

رشد

آموزش زبان

سال نهم و دهم تابستان و پاییز ۷۲ شماره مسلسل ۳۶-۳۷
بها: ۳۵۰ ریال

Journal

The

Journal



وزارت آموزش عالی
سازمان پژوهش‌های آموزشی

رشد آموزش زبان

سال نهم و دهم تابستان و پاییز ۷۲ شماره مسلسل ۳۶-۳۷

نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و
تألیف کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

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

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

مسئول هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی

امور فنی و صفحه‌آرا: علی نجمی

دستیار ناظر چاپ: محمد کشمیری

* آرا و نظریات ابراز شده در مقالات، صرفاً متعلق به نویسنده یا نویسندگان محترم آنهاست و چاپ آن در این مجله لزوماً به معنی تأیید همه دیدگاهها از سوی مجله نیست.

* هیئت تحریریه مجله در قبول یا رد مطالب و تلخیص و ویرایش متن مقالات مجاز می‌باشد.

* مقالات ارسالی مسترد نمی‌شود.

* نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.

* مقاله ترجمه شده با نسخه‌ای از متن اصلی همراه باشد.

* اطلاعات کتابشناسی در انتها به ترتیب حروف الفبا و با ذکر نام خانوادگی و نام مؤلف، منبع، محل نشر، ناشر و تاریخ نشر به تفکیک فارسی و انگلیسی تنظیم شود.

* اسامی افراد در صورت نیاز در متن و در داخل پرانتز به زبان اصلی نوشته شوند.

* مقالات قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.

رشد آموزش زبان

سال نهم و دهم تابستان و پاییز ۷۲ شماره مسلسل ۳۶-۳۷
چاپ ۲۵۰ ریال



فهرست

- پیشگفتار ۳ گروه زبانهای خارجی
- گزارشی از کلاسهای بازآموزی دبیران زبان ۳
- انگلیسی سال اول تغییر نظام ۵ سیما داد
- اخبار گروههای زبان خارجی ۷ گروه زبانهای خارجی
- تأثیر انگلیسی عمومی در خواندن متون ۷
- تخصصی برای دانشجویان دوره دکترا ۱۱ سیدعباس نوایی
- پاسخ به نامه‌های رسیده ۱۴ محمدرضا عنانی سراب
- معرفی کتاب ۱۶
- L' Evolution de la Langue Francaise de l ere M. Kaspar Delghan 23
- Raten Sie mal! Zargarizadeh 25
- Antiprhworter Mohammad Reza Karimi Tari 29
- Spelling And Its Teaching Dr. S.Akbar Mirhasani 35
- A Teaching Model Dr. Hossian Vousoughi 40
- On The Significant Role of Punctuation in Traslation Hamid Moazzami Goodarzi 48
- On The Relationship Between DP/IN Tests of Language Proficiency And Learner's sex Khalil Motalebzadeh 52
- Teaching Cognate vocabulary TOEFL Students Ali Shafii Ardakani 56
- نظرخواهی درباره مجلات رشد تخصصی ۵۷

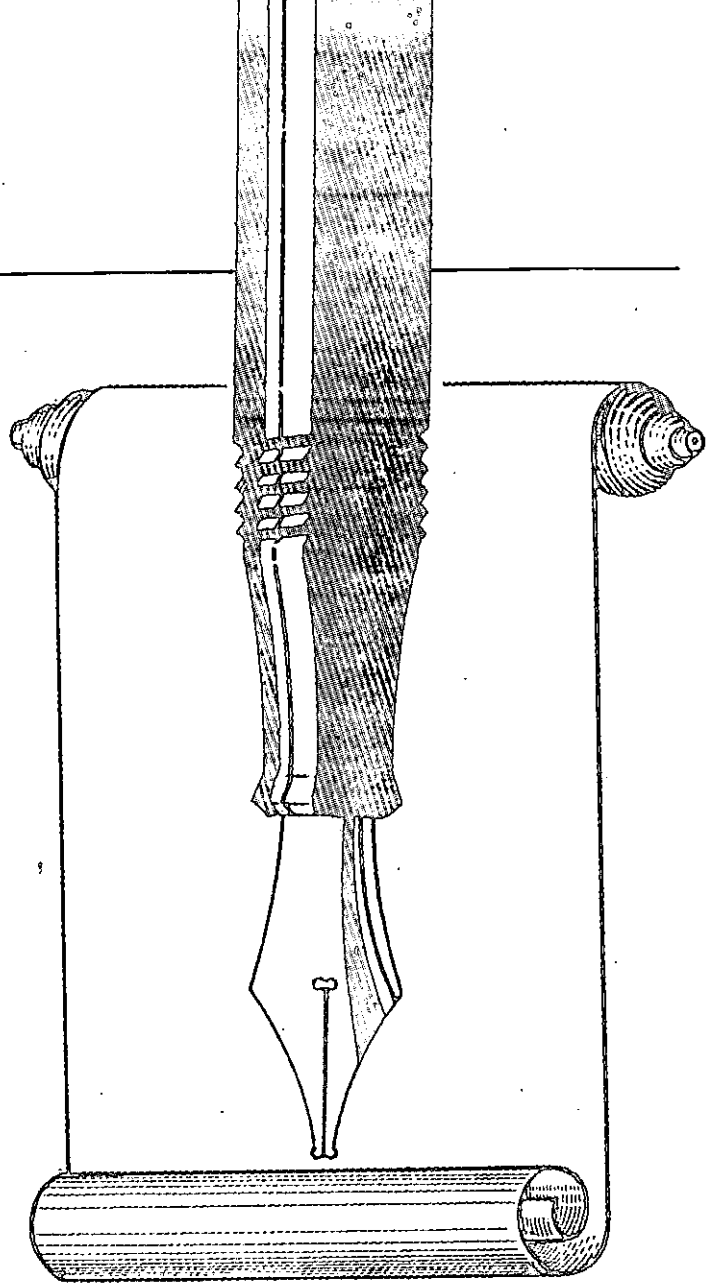
اکنون که طرح نظام جدید آموزش متوسطه با تلاش بی وقفه مسئولین ذریبط متحقق گردیده و مراحل آزمایشی خود را طی می کند گروه زبانهای خارجی وظیفه خود می دانند در جهت تقویت آن نکات ذیل را بعرض برسانند.

