنامه ای را که برایش ترتیب داده اید به اطلاع او برسانید.

۳ - در حالی که مشغول شستن دستمالی بودید گوشواره طلای شما در دستشویی افتاد. شما بلافاصله آب را بستید و مطمئن هستید که گوشواره هنوز در لوله زیر دستشویی است. یک آچار برای باز کردن لوله دارید اما طرز استفاده از آن را نمی دانید، به لوله کش تلفن کنید و موضوع را با او در میان گذارید.

تلفظ زبان آموز سطح پیشرفته شاید هنوز یک تلفظ خارجی بنظر برسد ولی برای یک فرانسوی تحصیل کرده هرگز آزاردهنده نیست. طرز بیان و سرعت کلام او تقریباً مشابه طرز بیان و سرعت کلام فرانسویان است. در آهنگ کلام و لحن او گاه و بیگاه اثراتی از زبان مادرش مشهود است ولی این مسئله باعث سوءتعبیر مفاهیم نمی شود. چنین زبان آموزی بر راحتی از وجه التزامی و افعال معلوم و مجهول استفاده می کند و کاربرد همه زمانهای گذشته بخصوص ماضی بعید و گذشته شرطی را می داند. زمانی که در مکالمه، ساختارهای ساده را بکار می گیرد تقریباً اشتباهی مرتکب نمی شود ولی در بکار بردن ساختارهای مرکب هنوز با اشکالاتی مواجه است معهداً این مسئله نیز هرگز درک مطالب او را مشکل نمی سازد. او با واژه های بسیاری آشناست و بخوبی می تواند در مکالمات شرکت کند، از عقاید خود صریحاً یا بطور غیرمستقیم درباره موضوعات انتزاعی یا غیرانتزاعی دفاع کند. از نظر فرهنگی - اجتماعی رفتار او طبیعی جلوه می کند. بطور کلی در تمام

ممتحن باید بخصوص به صحیح بودن جملات از نظر دستوری توجه کند. تطابق زمانها، حروف ربط، ضمائر ربطی ضمائر شخصی و غیره نباید درست بکار برده شود. از جمله مسائل دیگری که باید مورد نظر قرار داد استفاده صحیح از وجه شرطی - در موقع مؤدب صحبت کردن - بیان شرط و وجه التزامی است. تلفظ زبان آموز نباید مانعی برای درک گفته های او باشد و طرز بیان باید قابل قبول جلوه کند. بدیهی است که داوطلب هنوز با تلفظ کلمات غیرمتداول و نادر آشنا نیست. در مورد این نوع کلمات ممتحن از خرده گیری اجتناب خواهد کرد در حالی که تلفظ غلط کلمات معمول و متداول را نمی توان در اینجا نادیده گرفت. زبان آموز سطح متوسط باید بتواند در موقعیت های مختلف زندگی روزمره و حرفه ای عکس العمل های صحیح از خود نشان دهد و بر راحتی با دیگران صحبت و گفتگو کند.

هنگام ارزشیابی زبان آموزان سطح پیشرفته ممتحن می تواند از موضوعات انتزاعی و همچنین غیرانتزاعی استفاده کند، زبان آموز را در شرایط ناشناخته قرار دهد و از وی سوالاتی درباره مطلبی که کم و بیش برای او ناآشناست بپرسد. او می تواند داوطلب را وادار کند درباره مسئله ای از نظر و عقیده خود دفاع نماید. امکانات او را در پاسخگویی به یک فرضیه بسنجد یا از او بخواهد ساختارهای کمتر متداول را بکار برد.

سوالاتی که در اینجا مطرح می شود می تواند از این جمله باشد:

۱ - کیف پول شما را دزدیده اند اما شما متوجه نشده اید و برای رفتن به منزل تاکسی گرفته اید. ناگهان درمی یابید که پولی همراه ندارید. با شوفر تاکسی مسئله را در میان

موقعیت‌ها و شرایط زندگی حرفه‌ای او قادر به حل مسائل خویش است. می‌تواند از مباحثی صحبت کند که در تخصص او نیست، قادر به توضیح دادن، توصیف کردن، دلیل آوردن و فرضیه ساختن است.

برای ارزشیابی توانش گفتاری چنین زبان‌آموزی ممتحن باید قبل از هر چیز سطح دستوری و گستردگی شناخت او در زمینه واژگان را ارزیابی کند. اشتباهات تلفظی در اینجا قابل اغماض نیست لیکن می‌توان تلفظی را که هنوز اندکی ظنین غیرفرانسوی دارد، بپذیرفت. صحبت چنین داوطلبی باید کاملاً مفهوم و قابل درک باشد و هرگز باعث سوءتعبیر نشود. تطابق زمانها، استفاده از جملات پیرو برای بیان دلیل، شرط، هدف و غیره باید بصورت صحیح انجام گیرد، کاربرد نقل قول غیرمستقیم نیز نباید برای چنین زبان‌آموزی تولید اشکال کند.

داوطلب باید قادر باشد از بحثی نتیجه‌گیری کند، خلاصه‌ای ارائه دهد و منظور خود را به صورت‌های گوناگون بیان دارد. بعلاوه او باید از عقاید فرانسویان اطلاعات نسبتاً جامعی داشته باشد و با ادبیات و تاریخ کشورهای فرانسوی زبان کم و بیش آشنا باشد.

با توجه به سطح زبان دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان سالهای اول دانشگاه، در کشور ما شاید لازم نباشد درباره ارزشیابی زبان‌آموزان سطح عالی به درازا بحث کنیم بنابراین به ذکر چند نکته در این باره اکتفا خواهیم کرد. زبان‌آموز در سطح عالی همان توانش‌های گفتاری را داراست که فرانسوی زبانی که تحصیلات عالی داشته باشد. بدین معنی که در این سطح او قادر است درباره هر مطلب و موضوعی بحث کند و از عقیده‌اش، در

هر زمینه، مانند یک فرانسوی زبان دفاع کند. به علاوه او باید اصطلاحات و ضرب‌المثل‌های متداول را بفهمد و بتواند آنها را به نوبه خود بکار برد. تلفظ او باید از هر جهت برای یک فرانسوی زبان تحصیل کرده قابل قبول بوده و سرعت و طرز بیانش، در هر شرایط و موقعیتی، با یک فرانسوی زبان یکسان باشد. چنین زبان‌آموزی باید قادر باشد با توجه به مخاطب یا مخاطبان خود طرز صحبت کردنش را تغییر دهد و بعبارت دیگر از چند گونه کسربردی زبان (registre de langue) برخوردار باشد. هیچ اشتباهی را نباید مکرراً و مرتباً مرتکب شود. بنابراین او باید بتواند مانند یک فرانسوی زبان که تحصیلات دانشگاهی داشته و از نظر تربیتی و فرهنگی در سطح عالی است، صحبت و بحث کند.

بدیهی است ممتحن، هنگام سنجش توانش گفتاری زبان‌آموزان، می‌تواند در صورت تمایل از عکس‌ها، تصاویر گوناگون یا حتی متون نوشته شده استفاده کرده و داوطلب را تشویق نماید که درباره موضوع آنها صحبت کند. به این نکته نیز باید توجه کرد که مدت زمان ارزشیابی شفاهی یک زبان‌آموز، در هر سطح، نباید از ۱۵ الی ۲۰ دقیقه تجاوز کند. بعلاوه زمانی که مکالمه با هدف ارزشیابی صورت می‌گیرد ممتحن باید از طرح سؤال درباره زندگی شخصی داوطلب یا مسائلی که برای او از اهمیت حیاتی یا احساسی برخوردارند اجتناب کند زیرا در غیر اینصورت جو ناراحت‌کننده‌ای که ایجاد می‌شود و به هیجان آمدن زبان‌آموز سبب می‌گردد که او نتواند بر راحتی مهارت‌های زبانی خود را آشکار سازد. و البته، ممتحن که مانند همه مدرّسین باید در درجه اول روانشناس خوبی باشد، بدرستی می‌داند که بهتر است از سؤالات ساده‌تر شروع کرد و

سپس سؤالات مشکل‌تر را مطرح ساخت، از مطالب پیش پا افتاده و روزمره آغاز کرد و سپس به مطالب و موضوعات انتزاعی پرداخت. در پایان بد نیست اضافه کنیم که بیشتر محققان و اهل فن عقیده دارند که در ارزشیابی شفاهی یکی از اساسی‌ترین مسائل آنست که «زبان‌آموز نتواند بیش‌بینی کند درباره چه مسئله خاصی از او سؤال خواهد شد و ممتحن سؤالاتی مطرح کند که مهارت و زیرکی داوطلب، عکس‌العمل‌های زبانی و بالاخره حضور ذهن و حاضر جوابی او هنگام صحبت مشخص شود».

زیرنویس:

1. Bouveret, M. H. «Cours d'évaluation orale», Cuvée 1989, stages d'été. Centre Linguistique Appliquée de Besançon, France.

۲. D. E. L. F. : دیپلم مقدماتی زبان فرانسه.

D. A. L. F. : دیپلم زبان فرانسه پیشرفته.

۳ - واضح است که سطح‌های بینابینی هم وجود دارد. مثلاً زبان‌آموزی ممکن است کاملاً مبتدی باشد یا آنکه بتوان او را تقریباً در سطح یک زبان‌آموز مقدماتی قرار داد.

۴ - بدنیست یادآوری کنیم که بعضی متخصصین معتقدند که وقتی تنها مسئله ارزشیابی بیان شفاهی مورد نظر نباشد - بخصوص در سطح ابتدائی نمی‌توان سؤالات را به زبان مادری زبان‌آموز مطرح کرد اما برخی دیگر از متخصصین با این نظر کاملاً مخالفند.

قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی

در قسمت ششم، حالت‌های مختلف ضمائر و موارد استفاده اسمی آنها را مورد بررسی قرار دادیم. در این قسمت به بحث درباره کلمات غیر صرفی و اصوات در صورت‌های مختلف اسمی و غیر اسمی می‌پردازیم. کلمات غیر صرفی در زبان آلمانی عموماً به سه دسته تقسیم می‌شوند، که عبارتند از: قید، حرف اضافه و حرف ربط. همانطور که می‌دانیم این نوع کلمات در زبان آلمانی نیز مانند هر زبان دیگری کاربرد فراوانی دارند، به همین دلیل، یادگیری شیوه نگارش این کلمات می‌تواند به هر چه دقیق‌تر نوشتن متون کمک کند.

محمد حسین خواجهزاده

(قسمت هفتم)

falls, laut, mangels,
namens, trotz, zwecks,
teils - teils

اصوات:

bim bam!,
bim bam bum!,
ha!,
muh, trara!

۳۳ - کلمات غیر صرفی و اصوات - اغلب پس از حرف تعریف یا ضمیر - در صورتی بزرگ نوشته می‌شوند که به جای یک اسم بنشینند یا مفهومی اسمی پیدا کنند:

das Jetzt (= die Gegenwart, der jetzige Zeitraum)

مثالهای دیگر:

das Ja und Nein,
das Auf und Nieder,
zwischen [dem] Gestern und [dem]

mitten, morgen, morgens,
sofort, vielleicht;
die Mode von morgen,
zwischen gestern und morgen,

tags darauf;

Farbe für innen

● قیدها همچنین در صورتی کوچک نوشته می‌شوند که به همراه یک حرف تعریف یا ضمیر ظاهر شوند، به شرطی که کل ترکیب را بتوانیم با یک قید ساده دیگر جایگزین کنیم:

des öfteren (häufig)
am ehesten (frühestens)
im voraus (vorher)

حروف اضافه و حروف ربط:

außer, in, wegen,
vor der Tür;
weil, da, als;
angesichts, betreffs,

ت. ۵ - موارد استفاده اسمی کلمات غیر صرفی و اصوات

۳۲ - کلمات غیر صرفی مانند:
○ قیدها (bald)، حروف اضافه (für)،
حروف ربط (wenn)
○ و همچنین اصوات (ach) کوچک نوشته می‌شوند، حتی اگر از یک اسم مشتق شده باشند.
قیدها:

anfangs, flugs, gestern,
heute, kreuz und quer,

● همچنین حروف الفبا وقتی بزرگ نوشته می‌شوند که شکل آنها مورد نظر باشد: der Ausschnitt hat die Form eines V; به همراه خط فاصله:

I-förmig, O-Beine,
O-beinig, S-förmig,
S-Kuchen, S-Kurve,
T-förmig, T-Träger,
U-förmig, X-beinig,
X-Haken

● در صورتی که حروف الفبا به صورت کوچک مورد نظر باشند، آنها را کوچک می‌نویسیم:

das a in Land,
das b in blau;
der Punkt auf dem i
به همراه خط فاصله:

das Schluß-e, Dehnungs-h,
das Fugen-s, Endungs-t
برای مشخص کردن صداها، حروف را بزرگ می‌نویسیم:

Zungen-R
der A-Laut, B-Laut
وقتی که حروف الفبا به عنوان علامت - به خصوص در متون فنی - به کار می‌روند، می‌توانند به صورت‌های قراردادی، کوچک یا بزرگ نوشته شوند:

ein Klavierkonzert in a [- Moll],
ein Klavierkonzert in A [- Dur],
Blutgruppe A;
der Laut langes a;
die gesuchte Größe sei x,
x-Achse, y-Achse,
x-beliebig, x-mal, x-fach

● ۳۵ - آوردن کلمات به صورت مجرّد در صورتی که بخواهیم از یک کلمه

Morgen liegt das Heute,
das Warum und Weshalb einer
Sache ergründen;

alles / ohne Wenn und Aber,
es gab allerhand Auf und Ab;
dein Weh und Ach,
das Bimbam, das Ticktack,
der Wauwau, das Töffttöf

● در صورتی که حروف ربط چند قسمتی به صورت اسمی ظاهر شوند، هنگامی می‌توانیم آنها را بزرگ بنویسیم که بتوانیم بین قسمت‌های آنها کلمات دیگری هم بیاوریم:

(entweder er kommt, oder er
braucht nie mehr zu kommen)
به صورت اسمی:

das Entweder - Oder
● در صورتی که یک حرف ربط، دو قسمتی، ولی جدانشدنی باشد، یعنی کلمات دیگر نتوانند بین آنها قرار گیرند، قسمت دوم کوچک نوشته خواهد شد:

das Als - ob
از ترکیب دو قاعده بالا می‌توانیم مثال زیر را بنویسیم:
das Sowohl - Als - auch

ت. ۶ - موارد دیگر

● ۳۴ - حروف الفبا

در صورتی که حروف الفبا به صورت اسمی به کار بروند، عموماً بزرگ نوشته می‌شوند:
das A, das B,
des A, die A;
von A bis Z,
das A und das O,
jmdm. ein X für ein U vormachen

غیراسمی فقط در جمله‌ای نام ببریم، حتی اگر این کلمه در اول جمله قرار گیرد و یا به همراه یک حرف تعریف ظاهر شود، آنرا کوچک می‌نویسیم:

Es ist umstritten, ob "trotzdem" unterordnend gebraucht werden darf.

Sie hat mit einem knappen "ausreichend" bestanden.

Er hat das "und" in diesem Satz übersehen.

Das Wort aber hat verschiedene Bedeutungen.

۳۶ - اختصارات و ترکیبات

بزرگ و کوچک‌نویسی اختصارات هنگامی به همان صورت خود باقی می‌ماند که جزئی از یک ترکیب باشد. ترکیباتی از این نوع معمولاً با خط فاصله ساخته می‌شوند:

Tbc-krank, Lungen-Tbc,
US-amerikanisch,
km-Zahl

● این قاعده همچنین در مورد ترکیبات معینی از کلمات و اجزاء آنها صدق می‌کند:
daß-Satz, ung-Bildung

ادامه دارد



Keiser, Ber und Bot so zu schreiben, finden viele echt etzend

Geplante Reform der Rechtschreibung stößt auf wenig Gegenliebe/ai und ä sollen verschwinden

MANNHEIM. 20. Oktober (dpa). Im Auftrag der Kultusminister der Länder und des Bundesinnenministeriums hat das Institut für deutsche Sprache in Mannheim Vorschläge für eine Rechtschreibreform vorgelegt. Danach sollen etwa Wörter wie *Kaiser*, *Mais* oder *Waidmann* künftig mit *ei*, also *Keiser*, *Meis* und *Weidmann* geschrieben werden. Die Zeichensetzung soll vereinfacht werden. Die Trennungsregeln sollen konsequenter gestaltet werden. Bei den Buchstabenfolgen *st* und *sp* ist den Vorschlägen zufolge künftig die Trennung erlaubt. Gegen die Pläne hat sich bereits Widerspruch erhoben.

Am meisten Aufsehen wird sicherlich die neue Schreibung von Wörtern erregen. Beim Institut für deutsche Sprache gingen bereits empörte Anrufe ein.

Nach Vorschlag des Instituts für deutsche Sprache sollen Doppelbuchstaben für den langen Vokal wie bei *Boot* und *Waage* künftig durch ein einfaches *o* und *a* ersetzt werden. Damit entfalle die Zusatzregel, daß bei der Verkleinerungsform *Bötchen* nur ein Vokal zu schreiben sei. Schon jetzt würden Worte mit lang gesprochenem Vokal wie *Tal*, *Los* oder *Brot* nur mit einem *a* oder *o* geschrieben. Die Umlautregelung soll konsequenter durchgesetzt werden. Wie weiter erläutert wurde, sollen künftig die Umlaute *ä* und *äu* durch *e* und *eu* ersetzt werden, wenn es kein erkennbar verwandtes Wort mit *a* oder *au* gebe.

Künftig solle also dem Vorschlag zufolge etzend

statt *ätzend* oder *Scherpe* statt *Schärpe* geschrieben werden, aber umgekehrt auch *Gräuel* statt *Greuel* wegen des verwandten Wortes *Grauen* oder *überschwänglich* wegen des *Überschwangs*.

In den 230 Seiten umfassenden Vorschlägen des Instituts wird ferner dafür plädiert, den Wechsel von *ss* zu *ß* nach kurzem Vokal über Bord zu werfen und künftig *essen* und *er ißt* gleichermaßen mit zwei *ss* zu schreiben. Auch die heutige Schreibweise *Kuß* beziehungsweise *Küsse* wird als Verstoß gegen das Wortstammprinzip empfunden. Die Konjunktion *daß* soll künftig immer mit einem *s* geschrieben werden. Man erläuterte, daß die Hälfte aller Fehler bei der *s*-Schreibung bei dieser Konjunktion gemacht würden. Da könne man sich fragen, ob hier nicht die Rechtschreibregel falsch sei.

Der Leiter der Mannheimer Duden - Redaktion, Professor Günther Drosdowski, sagte zu den Vorschlägen, die Neuregelung der Laut - Buchstaben - Beziehung, also *Bot* statt *Boot*, führe zu einem Bruch in der Schreibtradition. Die Kommission hätte diese Vorschläge besser nicht in ihr Papier aufnehmen sollen.

Aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, FAZ, vom 21. 10. 1988.

Was meinen Sie dazu?

Diskutieren Sie das Pro und Contra!

همانگونه که خوانندگان ارجمند مستحضر هستند، دسترسی به مقالات جدید برای اکثریت دانشجویان و همکاران میسر نمی‌باشد. مجله رشد زبان به منظور معرفی مقالات ارزشمند و مفید سعی نموده است. بعضی از مقالات منتشر شده در مجلات و روزنامه‌های معتبر آموزشی زبان آلمانی را عیناً یا بطور خلاصه در این مجله درج نماید. مقاله زیر به جهت اهمیت موضوع آن در امر آموزش زبان تقدیم خوانندگان می‌گردد. این مقاله نتیجه‌ای است از کنفرانس «زفرم در صحیح نویسی زبان آلمانی» که به دعوت کشور اطریش در دسامبر ۱۹۸۶ در شهر وین تشکیل گردید.

تنظیم کننده: صدیقه وجدانی گروه زبان آلمانی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی

*

Kommt eine Reform der deutschen Rechtschreibung?

Aus einer Anweisung des Bundesbahn-Vorstandes zur dienstlichen Beurteilung von Beamten: "In Fällen, in denen die Aufgaben des Erstbeurteilers und des Zweitbeurteilers in Personalunion wahrzunehmen wären, geht die Funktion des Erstbeurteilers auf den ersten Vertreter des Erstbeurteilers über. Erstbeurteiler des ersten Vertreters des Erstbeurteilers ist in diesen Fällen der erste Vertreter des Zweitbeurteilers."

Auf Einladung Österreichs fand im Dezember 1986 in Wien eine Konferenz zur Reform der deutschen Rechtschreibung statt.

Sprachwissenschaftler und hohe Beamte aus Belgien (ca. 65000 Deutschsprachige mit eigenem Regionalparlament), der Bundesrepublik Deutschland, der DDR, Frankreich (ca. 1 Million alemannisch-sprachige Elsässer und Lothringer mit moselfränkischem Dialekt), Italien (500000-Südtiroler), Liechtenstein, Luxemburg, Österreich und der Schweiz nahmen an der Konferenz teil.

In einer gemeinsamen Abschlusserklärung stellten die Delegierten fest, daß es erforderlich sei, die einheitliche Regelung der deutschen Rechtschreibung von 1901 (!) den heutigen Erfordernissen anzupassen. Hier sind die wichtigsten Regelvorschläge der Konferenz – die freilich noch nicht gelten: Neuregelung der Worttrennung am Ende, so daß es z.B. erlaubt wird, auch einzelne Buchstaben abzutrennen

(Meister) oder die Fremdwörter nicht mehr nach den in der Herkunftssprache, sondern nach den im Deutschen geltenden Trennungsregeln auf die Zeilen zu verteilen;

– Wesentlich größere Freiheiten bei der Kommasetzung;

– Möglichkeit der Wahl zwischen Getrennt- oder Zusammenschreibung in vielen Fällen;

– die Frage der Kleinschreibung von Substantiven (die Brüder Grimm schrieben die Substantive in ihrem Deutschen Wörterbuch noch klein!) wurde heiß diskutiert, sie wird wohl nicht so schnell entschieden werden.

Auf Initiative Österreichs, dem einvernehmlich die Aufgabe der Koordination zugedacht worden ist, soll im Mai 1989 ein weiteres Treffen stattfinden. Dann werden die Vorschläge noch einmal auf ihre Umsetzbarkeit in die Praxis geprüft. Es besteht Einigkeit darüber, daß eine Reform der deutschen Rechtschreibung nur im Einvernehmen der vier größten deutschsprachigen Länder stattfinden kann und wird.

* Aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, FAZ, vom 21. 10. 1988

- b. tired
 - c. both a & b
2. A sign of frostbite is a
 - a. yellow skin
 - b. white skin
 - c. either a or b
 3. People with frostbite often have no feeling of
 - a. pain
 - b. tiredness
 - c. numbness
 4. The last paragraph tells
 - a. what frostbite does
 - b. where frostbite starts
 - c. how to treat frostbite
 5. After being warmed, frostbitten toes should be
 - a. moved
 - b. washed
 - c. cooled
 6. Parts blistered by frostbite should not be
 - a. wrapped in blankets
 - b. rubbed
 - c. placed in warm water

برای اطلاع علاقه‌مندان پاسخ به سئوالات. Class to Word Recognition. مستدرج در شماره‌های ۲۵ - ۲۴ مجله رشد آموزش زبان در ذیل ارائه می‌گردد.

Exercise I.

1. Chalk board: another word for "blackboard"
2. Classroom: a room in a school where classes are given
3. workbook: book with outlines of a subject of study. with questions to be answered.
4. book store: store where books are sold
5. homework: work that students are required to do at home.