۱ - هدف زبان آموزی کسب مهارتهای چهارگانه شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن است. بررسی شرایط و موقعیت فراگیری زبان در کشورما نشان می دهد که تحقق این هدف دشوار می باشد. لذا در برنامه ریزی جدید برای درس زبان، خواندن بعنوان هدفی قابل حصول و مفید مورد تاکید قرار گرفته است. لازم به یادآوری است هدف اخیر حداقل انتظارات زبان آموزان را برآورده می سازد و تحقق آن مستلزم آشنایی با مجموعه ای از ساختارهای پایه ای زبان است که در برنامه درسی دوره متوسطه گنجانده شده است. بدیهی است کاستن از این مجموعه باعث خواهد شد برنامه ناتمام تلقی شود.

۲ - ساعات درس باید با محتوای برنامه درسی هماهنگی داشته باشد در غیر اینصورت تمرین کافی صورت نمی گیرد و دانش آموزان احساس عدم موفقیت می کنند. این امر به نگرش منفی و کاهش انگیزه می انجامد که یکی از عوامل مهم افت تحصیلی است.

۳ - یکی از اصول زبان آموزی استمرار در فراگیری است. فرق عمده زبان با دروس دیگر در این است که زبان آموزان هر آنچه را در مراحل قبلی فرا گرفته اند باید در ذهن خود حفظ کنند. زبان نظام و مجموعه منسجمی است که کاربرد آن مستلزم تسلط بر کل نظام است. اجزاء زبان که بتدریج آموخته می شوند بایستی در ذهن حفظ و به نکات جدید پیوندند.

۴ - زبان در سطوح پایه ساعات بیشتری را به خود اختصاص می دهد و در مراحل پیشرفته تر ساعات بتدریج کاهش می یابد. در مراحل اولیه زبان آموزی دانش آموزان به معلم متکی هستند. ولی بتدریج به نسبت افزایش تسلط شان بر زبان استقلال بیشتری کسب می کنند. به عبارت دیگر زبان آموزان بتدریج مسئولیت بیشتری را در فراگیری زبان به عهده می گیرند. با توجه به نکات فوق اکنون این سؤال مطرح می شود که آیا در نظام جدید به اصول فوق عنایت شده است یا خیر؟ نگاهی اجمالی به برنامه درس زبان در



بیشگفتار

ب) - زبان در ترم دوم عرضه می‌شود و دانش‌آموزان با احتساب تعطیلات تابستان با وقفه‌ای هفت ماهه در فراگیری زبان روبرو می‌شوند. این امر ناقص استمرار در زبان‌آموزی است و باعث می‌شود دانش‌آموزان هر آنچه را در پایه‌های قبلی فرا گرفته‌اند به دست فراموشی بسپارند.

راه حل‌ها و پیشنهادات

۱ - ماهیت درس زبان ایجاب می‌کند که در کنار ۲ واحد نظری که عمدتاً به مهارت‌های نوشتاری (خواندن و نوشتن) اختصاص می‌یابد یک واحد نیز به کسب مهارت‌های شفاهی (شنیدن و صحبت کردن) اختصاص یابد، بدیهی است گروه زبان انگلیسی آمادگی تدوین برنامه و تهیه مطالب مربوط به این بخش را دارد.

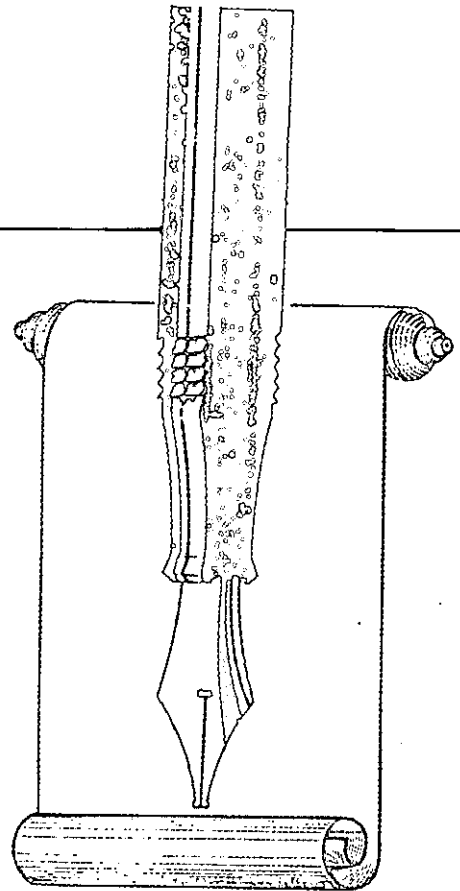
۲ - در برنامه درسی پیش دانشگاهی درس ۳ واحدی با عنوان زبان برای اهداف ویژه منظور گردد تا دانش‌آموزان بتوانند زبان اختصاصی رشته خود را انتخاب و بگذرانند. هدف از این درس این است که دانش‌آموزان ضمن مرور ساختارهای پایه که در سال‌های گذشته فرا گرفته‌اند در مهارت خواندن آمادگی بیشتری پیدا کنند و با اصطلاحات مربوط به رشته خود تا حدی آشنا شوند.