Exercise II

1. runway: hard level surface for planes to take off from and land on.
2. seatbelt: a belt worn in a car of plane to protect from harm if an accident should occur.
3. airplane: a vehicle that has fixed wings and needs power to rise
4. takeoff: Leave the ground
5. midnight: twelve o'clock at night

Exercise III

1. birds that sing
2. the building in which judges, etc./sit.
3. made at home
4. 1) a room with a bath in
2) very small bits of wood that fall when it is being sawn
5. book in which to write notes of things to be learned.
6. draw a line under/
7. a. shaking of the ground which often destroys buildings

Exercise IV

1. baseman 2. broadcast
3. otherwise 4. eyelids
5. waterlight 6. masterpiece
7. scoutmaster 8. thunderhead
9. eggplant 10. overweight

Exercise V

1. buckskin 2. driveway
3. jigsaw 4. football
5. farmhouse 6. saleslady
7. notebook 8. card board
9. sandpaper 10. toothache

pound weight 10 feet into the air in one minute. His engine could lift a 3300 pound weight 100 feet in one minute.

Because his engine did ten times as much work as the horse, watt called it a ten – horsepower engine.

1. This passage says that watt made the first...
 - a. engine
 - b. widely used steam engine
 - c. steam engine
 - d. useful engine
2. Watt wanted to find a way to...
 - a. measure the work his engine could do
 - b. tell people how powerful his engine was
 - c. lift a 3300 pound weight
 - d. both a & b
3. He made up a unit of measurement based on the strength of...
 - a. a man
 - b. ten horses
 - c. his engine
 - d. a horse
4. One horsepower would equal the...
 - a. work a horse could do in a minute
 - b. weight a horse could lift
 - c. work a horse could do in ten minutes
 - d. weight of one horse
5. The best title for this passage is...
 - a. Watt's Engine
 - b. Units of Measure
 - c. The Beginning of Horsepower
 - d. It Happened 200 Years Ago

Finding enough meat was a problem for primitive man. Keeping it for times when it was scarce was just as hard. Three ways were found to keep meat from spoiling: salting, drying, and freezing.

People near salty waters salted their meat. At first they probably rubbed dry salt on it, but this preserved only the outside. Later they may have pickled their meat by soaking it in salt water.

In hot, dry lands, men found that they could eat meat that had dried while it was still on the bones. They later learned to cut meat into thin strips and hang it up to dry in the hot air.

Men in cold climates found that frozen meat did not spoil. They could leave their meat outside and eat it when they pleased.

1. Some tribes learned that they could pickle meat by
 - a. rubbing dry salt on it
 - b. cooking it with salt
 - c. soaking it in salt water
 - d. cutting it into strips
2. The tribes in the desert learned to dry meat by
 - a. hanging it up in strips in the hot air
 - b. leaving the animals where they were killed
 - c. hanging it in strips over their fires
 - d. leaving the meat on the bones
3. The method used to keep meat from spoiling depended on
 - a. how much meat had to be kept
 - b. where the tribe lived
 - c. how long the meat had to be kept
 - d. both b & c
4. It seems true that
 - a. freezing was the easiest way to keep meat
 - b. pickling was the best way to keep meat
 - c. dried meat stayed fresh the longest
 - d. none of these was a good way to keep meat
5. The best title for this selection is
 - a. How To Pickle Meat
 - b. Finding Enough Meat
 - c. Man Learns To Preserve Meat
 - d. Primitive Man

Frostbite is the freezing of a part of the body. Often the nose, ears, cheeks, fingers, or toes freeze first. Tired or old people are more likely to be frost – bitten.

Just before frostbite sets in, the skin may be pink. Then it changes to white or yellow. Often there is no pain, just numbness.

A person with frostbite must get indoors quickly. The frozen part of the body should be put in warm water. Or the part can be wrapped in a blanket. Fingers or toes that are frostbitten should be wiggled once they are warm. If blisters form, they should not be rubbed.

1. Young people might get frostbite if they are
 - a. warm

- a. head
 - b. tail
 - c. wings
 - d. beak
4. A duck oils itself most often when
 - a. the air is hot and sticky
 - b. it is in rain or water
 - c. it has nothing else to do
 - d. it is cold a freezing
 5. The saying in the passage is used when something
 - a. has no effect
 - b. goes fast
 - c. gets soaking wet
 - d. is too oily

People faint when the normal blood supply to the brain is suddenly cut down. This can happen if they are surprised or shocked by sudden news or by something they see. Some people faint if they see others hurt. Some people faint in crowds. Others faint if they are in a room that is hot and stuffy.

If a person faints while standing, lay him down. If his face is pale, lift his feet. If he is sitting down when he faints, place his head between his knees. Loosen any tight clothing that might keep him from breathing easily. If possible, place a cold, wet cloth on his forehead.

1. People might faint if they
 - a. see others hurt
 - b. hear bad news
 - c. are in a crowd
 - d. all the above
2. If you faint, it is best to
 - a. lie flat
 - b. stand up
 - c. move slowly
 - d. run about
3. If you faint while sitting, put your head
 - a. against the chair back
 - b. between your knees
 - c. on your chest
 - d. to one side
4. Raise a fainting person's feet if his face
 - a. feels hot
 - b. shows shock
 - c. looks pale
 - d. both a & b
5. We try to help a person who has fainted by
 - a. tightening his muscles
 - b. rubbing his head

- c. returning blood to his brain
- d. holding him in an upright position

A snake is a strange animal. It walks on its ribs and it smells with its tongue. Since its teeth are sharp like needles and not good for chewing, it swallows its food whole.

The snake's jaws can stretch a great deal. Its body, too, can stretch to several times its normal size. So even a small snake can easily swallow a mouse whole, and a snake just an inch across can gulp down a young bird three inches across. Such a large meal might last the snake for months. In fact, some snakes have been known to go without eating for as long as two years.

1. The writer thinks snakes have a strange way of
 - a. smelling
 - b. sleeping
 - c. chewing
 - d. both a & b
2. A snake's teeth are like
 - a. grinders
 - b. ribs
 - c. needles
 - d. knives
3. The second paragraph tells why a snake
 - a. uses its tongue for smelling
 - b. has to chew its food well
 - c. has a low temperature
 - d. can swallow its food whole
4. The passage says that a snake's food may include whole
 - a. animals
 - b. birds
 - c. plants
 - d. both a & b
5. As a result of its eating habits, the snake
 - a. walks on its ribs
 - b. can go for months without food
 - c. needs a lot of water
 - d. eats only once a year

The word horsepower was first used two hundred years ago. James watt had made the world's first widely used steam engine. He had no way of telling people exactly how powerful it was, for at that time there were no units for measuring power.

Watt decided to find out how much work one strong horse could do in one minute. He called that unit one horsepower. With this unit he could measure the work his steam engine could do.

He discovered that a horse could lift a 3300

- b. theme
 - c. proof
 - d. motive
94. The man to show that he agreed with his wife.
- a. stirred
 - b. nodded
 - c. yawned
 - d. wailed
95. It was a terrible to find out that the stock market had collapsed.
- a. shock
 - b. shake
 - c. shack
 - d. shank
96. Icy roads and poor visibility are familiar in the midwest.
- a. chances
 - b. hazards
 - c. conditions
 - d. occurrences
97. Recently; research has a new approach.
- a. illuminated
 - b. discovered
 - c. looked for
 - d. focused on
98. He by using buses instead of taking taxis.
- a. industrialized
 - b. apologized
 - c. realized
 - d. economaized
99. We usually a river to produce electric power.
- a. devise
 - b. overcome
 - c. harness
 - d. release
100. With one blow he the nail into a thick board.
- a. pushed
 - b. drove
 - c. pressed
 - d. forced

Sea water itself has no color. But light is made up of rays with different colors. The water takes in all the red rays of light and most of the yellow rays. Only the blue rays reflect back to our eyes. That is why the sea looks blue.

At times the sea may have a brown or red or green tint. This is often true near the shore. These

tints are caused by tiny forms of sea life. They crowd so thickly in the sea that they give the water their own color. The Red Sea may have received its name from millions of tiny red things living in it.

1. Seawater by itself is
 - a. blue
 - b. many - colored
 - c. colorless
2. The blue color of the sea is caused by
 - a. reflected light rays
 - b. our imagination
 - c. blue - colored living things
3. The story says the sea looks brownish, reddish, or greenish because of
 - a. living things in it
 - b. minerals in it
 - c. reflected light rays
4. Brownish seawater is usually found
 - a. near the shore
 - b. in the deepest part of the sea
 - c. in the Red Sea
5. The story says that the light rays not reflected by the ocean are
 - a. blue and yellow
 - b. brown and blue
 - c. red and yellow

Ducks stay dry because their feathers are kept well oiled. Oil and water do not mix. A duck oils itself often when rain is falling or while it swims in a pond. It bends back and rubs its head in oil from small glands at the base of its tail. The oil goes on its head first. Then the duck oils its feathers with its head.

The duck's feathers have a good supply of oil. Also, they are placed very close together. This, too, helps keep the duck dry. Water cannot soak through the feathers.

No wonder there is an old saying, it runs off like water from a duck's back.

1. A duck's feathers keep it dry because they are
 - a. kept oiled
 - b. close together
 - c. long and thick
 - d. both a & b
2. A duck has special oil glands in its
 - a. head
 - b. feathers
 - c. tail
 - d. neck
3. The duck rubs oil on its feathers with its

- c. surgeon
d. witness
77. A sealed bottle thrown into the ocean may for years before it reaches land.
a. sift
b. lift
c. shift
d. drift
78. The medicine The wound.
a. heede
b. heaped
c. healed
d. heated
79. His face was because he had run all the way from the dormitory.
a. rushed
b. brushed
c. hushed
d. flushed
80. The wedding dress was with rows of delicate lace.
a. punched
b. clustered
c. stained
d. trimmed
81. The rock fell into the water with a loud
a. splash
b. thump
c. rhythm
d. whine
82. The noise was so that it was impossible to be sure what it was or even where it came from.
a. quaint
b. radiant
c. defiant
d. faint
83. The clerk had to his conversation in order to wait on a customer.
a. break in
b. break out
c. break off
d. break down
84. The woman the apples and cut them into small pieces to make a pie.
a. poured
b. peeled
c. passed
d. parsed
85. The woman was completely to what society thought of her, she simply did not care.
a. indifferent
b. indignant
c. insignificant
d. intimidated
86. It was below 32 fahrenheit last night and this morning every blade of grass is covered with
a. gravel
b. frost
c. soil
d. vice
87. The mother the disappointed child by promising to take him on a picnic as soon as it stopped raining.
a. quenched
b. soothed
c. whipped
d. praised
88. It took the boy many months to the illness.
a. get over
b. get ahead of
c. get by
d. get on with
89. If one glances at something and fails to see it, one can say to it.
a. research
b. analyze
c. penetrate
d. overlook
90. The long of soldiers turned to the left.
a. pile
b. column
c. stretch
d. bundle
91. The hunter followed the bloody left by the wounded deer.
a. trace
b. trench
c. trail
d. trait
92. After he had cheered all during the football game, the man's voice sounded
a. tough
b. hoarse
c. vocal
d. hardy
93. Although they suspected him, the police had no that man was guilty.
a. notion

- a. chemical
b. undigestible
c. invisible
d. normal
61. If something requires immediate action or attention, it is said to be
a. prompt
b. swift
c. timely
d. urgent
62. The child to her mother, so that his father would not hear.
a. whittled
b. wrestled
c. whistled
d. whispered
63. When the test tube which contained the liquid broke, he felt that there was no for all his efforts.
a. significance
b. outcome
c. limitation
d. involvement
64. Even though she hadn't seen it in many years, the woman her son's handwriting.
a. recognized
b. recommended
c. reconciled
d. recounted
65. Seeing the murderer kill his victim was a terrible for the child.
a. plague
b. quest
c. ordeal
d. litter
66. When the play was over, the audience enthusiastically.
a. advertised
b. appreciated
c. applauded
d. assembled
67. It will be almost impossible to finish the project unless everyone is
a. cooperative
b. apparent
c. distributed
d. recommended
68. Do not asleep or you will miss the most exciting part of the movie.
a. go
b. fall
c. slip
d. sink
69. He that he had been the one to run away from the fight.
a. fulfilled
b. convinced
c. refused
d. denied
70. How can you expect him to behave in a normal way? for a long time in his life he has been of a good family life.
a. deprived
b. oversupplied
c. exposed
d. exceeded
71. It is to see a policeman being given a ticket for speeding.
a. routine
b. ironic
c. apparent
d. subjective
72. The clerk had been to his superior once too often; now he is without a job.
a. impartial
b. insolent
c. neutral
d. sophisticated
73. The picture is a little to the left; please straighten it.
a. scattered
b. spread
c. tilted
d. tossed
74. stay away from dark when you walk down city streets; a thief may be hiding there.
a. headquarters
b. funerals
c. alleys
d. lounges
75. The boy was of himself because he knew that he had been wrong to steal.
a. ashamed
b. wary
c. tempted
d. phony
76. The to the automobile accident was asked to describe exactly what he had seen.
a. pioneer
b. journalist

- b. spectacle
c. achievement
d. disaster
44. The of the man makes him afraid to speak to the girl.
a. eagerness
b. keenness
c. earnestness
d. shyness
45. Don't the door, the noise bothers me.
a. slam
b. spin
c. tip
d. smash
46. I do not you for the problem; it was not your fault.
a. delude
b. blame
c. offend
d. upset
47. Apple pie was his favorite
a. dessert
b. desert
c. device
d. digest
48. The story was so that we hated for it to end.
a. exciting
b. dull
c. tedious
d. boring
49. The light was too for the boy to read the letter.
a. illuminating
b. implicit
c. dim
d. steady
50. I knew that my father would me for disobeying him.
a. provoke
b. provide
c. puzzle
d. punish
51. The amount was neither too great nor too small; a / an amount of money was required.
a. moderate
b. enormous
c. minute
d. liberal
52. I must call the plumber because the of my sink has become stopped up.
a. faucet
b. basin
c. stop cock
d. drain
53. Samuel Morse's painting ability has been by his better - known accomplishment.
a. obligated
b. obscured
c. oppressed
d. opposed
54. Because the earth is round, it is usually represented by a
a. cube
b. globe
c. block
d. cylinder
55. Christopher Columbus' father made cloth, He was a
a. weaver
b. tailor
c. savior
d. porter
56. One's eyes, nose, and mouth are some of the of one's face.
a. fixtures
b. fractures
c. features
d. fragments
57. The cowboys had to change the of the cattle because the grass was all dry and brown.
a. partitious
b. rarcels
c. parishes
d. pastures
58. The entrance or waiting room of a hotel is called a
a. den
b. studio
c. lobby
d. parlor
59. The girl took a long across the peninsula and thus she was very tired.
a. voyage
b. hike
c. thrust
d. dip
60. It is hard for people to delieve things, that is why they did not accept that bacteria caused diseases.

- a. pilots
b. astronauts
c. space - farmers
d. fowl - flyers
29. The farmers tell us the unusual growth of these years' vegetables is due to the use of chemical
- a. profession
b. gristles
c. flavour
d. fertilizers
30. All of his children are always healthy because he provides them with all the their bodies need in the exactly right amounts.
- a. packages
b. flesh
c. choice parts
d. nutrients
31. The boy's skin has become very tough because of over
- a. ripening
b. scaling
c. exercising
d. culturing
32. Scientists who study about the weather are called
- a. chemists
b. meteorologists
c. astrologists
d. gynecologists
33. Hassan says that he does not care for farming because it involves a lot of labour and his hands are not strong enough for it.
- a. minor
b. manual
c. surgical
d. handy
34. We have been told that most of the trees in our garden will soon die because of insufficient
- a. irrigation
b. astonishment
c. harvest
d. dials
35. A pigeon is a bird that can cover great distances without resting.
- a. arrier
b. passer
c. flyer
d. passenger
36. During their, the Iraqi soldiers could not leave their trenches, nor could they attack the Iranian lives.
- a. training
b. mystery
c. siege
d. imitation
37. Man has been able to survive because he has been able to himself to his environment.
- a. adapt
b. release
c. isolate
d. vanish
38. There were liquids of different colours in the which covered the laboratory tables.
- a. drawers
b. grooves
c. flasks
d. marshes
39. The process he was watching through the eyepiece was so amazing that the scientist at it for two hours without moving his eyes.
- a. blinded
b. peered
c. distilled
d. spotted
40. When the new patients arrived, the old patients were sound asleep and the hospital was quite
- a. low - pitched
b. thin
c. still
d. perched
41. The on the man's face showed that he was displeased.
- a. smile
b. frown
c. grin
d. blush
42. The Indian had only a with which to defend himself.
- a. spear
b. spare
c. speck
d. spire
43. His winning the award was the highest of his career.
- a. hypothesis

- c. befriended
d. bewildered
13. The operation was performed so that the patient was up and on his feet in three days.
a. utterly
b. abnormally
c. intimately
d. expertly
14. When I was trying out the suit, it turned out to be so large that my wife jokingly called it
a. creature - sized
b. doll - sized
c. master - sized
d. monster - sized
15. In ancient times people used to burn on the altar to make it smell good.
a. figurines
b. dolls
c. incense
d. images
16. Since he was not wearing the proper clothing for the occasion, Ali was asked to go home and change his
a. garment
b. shape
c. article
d. gear
17. A is a very old and famous popular story about the actions of a certain person or group of people.
a. beast
b. legend
c. jewel
d. warrior
18. The Italian artist - inventor Leonardo Da Vinci is very famous for his interest and in so many subjects.
a. creation
b. clay
c. records
d. genius
19. Ali is very good at writing articles or stories but when it comes to solving math problems or he is very weak.
a. gadget
b. radium
c. puzzles
d. challenges
20. Shakespear is very famous for his ability in writing
a. research papers
b. accurate stories
c. poetry
d. music
21. The science of studying about plants is called
a. teleology
b. botany
c. biology
d. hypothesis
22. For many years scientists believed that a lion's heart could make a sick person well, i. e. it had properties.
a. generating
b. wrapping
c. healing
d. exposing
23. We all know that the source of any is a particular type of micro - organism called "microbe".
a. solution
b. influence
c. infection
d. magnification
24. Louis Pasteur discovered that resulted from the activity of yeast.
a. fermentation
b. experimentation
c. generation
d. invention
25. To make a tiny organism look visible to the eye, one may use a glass.
a. faithful
b. magnifying
c. maggot
d. unicorn
26. They are so poor that their main food is a thin soup from seeds.
a. brewed
b. ventured
c. isolated
d. wiped
27. A number of cells which together perform a certain function are called a
a. graft
b. planet
c. tissue
d. crop
28. Those who have flown space - ships into the space are called

Test yourself

نمونه تست‌هایی که در این شماره ارائه می‌گردد برای استفاده دبیران محترم راهنمایی و دبیرستان می‌باشد. این تست‌ها توسط آقای سجادیان مدرس دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی گردآوری و تهیه شده است. امید است که ارائه مرتب نمونه تست‌هایی در زمینه‌های دستور، واژگان و درک مطلب بتواند در بهبود کیفی آموزش زبان مؤثر واقع گردد.
هیئت تحریریه

CHOOSE THE CORRECT ANSWER

1. It has been proved that almost all children are extremely about everything that they find in their surroundings.
a. fearless
b. curious
c. self - sufficient
d. tabby
2. Some wild animals use their to catch or hunt smaller animals.
a. drains
b. poles
c. paws
d. hoops
3. During the of Khoramshahr three of my friends were caught by the enemy soldiers.
a. blazing
b. batting
c. sentry
d. siege
4. Hossein is a very person. He loves all his family and his friends profoundly.
a. mysterious
b. charming
c. shrewd
d. affectionate
5. No matter how hard we tried we could not stop our cat from into everything in the house.
a. alarming
b. sliding
c. prying
d. harming
6. Since the main pipe in the house was there was no water in our kitchen for three days.
a. sailed
b. clogged
c. docked
d. tricked
7. When the thief entered the garden the dog made such a that the man was caught before even trying to escape.
a. career
b. guard
c. spring
d. rumpus
8. Because their house is very small they have had to put some of their furniture in the
a. firehouse
b. cellar
c. barrel
d. alley
9. Many stories told about the behaviour of some tame animals are so that most people cannot believe them.
a. hedged
b. inclined
c. incredible
d. prompt
10. Since the old man is stricken with rheumatism, he can only over his feet and legs when he wants to move.
a. creep
b. clamp
c. peer
d. pitch
11. When the bridge broke all of the cars crossing it into the river.
a. shuffled
b. bumped
c. plunged
d. penetrated
12. The first day Ali entered Tehran the city traffic him so much that he lost his way three times.
a. doubted
b. distrusted

tongue but it is taught as the lingua franca or the official language of the country. English in India and Pakistan is taught as a second language.

Aims, reasons and techniques of teaching are different to a great extent.

1. One of the oddest ways of FL learning practiced mainly in the Middle East, was based on the fallacious idea that learning the grammar and words of the target language would give the ability to speak it. As a result, Iranians, using their special talent in poetry, used to compose poems teaching the

structural rules and vocabulary with Persian equivalents.

2. Direct Method is not a completely new approach to the teaching of FLs, since, Many centuries ago, the ancient Romans used a kind of direct method teaching Greek to their children.

3. Descriptive linguists or structural linguists consider a) language as primarily an oral phenomenon and b) language learning - under the influence of Behavioristic Psychology - basically a mechanical system of habit - formation, ignoring the mental activity involved.

REFERENCES:

- | | | |
|--------------------------------|--------|---|
| Belyayev, B.V. | (1963) | <i>The Psychology of Teaching FLs</i> , R.F. Hingley (trans.) London, Pergamon Press. |
| Buteau, M.F. | (1974) | "Students and Learning of French as a Second L." in Schumann. |
| Chastain, K. | (1971) | <i>The Development of Modern L. Skills: Theory to Practice</i> , U.S.A.: The Center for Curriculum Development, Inc. |
| Harding, D.G. | (1967) | <i>The New Pattern of L. Teaching</i> , British: Longman. |
| Huberner, T. | (1965) | <i>How to Teach Ls. Effectively</i> , U.S.A.: New York U. Press. |
| Lado, Robert | (1957) | <i>Linguistics Across Cultures</i> , U.S.A.: U. of Michigan Press. |
| Larsen - Freeman, D. | (1986) | <i>Techniques and Principles in L. Teaching</i> , N.Y.: Oxford U. Press. |
| Lazanov, G. | (1982) | "Suggestology & Suggestopedia" in <i>Innovative Approaches to L. Teaching</i> , R.W. Blair Rowely (ed) U.S.A.: Newbury House publications, Inc. |
| Mackey, W.F. | (1967) | "The Meaning of Method" in <i>ELT (English L. Teaching) Sections 1 & 2</i> , England; Oxford U. Press. |
| McLaughlin, B. | (1989) | <i>Theories of Second - L. Learning</i> , England: Edward Arnold. |
| Morgan, D.Y. | (1970) | "A Discussion of Remedial Teaching", in <i>ELT</i> op. cit. |
| Mossallai, H. | (1974) | "FL Instruction in Retrospect", A paper presented in the fourth annual seminar of the APEI, 12 - 17 March, Tabriz U. |
| Prator, C.H. | (1972) | "Objectives in TEFL/TESL" in the Proceedings of the second annual seminar of APEI. |
| Rogova, G.V. | (1975) | <i>Methods of Teaching English</i> , England: - |
| Scherer, G.A.C. | (1966) | "Programming Second L. Reading" in <i>Advances in the Teaching of Modern Ls.</i> , Mathieu, (ed), London: Pergamon Press Ltd. |
| Schumann, J.H. & Nancy Stenson | (1974) | <i>New Frontiers in Second L. Learning</i> , Mass.: Newbury House Publishers, Inc. |
| Sekyere, G.O. | (1973) | "The Training of the Teachers of ESL for the Secondary Schools & Training Colleges in Ghana" (M. Ed. Thesis) |
| Stein, J.M. | (1979) | "Closing the Circle: Training the Teachers", in Mathieu, op. cit. |
| Sweet, Henry | (1964) | <i>The Practical Study of Ls</i> , London: Oxford U. Press. |
| Tucker, R.G. | (1977) | "Can a Second L. Be Taught?" in <i>On Tesol '77</i> , Washington. |
| Van Abé, D. | (1965) | "Audio - Lingual Method in Modern L. Teaching" in <i>Guide to Modern L. Teaching Methods</i> , B. Dutton (ed), London: Cassell & Co. Ltd. |
| Van Ek, J.A. | (1977) | <i>The Threshold Level for Modern L. Learning in Schools</i> , (Council of Europe, Strasbourg) England; Longman. |
| Wardhaugh, R. | (1974) | "The Contrastive Analysis Hypothesis" in Schumann op. cit. |
| Zangi, Ali | (1973) | "From Manipulation to Communication: Theory & Practice" in Proceedings of the third annual seminar of APEI. |
| Ziahosseini, S.M. | (1368) | <i>MTE as Foreign Language</i> , Tehran: Kheradmand Publishing Co. |

teaching ESL referred to as the teaching of English for specific purpose (ESP) (Farhadi, 1980).