۳ - برای ایجاد استمرار، زبان به موازات درس عربی بجای یک ترم در دو ترم دنبال شود. در ترم اول نیمه اول کتاب و در ترم دوم نیمه دوم آن تدریس شود، نمره ترم اول بعنوان میان ترم با نمره ترم دوم جمع و معدل آنها نمره دانش‌آموز را تعیین نماید.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که کاهش ساعات درس زبان باعث می‌شود خانواده‌ها به موسسات خصوصی رو بیاورند. بدیهی است چون همه اقشار قادر به پرداخت شهریه چنین موسساتی نیستند فقط قشر خاصی از آنها بهره‌مند می‌شوند و این امر با اصل مقدس نظام جمهوری اسلامی ایران مبنی بر فراهم نمودن زمینه آموزشی یکسان برای همه اقشار مغایر است.

در پایان مستدعی است با عنایت به موارد فوق اقدام مقتضی مبذول فرمایند. بدیهی است گروه‌های زبان خارجی آمادگی خود را جهت هرگونه مساعدت و یاری در جهت بارورتر نمودن نظام جدید آموزش کشور اعلام می‌دارند.

گروه زبانهای خارجی



نظام جدید نتایج زیر را آشکار می‌سازد:

الف) - به زبان ۲ واحد درسی اختصاص یافته در نتیجه ساعات آن از ۳ ساعت در هفته به ۲ ساعت کاهش یافته است. این امر باعث می‌شود حجم برنامه درسی کاهش یابد. نتایج مترتب بر این تصمیم را می‌توان بدو بخش تقسیم کرد. در بخش اول که به دیپلم عمومی مربوط می‌شود تعداد ساختارهای پایه‌ای فوق‌العاده کاهش می‌یابد و نمی‌توان انتظار داشت که اهداف آموزشی زبان تحقق یابد. بنابراین بایستی برنامه‌ریزی جدیدی برای این مقطع صورت گیرد تجربیات زبان‌آموزی در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که با منظور نمودن ۶ واحد زبان در ۳ ساله دوره متوسطه برای مقطع دیپلم عمومی هیچ کدام از اهداف زبان‌آموزی متحقق نمی‌شود. در بخش دوم که به دیپلم تخصصی مربوط می‌شود ساختارهای کاسته شده از کتاب‌های ۱ و ۲ و ۳ به کتاب ۴ افزوده می‌شود. ولی همان‌طوریکه قبلاً خاطر نشان گردید در سال‌های اولیه ساعات بیشتری باید به زبان اختصاص می‌یابد و بتدریج کم می‌شود. بنظر نمی‌رسد افزایش ساعات در سال چهارم کاستی‌های سال‌های گذشته را جبران کند و نمی‌توان انتظار داشت دانش‌آموزان با حجم زیاد دروس در سال چهارم بتوانند عقب افتادگی‌های خود را جبران کنند.

گزارشی از کلاسهای

بازآموزی دبیران زبان

انگلیسی سال اول تغییر نظام

تهیه و تنظیم: سیما داد

غربت نمی‌کند. تردید و نگرانی از چهره‌ها می‌گریزد و جای آن را اشتیاقی دلنشین به آموختن پر می‌کند.

اکنون با توافقی تحسین برانگیز و ستودنی در پشت نیمکت‌های چوبی آرام و قرار می‌گیرند و بیکهفته، هر روز ساعتها کلام اساتید جوانتر از خود را به گوش جان پذیرا می‌شوند و از این رهگذر رهتوشه‌ای غنی برای یار و دیار خود می‌اندوزند.

حضور فرزنانگانی که اکنون پسرانوار بر گرد شمع دانش‌اندوزی جمع آمده‌اند بر آلمان داشت تا با تنی چند گفتگویی کوتاه داشته باشیم. باشد که دیدگاه‌های آنها و تجربیاتشان راهگشای دیگر برنامه‌های مشابه باشد و سخنان دلگرم‌کننده‌شان قوت قلبی برای برگزارکنندگان این امور خیر.

(س): اجرای کلاسها را چگونه دیدید؟

آقای شاه‌حیدری: این کلاسها به اندازه میلیونها دانش‌آموز و دبیر در سراسر کشور وسعت دارند چرا که ما نمایندگان این قشر عظیم هستیم. پس اتلاف وقت در چنین کلاسهایی را باید موجب خسران تلقی نمود. اما به شکرانه توجهات خاص اولیاء امور دوره‌ای پربار، فشرده و متحول را تجربه کردیم.