This method strictly depends upon the 'selection' and 'grading' of the teaching materials into functional-notional syllabus.

INDIVIDUALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Individualized FL instruction is based upon the latest approach in applied linguistics. It is based on the assumption that the aim of education is to enable each individual to achieve his maximum potential as human being. (Beckman and Cougher, 1972, as quoted in Ziahosseini, p. 111).

Subject matter and textbooks are no longer the nucleus around which the course is centered; and time is disregarded as measurement of student's achievement. (Steiner, 1970).

While the present teaching system forces everyone to run for the same race and play the same game, the concern of individualized instruction is to provide as many games as the pupils wish to play. This according to Rivers means:

"allowing for the many different ways in which students learn and giving the students opportunity to choose what they want to learn, how they want to learn it, and with whom they want to learn it (independently, with other students in a buddy system, in small groups or large groups, or with a teacher, or program." (Ziahosseini, p. 111).

Independent study (in which the student is disengaged from the traditional pattern of classes, lectures and examinations.) as well as self instruction are two concepts recognized and utilized in this method, (ibid). As Finch has stated:

"Instead of lecturing to groups, the instructor becomes more involved in facilitating, managing and evaluating learning experiences and serving as a student resource. Time which might otherwise be spent speaking to groups of students can now be used to assist individual students where 'they' need help." (Finch, p. 11).

This method seems to be the panacea not only for FL teaching and learning, but also for the overall aims and objectives of education. The writer believes that this method can also be used effectively in

crowded classes.

SUMMARY

It was not until the beginnings of this century that the teaching of FLs gained status as a subject for practical use and communication.

Before the opening decades of this century, FLs used to be taught at schools and universities for centuries as a subject to help learners grow intellectually, explore and appreciate the depths of the FL literature and for mental exercise. It was assumed that the learners would never use the language for oral communication.

Early in this century, the complex technologies and growing economic, trade, political and military inter-dependence between the countries have made the communication in FLs inevitable. On the other hand, the development in such scientific fields as cultural anthropology, sociology, psychology and linguistics resulted in the introduction of various modern approaches to the teaching of FLs appropriate for the achievement of the new aims and objectives.

In this article, the writer has tried to review the history of teaching FL techniques very briefly. He believes that it is quite necessary for modern language teachers to be familiar with the basic principles, application and reasons for changes of different approaches in the field. Only in this case they will be able to choose appropriate methods consciously in various situations and to alter them whenever necessary in order to save time and effort and to make their teaching more effective and productive.

ABBREVIATIONS. NOTES AND BIBLIOGRAPHY:

- APEI Association of Professors of English in Iran
 - ASTP Army Specialized Training Program
 - FL Foreign Language
 - FLs Foreign Languages
 - TEFL Teaching English as a Foreign Language, i.e., English as a school subject. In Iran English is Taught as a foreign language. It is not used officially out of classrooms.
 - TESL Teaching English as a Second Language, i.e., where English is not the mother
-

theory;

'Min - Men' and Audio - Lingual methods; 'Total Physical Response', 'Comprehension' Krashen and Terrell's 'The Natural Method' (1983) and Direct Method; as well as 'Inter Language Theory', 'Approximative System', 'Transitional Competence' (McLaughlin, pp. 59 - 60) and Cognitive - code - Theory.

Some of the most well-known methods which are more or less popular are as follows:

THE SILENT WAY

'The Silent way' based upon cognitive psychology, considers "teaching subordinate to learning" and is in keeping with the active role ascribed to the learner in the cognitive code approach. (Larsen - Freeman, pp. 51 - 54). Rather than simply being responsive to stimuli in the environment, learners are more actively responsible for their learning, engaged in formulating hypotheses in order to discover the rules of the target language. (Ibid). A special "colour chart" and "coloured wooden rods" where each colour represents a phoneme, are needed for applying this method.

SUGESTOPEDEA

In this method the emphasis is upon the removal of psychological barriers to learning through removing the fear of being unable to perform, especially from adult learners. According to Lozanov, we may be using only five to ten percent of our mental capacity. (Lozanov et. al., 1982). In order to make better use of our mental reserves we need specially designed rooms, with cushioned armchairs, dim lighting, soft music playing during the teaching activities, posters, record players and other class room facilities.

(One can imagine that these two above mentioned methods need not only expensive equipment, special teaching aids, texts and facilities, but also well-trained instructors for applying them. Consequently, they can be quite expensive and not applicable everywhere.

COMMUNITY LANGUAGE LEARNING

Taking its principles from 'humanistic psychology' of education and 'Counselling - Learning' approach based upon Charles A. Curran's many

years of studies on adult learning, the advocates of this method advise teachers to act as language counselors, considering their students as "whole persons". "Whole person learning means that teachers consider not only their students' feelings and intellect, but also have some understanding of the relationship among students' physical reactions, their instinctive protective reactions and their desire to learn". (Ibid. p. 89). In this method, the teacher should help students to overcome their fears and negative feelings against learning and turn them into positive energy to further their learning.

FUNCTIONAL - NOTIONAL APPROACH

Instead of teaching linguistic structures this method aims at the instruction of categories of communication functions which are intended to provide the appropriate use of language, i. e., these functions deal with the actual and authentic use of language in appropriate social settings. In other words, these functions are selected in terms of who is talking to whom, when and under what circumstances. (Ziahosseini, p. 91).

According to Wilkins, "the whole basis of a notional approach to language teaching derives from the conviction that what people want to do through language is more important than mastery of the language as an unapplied system." (Wilkins, 1977. In Ziahosseini, p. 92).

In this method language has been divided into two components: 'Language functions' and 'Language notions'. as Van Ek mentions:

"What people do by means of language can be considered as verbally performing certain functions, commands, expostulate, persuade, apologize, etc. In performing such functions, people express, refer to or... to use a more general term... handle certain notions. They will for instance apologize for being late, for a party"... (Farhady, 1980).

With regard to what mentioned, the functional - notional approach is intended to focus on the learners' needs rather than on some prescribed objectives. That is, language instruction becomes more learner - centered than it used to be. Therefore, in this approach the learner's need should be identified. (Ziahosseini, p. 92)

The notion of identifying the learner's communicative needs has opened a new area in

unify, and gain increasing control over their internal representations." (McLaughlin, pp. 133-4).

This theory, too, has been subject criticism. Rogova, for example, believed that it was not more than a "modern and sophisticated version of the grammar - translation method." (Rogova, p. 28). Carroll, pointing out that the habit - formation approach and cognitive-code are not really in opposition and evolved a new approach to the teaching of FLs which he named the cognitive-habit-formation theory.

And Chastain goes much deeper into the subject by focusing on the 'aims' and 'objectives' of the teaching of FLs and comparing the three main methods, i.e., Grammar-Translation, Audio - Lingual and Cognitive approaches:

The cognitive code-learning theory has been termed a modern up-to-date version of the grammar-translation method. The important distinction between the older and newer versions lies in the fact that the objectives of the method have changed. Grammar-translation materials were designed to teach grammatical rules which were then applied in the translation of example sentences from the native language to the language being learned [and vice versa]. The goal was to be able to equate the two languages, and the means was to memorize grammatical rules... but such emphasis did little to develop their ability to USE the language. Cognitive teaching is now adapting this process of cognitive understanding in the language learning process to the development of the four language skills. The goals of this approach are the same as those of audio-lingual teaching. The distinction between the two involves the techniques selected to achieve these objectives. (Chastain, pp. 46 - 47).

One result of research in FL pedagogy which has recently been directed towards an increased understanding of second language acquisition has been the emergence of new theoretical and concepts in this field.

"Among the concepts which have been discussed in the TESOL literature over the past several years, we have been first linguistic analysis, then contrastive analysis, and most recently error analysis. (Schumann, p. 1.)"

Contrastive analysis has been seen by some as the ultimate panacea for language teaching prob-

lems. It has been used in the planning of course content and text books so as to "obviate and remedy influence from native language habits" (Buteau, p.20)

According to Wardhaugh contrastive-analysis is of particular interest to those linguists who are engaged in language teaching and in writing languages-teaching materials. (p. 11) It rests on the assumption that:

... we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and the culture to be learned with the native language and culture of the student. (Lado, p. viii)

Another area of relevance, the field of error analysis, may be defined as dealing with differences between the way people learning the language speak, and the way adult native speakers of the language use the language.

Contemporaneously, linguistic analysis provided descriptive grammars of languages. Initially starting with the prescriptive framework of latin grammar modified, later with a structuralist framework, and most recently developed within the framework of generative grammar. (Schumann, p.1).

It must be remembered that these developments in the field of FL teaching are the direct results of questioning the assumptions of existing methods and the practicality of their application to the classroom situation.

In the recent years, the topic of language learning and teaching has attracted the attention of an increasing number of researchers drawn from a wide range of academic disciplines. In addition to educators concerned with discovering and applying new and better pedagogical techniques, we find an active group of antropologists, linguists, psychologists and sociologists engaged in the systematic study of the complex interplay among affective, cognitive, social and other factors in language acquisition. (Tucker, p. 20).

The result is that a great number of scholars have proposed new 'ways' and methods for FL teaching. Many of these ways are as 'shoots' and 'sprouts' on the bodies of the 'main' methods of teaching. Many others share the same principles and tenets as the previous ones, e.g., Aural-oral, ASTP, Audio - Lingual methods and 'Min - Men'

directly with meaning and meaning directly with sound before learning to read.

2. Psychological habits of good pronunciation-articulation and diction – before learning to write.
3. Grammatical habits of morphology and syntax before learning the rules of grammar.

Then, efficiency in oral expression, pronunciation and grammar will lead to efficiency in reading and writing and will make for a much deeper acquaintance with culture than only reading and writing could have done. (Scherer, pp. 8-9)

This could not have done easily without the application of a new teaching instrument, the tape recorder, especially with the vast number of learners involved. (Jermain, p. 10)

The application of behaviourist psychological theories, and ideas of structural linguists to language teaching by descriptive linguists along with modern technology have formed the basis of the Audio-Visual and Audio-Lingual methods which are historically closely linked together. (Zangi, p. 91)

Implementing the principles of conditioning in learning and considering languages primarily oral phenomena, as it is seen in the learning of any native tongue, mentalistic interpretation of learning was rejected by the advocates of Audio-Lingual approach. "Learning was not viewed as a mental process, but a mechanical one. Teaching involved not the proper arrangement of information to be presented, but the establishment of learned connections between selected stimuli and desired responses. Conditioning the desired responses depended upon immediate and appropriate reinforcement." (Chastain, p. 68) Instead of sitting passively in classrooms, then, and soaking up the information presented by the teachers, language learners were to respond actively and the teachers' role was to reinforce the correct responses. (Ibid).