آقای کشمیری: پس از شرکت در بیش از ۱۵ دوره ضمن خدمت طی سی و سه سال خدمت خود، این دوره و دوره سال قبل

بنام خداوند جان و خرد

ساعت ۷/۵ صبح پنجشنبه چهاردهم مرداد ماه محوطه سرسبز مجتمع نابینایان شهید محیی با حضور چهل تن از دبیران زبان انگلیسی سراسر کشور حال و هوایی متفاوت دارد. انگیزه‌گردهمایی این معلمان متعلم گذراندن دوره تأمین مدرس زبان انگلیسی برای دوره نظام جدید متوسطه است. زنگ کلاس به صدا در می‌آید. چهره‌های خسته و گام‌های نه چندان مطمئن حکایت از دل‌نگرانی دارد که هر یک نسبت به خانه و خانواده خود در محلی دور یا نزدیک دارند. اندیشه‌های ناخوشایند نیز در ذهن برخی بال‌بال می‌زند. «من که سی سال و اندی است دارم این درس را تدریس می‌کنم. این کلاسها چه فایده‌ای برایم دارد؟»

در هر حال طنین زنگ کلاس به این اندیشه‌ها و دل‌نگرانی‌ها تا حدی پایان می‌بخشد. همه در صندلیهای خود جا می‌گیرند. بعضی چهره‌ها آشنا هستند. اما اکثر آنها آشنا می‌باشند. دیری نمی‌گذرد که استاد می‌آید. استادی جوانتر از دانشجویانش. تردید شاید بیشتر می‌شود. استاد کلام را به نام یخشاننده مهربان آغاز می‌کند و بعد بحث شروع می‌شود. کلام در کلام و هر کلامی نکته‌ای نسو و هر نکته‌ای انگیزش شوقی تازه... اینک طنین کلام استاد است که فضای ساکت و بیروح کلاس را مقهور صلابت خود می‌کند و احساس غربت مغلوب زبان مشترک و اندیشه هم‌سوی حاضران می‌شود. دیگر کسی احساس

(سال ۷۱) را به لحاظ ارتباط قوی و انسجام کلاسها بسیار پر بار یافتیم. دادن تکلیفهای مناسب و کم حجم بعنوان Lesson Plan با ارزشترین کار این اساتید بود که موجب تحرک و پویایی خاصی در بین همکاران شده بود. جا دارد از مدیریت این دوره که خانمی متخصص و متعهد هستند کمال تشکر خود را ابراز کنم. فکر می‌کنم برای خنثی کردن تبلیغات مسموم کشورهای غربی نسبت به وضع زن در جامعه اسلامی ایران، این مورد بهترین گواه باشد.

آقای بیژنی: در مقایسه با دوره‌های قبل عملکرد این دوره بسیار خوب بوده است و البته کم و کاستی‌هایی هم وجود داشته است.

(س): چه انتظاراتی از این دوره داشتید و این دوره تا چه حد موفق شده این انتظارات را برآورده کند؟

آقای شاه حیدری (از ذفول): انتظار داشتم با بیرون راندن امریکایی‌ها و انگلیسی‌ها که عناوین پروفیسور و استاد را یدک می‌کشیدند ولی در حقیقت اکثر اهداف دیگری را دنبال می‌کردند، دیگر در زمینه آموزش زبان انگلیسی حرفی برای گفتن نمانده باشد و هیچ استاد ایرانی نتواند میدان‌دار این عرصه بشود. اما به برکت تلاش نیروهای مخلص میهن‌اسلامیان این تصور را سخت باطل یافتم و دیدم چگونه اساتید عالیتقدر ما با حفظ امانت و احساس تعهد و مسئولیت و با توشه‌ای از دانش و علم خود حرفهای تازه‌ای برای گفتن داشتند و افقهای نوینی را به روی شرکت‌کنندگان در این سمینار گشودند. این نیروهای علمی جوان و مؤمن و مخلص و ایمن دست پروردگان اساتید مخلص و متعهد، در فرصتی اندک دنیایی از آموخته‌های خود را سخاوتمندانه در اختیار ما نهادند. خداوند یارشان باد.

آقای کشمیری (از خراسان): انتظار داشتم برای تدریس در سال بعد به روش‌های مناسبی مجهز شوم. اما بهره‌ای که بردم حتی بیش از اینها بود.

آقای بیژنی: (از مازندران): انتظار داشتم از این کلاسها نوار ویدیویی ضبط می‌شد یا مطالب درسی بعضی از اساتید محترم روی کاست ضبط می‌شد تا بعداً برای کلاسهای بازآموزی محل خدمت خود بکار گیرم. همچنین انتظار داشتم که مطالب درسی این استادان قبل از هر کلاس تکثیر می‌شد و در اختیار ما قرار می‌گرفت تا با بررسی و مطالعه بیشتر در سر کلاس حاضر شویم. اما در هر صورت بیش از نیمی از انتظارات ما برآورده شد که از این بابت باید تشکر خود را اظهار کنم.

(س): چه نارساییهایی بنظر تان رسید و پیشنهاد شما برای رفع

این نارساییها چیست؟

آقای شاه حیدری: بهتر است مطالب تکثیر شود و از نوار ویدیویی و صوتی استفاده شود که بتوانیم مطالب را در فرصتهای بعدی با فراغت مرور کنیم و محتویات آنها را بهتر به همکاران شهرستانی منتقل کنیم چرا که در این فرصت اندک و تراکم برنامه‌ها، بازآموزی همه شنیده‌ها را نمی‌توان انتظار داشت. همچنین خوبست که همه جلسات به انگلیسی برگزار شود.

آقای کشمیری: وقت کلاسها کم بود. لذا پیشنهاد می‌کنم برای سالهای بعد چنین زمان کمی را فقط برای یک منظور یا یک موضوع قبلاً *How to teach reading* اختصاص دهند و بعد در فواصل معینی (مثلاً دو ماه) به تناوب و به مدت کم موضوعات دیگری را به صورت مستقل بررسی کنند. ضمناً ترتیبی اتخاذ شود که همکاران تهرانی با استقرار در خوابگاهها بطور مستمر در کلاسها شرکت کنند.