In the Audio-Visual approach the courses present the language by means of some kind of visual material, in picture or object before the pupils, used in close conjunction with carefully controlled utterances in the language that relate to the visual material. (Harding, p72) The teaching aid that can be used by the teachers of FLs in this respect can vary

from simple pictures, a sketch on the blackboard to magnetic tape, 35-mm film, tape-recorders, projectors, according to the resources of the institution.

By the mid-1960s the Audio-Visual and Audio-Lingual approaches had gained widespread acceptance by both the profession and supporting laymen as the most effective strategy for the development of second language skills. (Smith, p. 3)

While the descriptive linguists' influence in the field of EL teaching/ learning (accepting the basic principles of behaviourism concerning language and language learning developed in an audio visual setting) was at its peak, new linguistic theories began to challenge their theoretical bases. This began with Chomsky's transformational generative concept which considered language as basically creative, which makes the basic objectives of habit formation theories impossible. This 'cognitive-code theory' put emphasis on a 'cognitive' approach referring to the mental activity of the individual and his conscious control of learning rather than simply mechanical habit formation through pattern practice and 'conditioning'.

This approach has been primarily concerned with 'competence' in the target language: the ability of consciously controlling phonological, lexical and grammatical patterns and gaining the ability to grasp abstract statements and to relate them to concrete instances and going from the particular to the general and from the general to the particular.

Mclaughlin maintains that Cognitive theory is based on the work of psychologists and psycholinguists. (p. 133) He believes those working within this framework apply the principles and findings of contemporary cognitive psychology to the domain of second and foreign language learning.

According to Karmiloff (1986), as quoted by Mclaughlin, "Learning is a cognitive process, because it is thought to involve internal representations that regulate and guide performance. In the case of language acquisition, these (representations) are based on the language system and include procedures for selecting appropriate vocabulary, grammatical rules, and pragmatic conventions governing language use. As performance improves, there is constant restructuring as learners simplify,

gain a greater understanding of the native language, specially its grammar, and to improve the student's capability with difficult learning situation and materials; i.e., to develop the students' ability to learn. (Chastain, p.59) Communication was not the ultimate goal of learning a FL.¹

By the closing decades of the last century and specially the early years of the present one, as a result of the invention of new means of communication and transportation which brought the nations of the world in close contact, and because of the colonial, political, military, economic and trade purposes, a great need for communication in FLs was felt.

Dissatisfaction in FL teaching, with prose - writing and translation, with incompetence in practice, and with excessive pre - occupation with grammatical details and exceptions gave birth² to the Direct Method in the early decades of this century, and was variously referred to as 'natural', 'reformed', or 'direct' method. These names in themselves give a clear insight into the principles of the new approach. According to the advocates of this new method, the FL was to be acquired as far as possible 'naturally' with no translation involved, i.e., in the same way that little children learn their native language or their mother tongue. The emphasis was, therefore, in the first instance on speech and NOT, as with the grammar - translation method, on writing, memorization of long lists of vocabulary in isolation and the translation of sample sentences for better learning of the grammatical rules. Emphasis upon oral aspects of FL brought a most welcome blast of fresh air into the modern language classroom and was adapted by many teachers of FLs. (web, p. 33) But this, too, had its own shortcomings which led to the development of a compromise approach termed - the Oral Method during the period between the two world wars. (Hording, p.11) This led to the Direct Method being largely rejected.

In practice, however, the Oral Method proved successful only in the early years of language study and later there was a lapse into grammar and translation in the middle school. (Harding, pp.12-13)

Another new method advocated between the two world wars was the Reading Approach which

stressed, "In language as in other subjects a through assimilation of the text is of greater importance than extended drill ..." (Van Abbé, pp. 94-95)

As these new methods proved to have limitations there arose a tendency to revive such older approaches as the principles of the Direct Method and an attempt to base trials on the then new developments in the fields of linguistics and psychology; or to place emphasis on grammatical rules in that "grammatical accuracy is a prerequisite of any good work; (Ibid, p. 94) or a compromise between the conventional grammar-translation and the direct methods.

During 1940's, during the Second World War, a great need for communication in FLs arose. One result was that the U.S.A. Army established intensive language training centres using a Mimicry Memorisation (mim-men) approach. (Strain, p-104) Oral activity, pattern-practice and memorisation of dialogues formed the main element of instruction.

However, the most influential innovation, which brought about the introduction of new techniques in the field of EL teaching began in the nineteen fifties. These were the direct consequence of the application of modern technology, psychology, and linguistics to the teaching of FLs and include the Audio-Lingual and Audio-Visual methods, 'together with the cognitive-code- learning and the generative approaches'.

The continuing increase in communication between nations has created an enormous need for FL speakers, and has also led to a shift of aims of FL teaching/learning. "Language is the everyday spoken utterance of the average person at normal speed...

the speakers express their thoughts freely, without thinking of verb forms, idioms or syntax. The spoken language is purely an instrument of communication, used in the given situation." (Huberner, p. 13) The four skills of language learning, namely: understanding (listening), speaking, reading and writing, then came to be practiced and learnt in that order.

In order to be efficient in teaching oral expression, pronunciation and grammar, we must strive to form:

1. Psychological habits of associating sounds

- period of exposure to the language,
- i) occur under the influence of such natural motivations as curiosity, interest and need,
 - j) The names of objects, actions, and qualities are learned by close association of name and object, in context and in relation to other words, i.e., in phrases and sentences.

The Learning of Foreign Languages. (FL)

All individuals are capable of learning a FL if they have already learned their mother tongue (Sweet, p.82).

It has almost been accepted as axiomatic that the learning of a FL is not simply the acquisition of knowledge. Van EK believed that EL learning involves, "... the mastery of a number of skills rather than knowledge. (Van EK, p. 5) Belyayev, too, argued that it involves habit formation by frequent repetition of skill. (p. 76). And McLaughlin stated, "To learn a second language is to learn a skill, because various aspects of the task must be practised and integrated into fluent performance." (p. 133)

Huberner has suggested that, "To learn a new language means simply to acquire another set of speech habits." (p. 5) In addition to a number of mechanical processes of habit formation, Prator has indicated that other theories such as 'developing an innate competency for language into rule - governed behaviour patterns or other variations of these processes' are involved in the learning of languages. (Prator, p. 20)

The major difference between learning a mother tongue and a FL is the special situation of the learning of the latter and its unique limitations. Unlike the mother tongue the FL, particularly for the first few years, cannot be used to satisfy the learner's genuine felt needs.

There is no doubt that achievement in the learning of a FL, as in all school subjects, derives ultimately from a combination of factors, but the core of language teaching remains the work of the individual teacher with his classes. However, Morgan has argued that, "... under the best of teachers, mishearings and misunderstandings will occur, and from the first lesson onward a pupil is likely to distort into incorrectness some of the language material that

has been presented to him in correct examples of usage." (p: 70)

In addition to these facts of a FL - which make it distinct from the learning of a mother tongue - there is the problem of the limited numbers of hours per week allocated for FL in school curriculum. The hours per week are few, and not always well distributed, i.e. all in one day or two consequent days. At the same time, the time that can be spent in practice and imitation is strictly limited and usually no teaching facilities and teaching aids are present in classrooms.

Under such circumstances, the teacher of FLs has to find means whereby a) his instruction will be most useful and effective, and b) the limited numbers of hours will be used in such a way that the best outcomes in acquiring relevant skills in the FL will result.

Belyayev has further emphasised that whatever a person works at and whatever he does, his activity can be productive or effective only if it has a scientific basis. From the point of view of educational principle, the technique of teaching FLs may only be considered to have a scientific basis if the teacher knows not only the subject which he is teaching, but also knows how to conduct teaching in practice. (p. 1)

All experts in the field have emphasised the importance of teaching techniques in the teaching of FLs.

A Brief Review of FL Teaching Techniques.

In the Middle Ages when the study of Latin was at its peak, the fallacious notion that Latin was the correct form of their "perverse" languages, led many grammarians to believe that the same principles that governed the overall structure of Latin also applied to all other languages (Mossallai, p. 5) The result was to place 'grammar' and 'translation' as the main aim of EL instruction. This technique of teaching ELs is called grammar - translation or conventional (traditional) method.

The primary purpose of the grammar - translation method was to prepare the students to be able to explore the depth and breadth of the language's literature. A secondary objective was to

در طول قرنهای متمادی آموزش زبان خارجی به عنوان درسی تجزیه‌ای در انحصار افرادی خاص که دسترسی به تحصیلات متوسطه و عالییه داشتند قرار داشت و به طور کلی هدف از تدریس آن آشنائی با فرهنگ، شعر و ادب مردم خارج و کمک به باز شدن ذهن فرا گیرنده بود.

در طول یکصد سال اخیر که با ایجاد امکانات سریع مسافرت، حمل و نقل و امکانات ارتباطی مسافت بین نقاط جهان کوتاه گردید و ارتباطات نظامی، مستعمراتی، اقتصادی و تجاری افراد کشورهای گیتی را به یکدیگر نزدیک ساخت، نیاز به ارتباط شفاهی میان مردم کشورهای اجتناب ناپذیر گردید و در نتیجه اهداف تدریس زبان خارجی دستخوش تغییر قسراوانی شده و روشهای تدریس گوناگون تحت تأثیر علمی چون زبانشناسی، روانشناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی فرهنگی و پژوهشهای پسی گنیر محققین و متخصصین تعلیم و تربیت به وجود آمد و راه‌آورد هائی نوین را جهت کمک به مدرس زبان خارجی وارد حیطة کلاس درس نمود.

در این مقاله سعی شده است تاریخچه سیر تحول روشهای تدریس تا حال حاضر به طور مختصر مرور گردد.

به نظر نگارنده، آشنائی با روشهای گوناگون تدریس و دانستن علت بنیادی تغییرات آنها کمک و آفری به معلم زبان خواهد کرد تا بتواند در شرایط متفاوت، آگاهانه روش مناسب را اختیار کرده و در موارد لزوم آنرا تغییر دهد تا در کار خود، با صرف حداقل انرژی و وقت، بهترین نتیجه را به دست آورد.

امید است که این مقاله بتواند کمک مختصری به درک بهتر شیوه‌های تدریس زبان خارجی و موارد به کار گیری هر یک با توجه به هدف تدریس بنماید.

AN HISTORICAL REVIEW OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNIQUES

Bahram Toossi, Ph. D. (TEFL)
Ferdowsi University of Mashhad

Theories of Learning Languages

Learning the Mother Tongue:

Learning a language is a highly complex activity. Like many other activities the development of the skill involves both neural and muscular tissue – the organs of speech – and it has psychological, social and cultural aspects that are indispensable to its acquisition and use. (Sekyere, p. 13.)

The aspects of a language being learnt are 'listening, speaking, reading and writing', and this is the order in which the learner picks up his native tongue.

The activities involved in the learning of the

mother tongue:

- a) take place in the natural situation,
- b) are continuously repeated,
- c) are helped by everybody around the learner,
- d) learned in a living situation by 'trial and error' and by conditioned responses,
- e) any assistance related to the learning process is usually available when it is needed,
- f) do not initially involve the complications of advanced vocabularies or unusual styles,
- g) take place in the early years without reference to the written language (Harding, pp. 57 - 59),
- h) are enormously in the context of a long

the teacher tells the students who they are, what the situation is, and what they are talking about, but the students determine what they will say). The latter is more in keeping with the Communicative Approach, of course, because it gives the students more of a choice. Notice that role-plays structured like this also provide information gaps since students cannot be sure (as with most forms of communication) what the other person or people will say (there's a natural unpredictability). Students also receive feedback on whether or not they have effectively communicated.