آقای بیژنی: خیلی خوبست که مسئولان وزارت محترم آموزش و پرورش برای چنین دوره‌هایی دستگاه فتوکی جهت تکثیر مطالب و نمونه سؤالات همکاران در اختیار مدیر دوره قرار دهند تا مطالب مفیدی که توسط همکاران در کلاسها ارائه می‌شود در اسرع وقت تکثیر و توزیع شود. ضمناً بهتر است افراد بیشتری برای چنین دوره‌هایی از استانها دعوت شوند تا بتوانند همه جای استان خود را در امر تدریس پوشش دهند.

پیشنهاد یک شرکت کننده: برای آنکه این دوره‌ها تأثیر بیشتری داشته باشد خوبست اداره آموزش ضمن خدمت از بین معرفی شدگان، بر اساس گزینش علمی تعداد مورد نظر خود را با حفظ سهمیه‌های مناطق و استانها انتخاب کند.

بعد از ظهر چهارشنبه بیستم مرداد ماه که میهمانان شهرستانی این دوره برای خدا حافظی به اطاق آقای شفیععی معاونت محترم سرپرستی مجتمع می‌آمدند صمیمانه و با نگاهی سرشار از قدرشناسی از محبتهای ایشان اظهار امتنان می‌کردند. اما بهر حال باید می‌رفتند و با کوله‌باری غنی از یافته‌های تازه به سوی دیار خود رفتند تا پیام‌رسان گفتنی‌های تازه برای هم‌زمان خود در سنگر تعلیم و تدریس باشند، خدا توفیق دهد.

اخبار گروه‌های زبان خارجی

گروه زبان انگلیسی

فعالیت گروه زبان انگلیسی

— گروه زبان انگلیسی به یاری حق توفیق یافت کار تألیف کتابهای دوره متوسطه را به پایان رساند و به موازات تألیف کتب درسی با همکاری اداره کل آموزشهای ضمن خدمت دوره‌های توجیهی نیز برگزار نماید امسال دو دوره توجیهی برای دبیران سراسر کشور تشکیل شد.

در اولین دوره که به منظور تأمین مدرس برای سال اول نظام جدید در مردادماه سال جاری برگزار شد تعداد ۴۰ تن از نمایندگان دبیران از چند استان حضور داشتند. یکی از ویژگیهای مهم این دوره تهیه جزوه حاوی اهداف کلی، اهداف هر بخش از کتاب و ارزشیابی کتاب سال اول دبیرستان بود که گروه زبان انگلیسی با همکاری دفتر آموزش ضمن خدمت تهیه و در اختیار شرکت کنندگان قرار داد. در این دوره تعداد ۱۶ جلد کتاب از آخرین یافته‌های علمی در زمینه آموزش زبان معرفی شد تا دبیران محترم ضمن بررسی آنها کتاب موردنظر خود را انتخاب نمایند.

در دومین دوره که در شهریورماه امسال از تاریخ ۲ تا ۷ شهریورماه برگزار شد بیش از ۱۰۰ نفر از دبیران سراسر کشور حضور داشتند که در این دوره کتاب چهارم دبیرستان توسط اساتید و

مؤلفین کتاب درسی توجه شد در حاشیه این برنامه آقای دکتر میرعمادی در مورد زبانشناسی مطالبی را مطرح کردند که بشیار مورد توجه قرار گرفت ضمناً یکی از دبیران استان کردستان نیز در مورد ارزشیابی **Testing** با دبیران جلساتی داشتند. از این دوره ضبط ویدیویی بعمل آمد که نوارهای آن آماده توزیع می‌باشد مستن بخشنامه‌ها در همین بخش به نظر تان خواهد رسید

— از آنجا که زبان آموزی به استمرار یادگیری نیاز دارد و وقت محدود کلاس برای این منظور کافی نیست تهیه مطالب کتب درسی از اهمیت زیادی برخوردار است. در این راستا با همکاری مؤلفین کتب درسی تهیه کتب جنبی در دست انجام است و تاکنون دو کتاب از این مجموعه برای سال دوم راهنمایی و اول دبیرستان چاپ و منتشر شده است که در بخش معرفی کتاب از نظر خوانندگان عزیز خواهد گذشت.

— گروه زبان انگلیسی در صدد تهیه جزوه‌ای در زمینه اهداف، روش تدریس و نحوه ارزشیابی برای کتابهای دوره متوسطه است تا بتواند بطور موقت نیاز دبیران محترم را برآورده سازد. بارم و بودجه کتاب سال چهارم به تفصیل تهیه شده و بزودی به مناطق آموزشی ارسال خواهد گردید.

قابل توجه دبیران محترم زبان انگلیسی

در پی تماسهای مکرر دبیران محترم با گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب در مورد عدم توجه بعضی از همکاران نسبت به اعمال روش صحیح متناسب با اهداف کتابهای جدیدالتألیف، گروه

زبان انگلیسی ضمن تأکید مجدد در این خصوص اعمال روش صحیح را امری ضروری دانسته و بخشنامه‌ایی را که در سال گذشته به ادارات کل استانها ارسال داشته است چاپ می‌نماید.

— پاسخننامه کتاب سال چهارم دبیرستان که مورد نیاز دبیران

محترم می‌بایند تهیه و طی بخشنامه شماره $\frac{910/412/29}{72/7/6}$ به مناطق ارسال گردید متن بخشنامه بشرح زیر است.