CONCLUSION

Perhaps the greatest contribution of the Communicative Approach is asking teachers to look closely at what is involved in communication. If teachers intend students to use the target language,

then they must truly understand all that being communicatively competent entails.

Do you agree with this expanded view of communicative competence? Is achieving communicative competence a goal for which you should prepare your students? Would you adopt a functional syllabus? Should a variety of language forms be presented at one time? Are there times when you would emphasize fluency over accuracy? Do these or any other principles of the Communicative Approach make sense to you?

Would you ever use language games, problem-solving tasks, or role-plays? Should all your activities include the three features of communication? Should authentic language be used? Are there any other techniques or materials of the Communicative Approach that you would find useful?

باسخ به ستوات مربوط به

"Test Yourself"

مندرج در مجله شماره ۱۹

Structure	1-d	2-c	3-a	4-a	5-d		
	6-b	7-c	8-a	9-d	10-d		
	11-c	12-c	13-d	14-b	15-c		
	16-d	17-b	18-d	19-a	20-a		
	21-b	22-c	23-c	24-c	25-a		
	26-c	27-a	28-c	29-d	30-d		
Vocabulary	31-d	32-d	33-b	34-d	35-a	36-d	
Comprehension(1)	1-D	2-A	3-D	4-B	5-D	6-B	
Comprehension (2)	1-D	2-B	3-A	4-B	5-C	6-D	
Comprehension (3)	1-B	2-B	3-D	4-A	5-C	6-D	7-C

the teacher uses a copy of a genuine newspaper article. He also assigns the students homework, requiring they listen to a live radio or television broadcast.

Of course, the class that we observed was at the high intermediate level of proficiency. For students with lower proficiency in the target language, it may not be possible to use authentic language materials such as these. Simpler authentic materials (for example, the use of a weather forecast when working on predictions), or at least ones that are realistic, are most desirable. It is not so important that the materials be genuine as it is that they be used authentically.

Another possibility for the use of authentic materials with a lower level class is to use realia that do not contain a lot of language, but about which a lot of discussion could be generated. Menus in the target language are an example; timetables are another.

Scrambled Sentences

The students are given a passage (a text) in which the sentences are in a scrambled order. This may be a passage they have worked with or one they haven't seen before. They are told to unscramble the sentences so that the sentences are restored to their original order. This type of exercise teaches students about the cohesion and coherence properties of language. They learn how sentences are bound together at the suprasentential level through formal linguistic devices such as anaphoric pronouns, which make a text cohesive, and semantic propositions, which unify a text and make it coherent.

In addition to written passages, students might also be asked to unscramble the lines of a mixed up dialog. Or they might be asked to put the pictures of a picture strip story in order and write lines to accompany the pictures.

Language Games

Games are used frequently in the Communicative Approach. The students find them enjoyable, and if they are properly designed, they give students valuable communicative practice.

Games that are truly communicative, according to Morrow (in Johnson and Morrow 1981), have the three features of communication: information gap, choice, and feedback.

These three features were manifest in the card game we observed in the following way: An information gap existed because the speaker did not know what her classmate was going to do the following weekend. The speaker had a choice as to what she would predict (which sport) and how she would predict it (which form her prediction would take). The speaker received feedback from the members of her group. If her prediction was incomprehensible, then none of the members of her group would respond. If she got a meaningful response, she could presume her prediction was understood.

Picture Strip Story

Many activities can be done with picture strip stories. We suggested one in our discussion of scrambled sentences.

In the activity we observed, one student in a small group was given a strip story. She showed the first picture of the story to the other members of her group and asked them to predict what the second picture would look like. An information gap existed – the students in the groups did not know what the picture contained. They had a choice as to what their prediction would be and how they would word it. They received feedback, not on the form but on the content of the prediction, by being able to view the picture and compare it with their prediction.

The activity just described is an example of using a problem solving task as a communicative technique. Problem-solving tasks work well in the Communicative Approach because they usually include the three features of communication. What's more, they can be structured so that students share information or work together to arrive at a solution. This gives students practice in negotiating meaning.

Role - Play

We already encountered the use of role-plays as a technique when we looked at Suggestopedia. Role-plays are very important in the Communicative Approach because they give students an opportunity to practice communicating in different social contexts and in different social roles. Role-plays can be set up so that they are very structured (For example, the teacher tells the students who they are and what they should say) or in a less structured way (for example,



place through negotiation between speaker and listener, so too is meaning thought to be derived from the written word through an interaction between the reader and the writer. The writer isn't present to receive immediate feedback from the reader, of course, but the reader tries to understand the writer's intentions and the writer writes with the reader's perspective in mind. Meaning does not, therefore, reside exclusively in the text, but rather arises through negotiation between the reader and writer.

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

The students' native language has no particular role in the Communicative Approach. The target language should be used not only during communicative activities, but also, for example, in explaining the activities to the students or in assigning homework. The students learn from these classroom management exchanges, too, and realize that the target language is a vehicle for communication, not just an object to be studied.

9. How is evaluation accomplished?

A teacher evaluates not only his students' accuracy, but also their fluency. The student who has the most control of the structures and vocabulary is not always the best communicator.

A teacher can informally evaluate his students' performance in his role as advisor or co-communicator. For more formal evaluation, a

teacher is likely to use a communicative test (for extensive discussion of communicative tests, see Madsen [1983]). This is an integrative test which has a real communicative function. In order to assess their writing skill, for instance, a teacher might ask his students to write a letter to a friend.

10. How does the teacher respond to student errors?

Errors of form are tolerated and are seen as a natural outcome of the development of communication skills. Students can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators.

REVIEWING THE TECHNIQUES AND THE MATERIALS

There may be aspects of the Communicative Approach that you find appealing. This review has been provided in the event you wish to try to use any of the techniques or materials associated with the Communicative Approach.

Authentic Materials

To overcome the typical problem that students can't transfer what they learn in the classroom to the outside world and to expose students to natural language in a variety of situations, adherents of the Communicative Approach advocate the use of authentic language materials. In this lesson we see that

whether her question has been understood or not.

Another characteristic of the Communicative Approach is the use of authentic materials. It is considered desirable to give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used by native speakers.

Finally, we noted that activities in the Communicative Approach are often carried out by students in small groups. Small numbers of students interacting are favored in order to maximize the time allotted to each student for learning to negotiate meaning.

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

The teacher is the initiator of the activities, but he does not always himself interact with the students. Sometimes he is a co-communicator, but more often he establishes situations that prompt communication between and among the students.

Students interact a great deal with one another. They do this in various configurations: Pairs, triads, small props, and whole group.

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

One of the basic assumptions of the Communicative Approach is that students will be more motivated to study a foreign language since they will feel they are learning to do something useful with the language they study.

Also, teachers give students an opportunity to express their individuality by having them share their ideas and opinions on a regular basis. This helps students "to integrate the foreign language with their own personality and thus to feel more emotionally secure with it." (Littlewood 1981, 64).

Finally, student security is enhanced by the many opportunities for cooperative interactions with their fellow students and the teacher.

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

Language is for communication. Linguistic competence, the knowledge of forms and meanings is, however, just one part of communicative competence. Another aspect of communicative competence is knowledge of the functions language is used for. As we have seen in this lesson, a variety of forms can be used to accomplish a simple function. A speaker can make a prediction by saying, for

example, "It may rain," or "perhaps it will rain." Conversely, the same form of the language can be used for a variety of functions. "May", for instance, can be used to make a prediction or to give permission ("They may sit in the back") (Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1983).

Thus, the learner needs knowledge of forms and meanings and functions. However, they must also use this knowledge and take into consideration the social situation in order to convey his intended meaning appropriately. A speaker can seek permission using "may" ("May I have a piece of fruit?"); however, if the speaker perceives his listener as being more of a social equal or the situation as being informal, he would more likely use "can" to seek permission ("Can I have a piece of fruit?").

Culture is the everyday lifestyle of people who use the language natively. There are certain aspects of it that are especially important to communication - the use of nonverbal behavior, for example, which would therefore receive greater attention in the Communicative Approach.

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

Language functions are emphasized over forms. Typically, although not always, a functional syllabus is used. A variety of forms are introduced for each function. Only the simpler forms would be presented at first, but as students get more proficient in the target language, the functions are reintroduced and more complex forms are learned. Thus, for example, in learning to make requests, beginning students might practice "Would you ...?" and "Could you...?" Highly proficient students might learn "I wonder if you would mind ...?"

Students work with language at the suprasentential or discourse level. They learn about cohesion and coherence. For example, in our lesson the students recognized that the second sentence of the scrambled order was the last sentence of the original sports column because of its introductory adverbial phrase, "In the final analysis..." This adverbial phrase is a cohesive device that binds and orders this sentence to the other sentences. The students also recognized the lack of coherence between the first two sentences of the scrambled order, which did not appear connected in any meaningful way.

Students work on all four skills from the beginning. Just as oral communication is seen to take

16. For their homework, the students are to listen to a debate on the radio or watch it on television.

Students should be given opportunities to develop strategies for interpreting language as it is actually used by native speakers (Littlewood 1981).

REVIEWING THE PRINCIPLES

The answers to our ten questions will help us come to a better understanding of the Communicative Approach. In some answers new information has been provided to clarify certain concepts.

1. What is the goal of teachers who use the Communicative Approach?

The goal is to have one's students become communicatively competent. While this has been the stated goal of many of the other methods, in the Communicative Approach the notion of what it takes to be communicatively competent is much expanded.

Communicative competence involves being able to use the language appropriate to a given social context. To do this students need knowledge of the linguistic forms, meanings, and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors. They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors.

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

The teacher is a facilitator of his students' learning. As such he has many roles to fulfill. He is a manager of classroom activities. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an advisor, answering students' questions and monitoring their performance. At other times he might be a "co-communicator" – engaging in the communicative activity along with the students (Littlewood 1981).

Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning – in trying to make themselves understood – even when their knowledge of the target language is incomplete. They learn to communicate by communicating.

Also, since the teacher's role is less dominant than in a teacher-centered method, students are seen as more responsible managers of their own learning.

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

The most obvious characteristic of the Communicative Approach is that almost everything that is done with a communicative intent. Students use the language a great deal through communicative activities such as games, role-plays, and problem-solving tasks (see discussion of these in the review of techniques).

Activities that are truly communicative, according to Morrow (in Johnson and Morrow 1981), have three features: information gap, choice, and feedback.

An information gap exists when one person in an exchange knows something that the other person doesn't. If we both know today is Tuesday and I ask you, "What is today?" and you answer, "Tuesday," our exchange isn't really communicative.

In communication, the speaker has a choice of what she will say and how she will say it. If the exercise is tightly controlled so that students can only say something in one way, the speaker has no choice and the exchange, therefore, is not communicative. In a chain drill, for example, if a student must reply to her neighbor's question in the same way as her neighbor replied to someone else's question, then she has no choice of form and content, and real communication does not occur.

True communication is purposeful. A speaker can thus evaluate whether or not her purpose has been achieved based upon the information she receives from her listener. If the listener does not have an opportunity to provide the speaker with such feedback, then the exchange is not really communicative. Forming questions through a transformation drill may be a worthwhile activity, but it is not communicative since a speaker will receive no response from a listener. She is thus unable to assess

Observations

7. The students are asked how they feel about the predictions.

8. A student makes an error. The teacher and other students ignore it.

9. The teacher gives each group of students a strip story and a task to perform.

10. The students work with a partner to predict what the next picture in the strip story will look like.

11. The students are to do a role-play. They are to imagine that they are all employees of the same company.

12. The teacher reminds the students that one of them is playing the role of the boss and that they should remember this when speaking to her.

13. The teacher moves from group to group offering advice and answering questions.

14. The students suggest alternative forms they would use to state a prediction to a colleague.

15. After the role-play is finished, the students elicit relevant vocabulary.

Principles

Students should be given an opportunity to express their ideas and opinions.