اداره کل آموزش و پرورش استان
احتراماً

به منظور ایجاد هماهنگی در نحوه پاسخ به سوالات مطرح شده در کتاب چهارم دبیرستان، پاسخننامه ضمیمه ارسال می‌گردد. خواهشمند است مقرر فرمایید به تعداد دبیران زبان انگلیسی پایه چهارم دبیرستان تکثیر شده و جهت استفاده در اسرع وقت در اختیار ایشان قرار گیرد. ضمناً تأکید می‌شود پاسخننامه فقط مخصوص دبیران انگلیسی سال چهارم است و بهیچوجه نباید در دسترس دانش‌آموزان قرار گیرد.

محمدمسعود ابوطالبی

مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

به: اداره کل آموزش و پرورش استان

احتراماً همانگونه که مستحضرد دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی در سالهای اخیر به تجدید تألیف کتب زبان انگلیسی دوره متوسطه اقدام نموده است و به منظور آشنایی با روش تدریس کتب جدید در سالهای ۷۰ و ۷۱ با همکاری اداره کل آموزش ضمن خدمت کلاسهای توجیهی برای دبیران برگزار شده است و تعدادی از دبیران منتخب استانها در این کلاسها شرکت داشته‌اند. قرار بوده است دبیران شرکت‌کننده در کلاسهای توجیهی پس از مراجعت کلاسهای مشابهی برای سایر دبیران تشکیل دهند و روشهای آموزش کتب جدید

را به اطلاع آنان برسانند. تسماس مکرر همکاران از سراسر کشور نشانگر این است که در بعضی از مناطق کلاسهای مزبور به موقع تشکیل نشده است. از این رو در شیوه تدریس ناهماهنگیهایی به چشم می‌خورد. بدیهی است با تغییراتی که در آینده در نحوه ارزشیابی و امتحان کنکور سراسری بعمل خواهد آمد فقط دانش‌آموزانی که با روش صحیح، آموزش دیده‌اند موفق خواهند شد. لذا برای جلوگیری از تضییع حقوق این عزیزان خواهشمند است دستور فرمائید آموزش ضمن خدمت استان نسبت به تشکیل کلاسهای توجیهی برای دبیران اقدام لازم بعمل آورد و به دبیران محترم زبان انگلیسی توصیه‌ اکید بشود که با شرکت در کلاسهای توجیهی با اهداف و روش ارائه کتابهای جدید آشنا شوند. ضمناً متذکر می‌شود استفاده از روشهای معمول و ارائه جزوات دستوری با اهداف کتابهای جدید مغایر است و بهیچوجه توصیه نمی‌شود.

البته کتاب روش تدریس برای این کتابها در دست تألیف است که امیدواریم برای سال تحصیلی آینده در اختیار دبیران قرار گیرد.

با تشکر

محمدمسعود ابوطالبی

مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

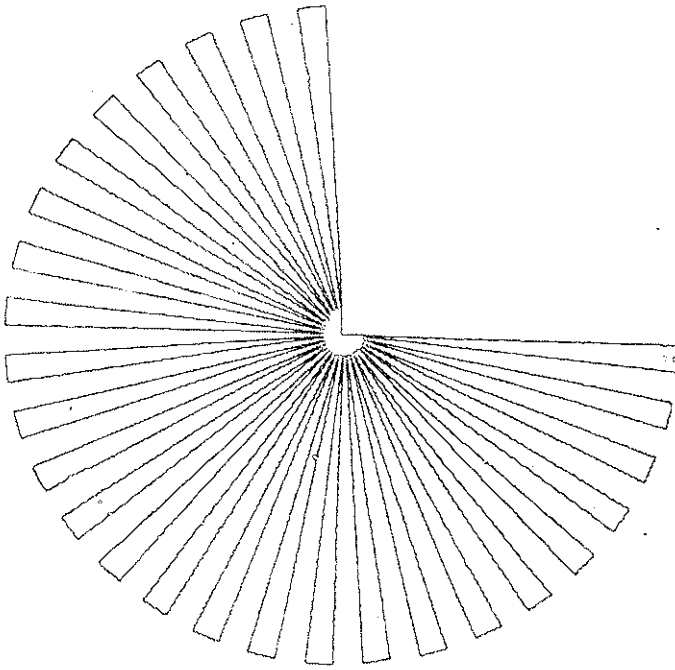
گروه زبان آلمانی

دوره راهنمایی

کتب سالهای دوم و سوم راهنمایی بدون تغییر نسبت به سال ۱۳۷۱ تجدید چاپ گردیده است.

دوره متوسطه

کتب سالهای اول و دوم دبیرستان — نظام جدید آموزش متوسطه مراحل نهایی چاپ را گذرانده و دانش‌آموزان و علاقمندان به



متوسطه برنامه تدریس زبانهای خارجی در مدارس بزرگسالان به شرح زیر اعلام گردید:

- ۴ ساعت در هفته برای دوره راهنمایی
- ۳ ساعت در هفته برای دوره متوسطه

گروه زبان فرانسه

- تألیف کتاب روش تدریس (راهنمای دبیر) برای کتابهای فرانسه جدیدالتألیف دوره راهنمایی تحصیلی، به پایان رسید. بعد از چاپ آن در اختیار دبیران و صاحبان قرار خواهد گرفت. با امید به اینکه کتاب نامبرده با دارا بودن ویژگیهای خود، بتواند راهنمای مفیدی برای مدرسین و دبیران زبان فرانسه باشد. محل فروش آن: انتشارات مدرسه، جنب سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی است.