Errors are tolerated and seen as a natural outcome of the development of communication skills. Students' success is determined as much by their fluency as it is by their accuracy.

One of the teacher's major responsibilities is to establish situations likely to promote communication.

Communicative interaction encourages cooperative relationships among students. It gives students an opportunity to work on negotiating meaning.

The social context of the communicative event is essential in giving meaning to the utterances.

Learning to use language forms appropriately is an important part of communicative competence.

The teacher acts as an advisor during communicative activities.

In communicating, a speaker has a choice not only about what to say, but also how to say it.

The grammar and vocabulary that the students learn follow from the function, situational context, and the roles of the interlocutors.

Observations

1. The teacher distributes a handout that has a copy of a sports column from a recent newspaper.

2. The teacher tells the students to underline the reporter's predictions and to say which ones they think the reporter feels most certain of and which he feels least certain of.

3. The teacher gives the students the directions for the activity in the target language.

4. The students try to state the reporter's predictions in different words.

5. The students unscramble the sentences of the newspaper article.

6. The students play a language game.

Principles

Whenever possible, "authentic language" – language as it is used in a real context – should be introduced.

Being able to figure out the speaker's or writer's intentions is part of being communicatively competent.

The target language is a vehicle for classroom communication, not just the object of study.

One function can have many different linguistic forms. Since the focus of the course is on real language use, a variety of linguistic forms are presented together.

Students should work with language at the discourse or suprasentential (above the sentence) level. They must learn about cohesion and coherence, those properties of language which bind the sentences together.

Games are important because they have certain features in common with real communicative events – there is a purpose to the exchange. Also, the speaker receives immediate feedback from the listener on whether or not she has successfully communicated. Having students work in small groups maximizes the amount of communicative practice they receive.

ignore his error and the discussion continues.

Next, the teacher has the students divide into groups of three. Since there are twenty students, there are six groups of three students and one group of two. One member of each group is given a picture strip story. There are six pictures in a row on a piece of paper, but no words. The pictures tell a story. The student with the story shows the first picture to the other members of his group, while covering the remaining five pictures.



The other students try to predict what they think will happen in the second picture. The first student tells them whether they are correct or not. He then shows them the second picture and asks them to predict what the third picture will look like. After the entire series of pictures has been shown, the group gets a new strip story and they change roles, giving the first student an opportunity to work with a partner in making predictions.

For the final activity of the class, the students are told that they will do a role-play. The teacher tells them that they are to be divided into groups of four. They are to imagine that they are all employees of the same company. One of them is the others' boss. They are having a meeting to discuss what will possibly occur as a result of their company merging with another company. Before they begin, they discuss some possibilities together. They decide that they can talk about topics such as whether or not some of the people in their company will lose their jobs, whether or not they will have to move, whether or not certain policies, will change, whether or not

they will earn more money. "Remember," reminds the teacher, "that one of you in each group is the boss. You should think about this relationship if, for example, he makes a prediction that you don't agree with."

For fifteen minutes the students perform their role-play. The teacher moves from group to group to answer questions and offer any advice on what the groups can discuss. After it's over, the students have an opportunity to pose any questions. In this way, they elicit some relevant vocabulary words. They then discuss what language forms are appropriate in dealing with one's boss. "For example," the teacher explains, "what if you know that your boss doesn't think that the vacation policy will change, but you think it will. How will you state your prediction? You are more likely to say something like 'I think the vacation policy might change,' than 'The vacation policy will change.'"

"What if, however," the teacher says, "it is your colleague with whom you disagree and you are certain that you are right. How will you express your prediction then?" One student offers, "I know that the vacation policy will change." Another student says, "I am sure that the vacation policy will change." A third student says simply, "the vacation policy will change."

The class is almost over. The teacher uses the last few minutes to give the homework assignment. The students are to listen to the debate between two political candidates on the radio or watch it on television that night. They are then to write their prediction of who they think will win the election and why they think so. They will read these to their classmates at the start of the next class.

THINKING ABOUT THE EXPERIENCE

As we have seen before, there are important principles underlying the behavior we have observed. Let us now investigate these by compiling our two lists of our observations and the underlying principles.

EXPERIENCE

The teacher greets the class and distributes a handout. There is writing on both sides. On one side is a copy of a sports column from a recent newspaper. The reporter discusses who he thinks will win the World Cup. The teacher asks the students to read it and then to underline the predictions the reporter has made. He gives them these and all other directions in the target language. When the students have finished, they read what they have underlined. The teacher writes the predictions on the blackboard. Then he and the students discuss which predictions the reporter feels more certain about and which predictions he feels less certain about.

Malaysia is very likely to win the World Cup this year.

Italy can win if they play as well as they have lately.

Czechoslovakia probably won't be a contender.

England may have an outside chance.

Then he asks the students to look at the first sentence and to tell the class another way to express this same prediction. One student says, "Malaysia probably will win the World Cup." "Yes", says the teacher. "Any others?" No one responds. The teacher offers, "Malaysia is almost certain to win the World Cup." "What about the next?" he asks the class. One student replies, "It is possible that Italy will win the World Cup." Another student offers, "There's possibility that Italy will win the World Cup." Each of the reporter's predictions is discussed in this manner. All the paraphrases the students suggest are evaluated by the teacher and the other students to make sure they convey the same degree of certainty as the reporter's original prediction.

Next, the teacher asks the students to turn to the other side of the handout. On it are all the sentences of the article that they have been working on. They are, however, out of order. For example, the first two sentences on this side of the handout are:

England may have an outside chance. In the final analysis, the winning team may simply be the one with the most experience.

The first sentence was in the middle of the original sports column. The second was the last sentence of the original column. The teacher tells the students to unscramble the sentences, to put them in their proper order once again. When they finish, the

students compare what they have done with the original on the other side of the handout.

The teacher next announces that the students will be playing a game. He divides the class into small groups containing five people each. He hands each group a deck of thirteen cards. Each card has a picture of a piece of sports equipment. As the students identify the items, the teacher writes each name on the blackboard: basketball, soccer ball, volleyball, tennis racket, skis, ice skates, roller skates, football, baseball bat, golf clubs, bowling ball, badminton racket, and hockey stick.

The cards are shuffled and four of the students in a group are dealt three cards each. They do not show their cards to anyone else. The extra card is placed face down in the middle of the group. The fifth person in each group receives no cards. She is told that she should try to predict what it is that Dumduan (one of the students in the class) will be doing the following weekend. The fifth student is to make statements like, "Dumduan may go skiing this weekend." If one of the members of his group has a card showing skis, the group member would reply, for example, "Dumduan can't go skiing, because I have her skis." If, on the other hand, no one has the picture of the skis, then the fifth student can make a strong statement about the likelihood of Dumduan going skiing. She can say, for example, "Dumduan will go skiing." She can check her prediction by turning over the card that was placed face down. If it is the picture of the skis, then she knows she is correct.

The students seem to really enjoy playing the game. They take turns so that each person has a chance to make the predictions about how a classmate will spend his or her time.

For the next activity, the teacher reads a number of predictions like the following:

In 1992, a woman will be elected President of the United States.

By 2000, solar energy will replace the world's reliance on fossil fuels.

By 2050, people will be living on the moon.

The students are told to make statements about how probable they think the predictions are and why they believe so. They are also asked how they feel about the prediction. In discussing one of the predictions, a student says he doesn't think that it's like that a world government will be in place by the twenty-second century. The teacher and students

THE COMMUNICATIVE APPROACH

Techniques and principles in Language Teaching

طبق روال شماره‌های قبل آخرین بخش از کتاب:
از لارسن فریمن تحت عنوان *The Communicative Approach* تقدیم حضور شما خوانندگان آرجمنده می‌گردد. امید
است مجموعه ارائه شده مورد قبول قرار گرفته باشد.

هیشت تحریریه

INTRODUCTION

You may have noticed that originators of most of the methods discussed in this book take as their primary goal enabling students to communicate using the target language. Many of these same methodologists emphasize the acquisition of linguistic structures or vocabulary. Adherents of the Communicative Approach, which we will consider in this chapter, acknowledge that structures and vocabulary are important. However, they feel that preparation for communication will be inadequate if only these are taught. Students may know the rules of language usage, but will be unable to use the language.

When we communicate, we use the language to accomplish some function, such as arguing, persuading, or promising. Moreover, we carry out these functions within a social context. A speaker will choose a particular way to express his argument not only based upon his intent and his level of emotion,

but also on whom he is addressing and what his relationship with that person is. For example, he may be more direct in arguing with his friend than with his employer.

Furthermore, since communication is a process, it is insufficient for students to simply have knowledge of target language forms, meanings, and functions. Students must be able to apply this knowledge in negotiating meaning. It is through the interaction between speaker and listener (or reader and writer) that meaning becomes clear. The listener gives the speaker feedback as to whether or not he understands what the speaker has said. In this way, the speaker can revise what he has said and try to communicate his intended meaning again, if necessary.

Let us see how this notion of communication is put into practice in the Communicative Approach. The class we will visit is one being conducted for immigrants to the United States. These twenty people have lived in the United States for two years and are at a highintermediate level of English proficiency. They meet two evenings a week for two hours each class.

در باره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که بمنظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می شود در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۲۶ | ۶ - آموزش زبان ۲۳ |
| ۲ - آموزش شیمی ۲۴ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۱۸ |
| ۳ - آموزش جغرافیای ۲۳ | ۸ - آموزش فیزیک ۲۲ |
| ۴ - آموزش ادب فارسی ۲۲ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۱۱ |
| ۵ - آموزش زیست شناسی ۲۱ | ۱۰ - آموزش علوم اجتماعی ۲ |

دبیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۲۹ خزانه بانک مرکزی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبعلی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کدپستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۷۵۱۱۰ - ارسال دارند. ضمناً معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقمندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

مجلات رشد تخصصی در مراکز استان در کتابفروشیهای زیر و سایر شهرستانها در فروشگاههای معتبر مطبوعات بصورت فروش آزاد عرضه می شود

تهران:	انتشارات مدرسه - اول خیابان ایرانشهر شمالی	رشت:	کتابفروشی فرهنگستان خیابان نامجو جنب دانشگاه
اهواز:	کتابفروشی ایرانپور زیتون کارمندی خیابان کمیل بین زاویه و زهره بلاک ۲۰	زنجان:	کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آیتا... طالقانی
اصفهان:	کتابفروشی مهرگان چهار باغ ابتدای سید علی خان	سندج:	کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی
ارومیه:	کتابفروشی زینالیپور نسایندگی و خبرنگاری روزنامه	ساری:	شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه
اراک:	کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر	شیراز:	پیام قرآن میدان شهدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
بندرعباس:	کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی	کرمان:	فرهنگ سرای زمین پارک مطهری
باختران:	کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل پارکینگ شهرداری	مشهد:	انتشارات آستان قدس رضوی خیابان امام خمینی روبروی باغ ملی
خرم آباد:	کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی	یاسوج:	کتابفروشی فرهنگ جنب سینما دنا خیابان شهید هرمزپور.

٪ دانشجویان مرکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی خود از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هفتم نشانی دقیق متقاضی: استان شهرستان خیابان کوچه کدپستی تلفن

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres University

Organization of Research & Educational
Planning, Ministry of Education, Iran
3. Mehdi Nowruzi, Ph. D.
Allam-e-Tabatabai University

Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak
Organization of Research & Educational
Planning, Ministry of Education, Iran

Advisory Panel

Dr. A. Soheili, linguist, Teacher Training University
Dr. H.Vossoughi, TEFL, Teacher Training University

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D.
Allam-e- Tabatabai University
2. Ghassem Kabiri, Ph. D.

Dr. A. Rezai, English Literature, Tabriz University
*Dr. A. Miremadi, Linguist, Alam-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.

ROSHD

Foreign Language Teaching Journal

مجله آموزش زبان خارجی و تالیف
فراگیری آموختن و تالیف
گروه :
شماره :

Vol. 6. No. 24 - 25. 1990