تألیف کتاب فرانسه سال اول متوسطه بر پایه نظام جدید آموزش متوسطه پایان یافت و در سال تحصیلی جاری به صورت آزمایشی و زیراکس در اختیار دبیران - دانش آموزان و علاقمندان به زبان فرانسه قرار می گیرد. کتاب نامبرده در ادامه برنامه ریزی شش ساله آموزش زبان فرانسه در مدارس راهنمایی، متوسطه، پیش دانشگاهی همچنین در ادامه روش نیمه سمعی بصری تدوین گردیده است و دارای کد مشترک برای کلیه رشته های تحصیلی، مدارس فنی حرفه ای و مدارس بزرگسالان است.

فراگیری این زبان می توانند جهت تهیه کتب نامبرده از مهرماه ۱۳۷۲ به دفتر انتشارات مدرسه واقع در خیابان ایرانشهر شمالی مراجعه نمایند. لازم به یادآوری است که کتب مقاطع راهنمایی و دبیرستان - (نظام فعلی آموزش متوسطه) نیز در دفتر انتشارات مدرسه - قابل تهیه می باشند.

نوارهای درسی

کار آماده سازی مطالب کتب سالهای دوم و سوم دبیرستان جهت ضبط در نوارهای آموزشی آغاز گردیده و امید آن است که تهیه و ضبط این نوارها با همکاری دفتر تکنولوژی آموزشی آغاز گردد.

شورای دبیران زبان آلمانی

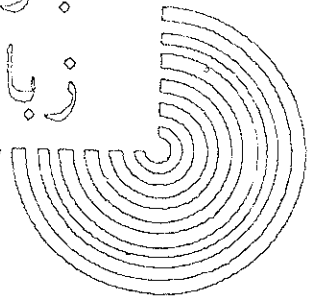
در تاریخ ۷۲/۴/۵ جلسه دبیران زبان آلمانی با مؤلفین کتب و کارشناسان گروه تشکیل گردید. در این جلسه سؤالات امتحان نهایی سال چهارم متوسطه و همچنین سؤالات امتحانی سالهای اول تا سوم دبیرستان و دوره راهنمایی مورد بررسی قرار گرفت و به اعتراضات دبیران نسبت به بارم در نظر گرفته شد، برای سؤالات امتحان نهایی سال چهارم دبیرستان پاسخ داده شد.

فعالیت در زمینه گسترش زبان های آلمانی و فرانسه

- از طرف گروه های درسی زبان آلمانی و فرانسه نامه ای به اداره کل آموزش و پرورش استان تهران ارسال و به سؤالاتی که اداره مذکور از این دو گروه در مورد نحوه گسترش زبانهای آلمانی و فرانسه نموده بود، پاسخ مناسب داده شد.

در متن این نامه بر گسترش آموزش دو زبان فوق در سطح مدارس و اعلام آمادگی دو گروه جهت اعزام نیروی کارآمد در امر تدریس، تأکید فراوان گردیده است.

برنامه تدریس زبانهای خارجی در مدارس بزرگسالان: طی نامه ای به شماره ۹۱۰/۲۷۸۴/۲۹ به مدیر کل آموزش



نمونه سئوالهای امتحانی برای دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه، آماده شده است. یک نسخه از آنها به ادارات کل آموزش و پرورش تهران و شهرستانها فرستاده می‌شود، دبیران محترم می‌توانند با مراجعه به اداره مربوط، آنها را دریافت نمایند. در ضمن درخواست می‌شود حتماً یک نسخه از سئوالهای امتحانی هر یک از پایه‌های تحصیلی زبان فرانسه را به طور مستقیم به گروه زبان فرانسه به آدرس نامبرده در بالا ارسال نمایند تا مورد ارزیابی قرار گیرد. دبیرانی که کاملترین و دقیقترین سئوالهای امتحانی را طرح نموده و بیشترین تعداد قبولی را از میان دانش‌آموزان خود داشته باشند، معرفی و مورد تشویق قرار خواهند گرفت.

جدولهای آماری نیز به ترتیب نمونه سئوالهای امتحانی، به کلیه شهرستانها ارسال می‌گردد. خواهشمند است مسئولین محترم ادارات کل همچنین دبیران محترم زبان فرانسه در مدارس دولتی و غیرانتفاعی، با توجه به برآورد نیازهای آماری مندرج در جدولها، پرسشهای لازم را با دقت پاسخ گویند و به گروه‌زبان فرانسه ارسال نمایند.

طرح ارزشیابی نوین و بامبندی سئوالهای امتحانی در دوره راهنمایی تحصیلی (با توجه به روشهای جدید اعمال شده در کتابهای جدیدالتألیف). همچنین بهره‌ای از تغییرات انجام شده در چگونگی آزمونهای دوره متوسطه، همراه با نمونه سئوالهای امتحانی و جدولهای آماری همچنین بخشنامه مربوط به آن به ادارات کل آموزش و پرورش تهران و شهرستانها ارسال می‌گردد تا به آگاهی دبیران زبان فرانسه برسد.

❖ یادآوری: در سال تحصیلی جاری، کتابهای جدیدالتألیف درسی زبان فرانسه دوره راهنمایی تحصیلی، از چاپ نهائی خارج و در انتشارات مدرسه، جنب سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به فروش می‌رسد.

دبیران محترم زبان فرانسه شهرستانها، با اعلام تعداد دانش‌آموزان خود، توسط اداره آموزش و پرورش مربوط می‌توانند کتابهای درخواستی خود را دریافت نمایند. در ضمن جهت پی‌گیری و هرگونه اقدام مقتضی، بهتر است دبیران محترم، رونوشت نامه درخواستی خود را به گروه زبان فرانسه ارسال نمایند.

از سال رونوشت تعداد کتابهای درخواستی نامبرده چه از طرف مدارس دولتی و چه از طرف مدارس غیرانتفاعی، جهت بهره‌گیریهای آماری، برای گروه زبان فرانسه ضرورت کامل دارد و مزید امتنان می‌باشد.

از صاحب نظران و دبیران زبان فرانسه درخواست می‌نماید پیشنهادها و اظهارنظرهای خود را به طور مستقیم به گروه زبان فرانسه دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی واقع در خیابان ایرانشهر شمالی - پلاک ۲۷۴ - ساختمان شهید موسوی ارسال دارند تا هرچه بیشتر در بارور کردن این واحد درسی و رفع هرگونه اشتباه و نارسائی از کتاب نامبرده، مفید و مؤثر باشد.

گروه زبان فرانسه، در راستای انتشار کتابهای جدیدالتألیف، فعالیتهای جنبی و کمک آموزشی خود را نیز ادامه می‌دهد و بنا به برنامه‌ریزی انجام شده جهت فعالیتهای سال جاری گروه، در اواخر مهرماه به مدت سه الی پنج جلسه کلاسهای توجیهی خود را برای دبیران زبان فرانسه دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه (به ویژه سال اول و دوم) برگزار می‌نماید. کسانی که دارای مدرک لیسانس یا بالاتر زبان فرانسه می‌باشند، نیز می‌توانند با ارائه قبلی مشخصات شغلی و تحصیلی خود به گروه زبان فرانسه، در کلاسهای نامبرده شرکت نمایند.

یک نوار صوتی، از کتاب فرانسه جدیدالتألیف سال دوم راهنمایی که توسط یکی از مؤلفین فرانسوی زبان آن تهیه گردیده است، به زودی به تعداد دبیران مناطق آموزشی تهران و شهرستانها تکثیر خواهد شد. لازم است هرچه زودتر دبیران زبان فرانسه تهران و شهرستانها، با ارائه آمار دانش‌آموزان فرانسه خوان خود، از طریق اداره آموزش و پرورش مربوط، تعداد نوارهای درخواستی خود را کتباً به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی با رونوشت به گروه زبان فرانسه به آدرس نامبرده در بالا، ارسال نمایند تا نوارهای درخواستی برای آنان فرستاده شود.

لازم به یادآوری است که نوارهای ویدیویی آموزش زبان فرانسه کتابهای درسی جدیدالتألیف دوره راهنمایی تحصیلی تا پایان اسفندماه سال جاری آماده و به ترتیب بالا در اختیار دبیران و دانش‌آموزان قرار خواهد گرفت. البته سایر علاقمندان به آموزش زبان فرانسه همچنین مدارس غیرانتفاعی که دارای کلاسهای زبان فرانسه هستند می‌توانند تعداد نوارهای درخواستی خود را به گروه زبان فرانسه ارائه نمایند.

بهای هر نوار، توسط دفتر تکنولوژی آموزشی تعیین می‌گردد.

انگلیسی عمومی تأثیر

در خواندن متون تخصصی

دانشجویان دوره برای

دکتری

سید عباس نوبی

دانشجویان دانشگاهها اغلب نیاز به خواندن متون تخصصی بعنوان بخشی از کارهای درسی خود دارند. یک روش مستداول و قدیمی اینست که فهرستی از کلمات و اصطلاحات تخصصی در اختیار دانشجویانی که این متون را مطالعه می کنند قرار می گیرد و سعی می شود ترجمه ای نه چندان مطابق با اصل انجام گیرد و تصور بر این است که این تنها نیاز و مشکل آنان در خواندن متون تخصصی است. با وجود این، تجربه نشان داده است که حتی دانشجویان مسلط بر اصطلاحات فنی و تخصصی در زمینه رشته های مورد مطالعه، نه تنها آنقدر از فهم متون تخصصی عاجز می شوند که بدنبال ترجمه ای از متون و مقالات مذکور می گردند و اگر موفق نشوند، به کتابهایی پناه می برند که به زبان مادری، درباره موضوع مورد بحث، نوشته شده است.

تحقیقاتی که در مورد مشکلات خواندن این دانشجویان صورت گرفته، این نکته را روشن ساخته است که مشکلات چنین زبان آموزانی در درک مطلب و حتی ترجمه فسرتر از احتیاج آنان به لغات و اصطلاحات تخصصی است. خوشبختانه، در سالهای اخیر، تدریس زبان عمومی، یعنی انگلیسی، بعنوان واحدهای درسی توجه قابل ملاحظه ای را در برنامه های دانشگاهی به خود معطوف داشته است. با وجود این، علیرغم علاقه وافر به تقویت انگلیسی عمومی دانشجویان در مورد ارتباط و تأثیر انگلیسی عمومی در خواندن متون تخصصی سخن چندان به میان نیامده است.

بنابراین تحقیق حاضر هدفش بررسی تأثیر انگلیسی عمومی در خواندن متون تخصصی برای دانشجویان دوره دکتری بوده است. در این جهت کوشش گردیده تا برای سؤالات زیر پاسخهای مناسبی بیابیم:

۱ - آیا یادگیری انگلیسی عمومی بطور مؤثر و معنی دار (از نظر آماری) دانشجویان دوره دکتری را قادر به خواندن متون تخصصی می نماید؟

۲ - آیا بالا رفتن سطح انگلیسی عمومی دانشجویان از طریق کلاسهای تافل و امثال آن تأثیر قابل ملاحظه ای در خواندن متون تخصصی دارد؟

۳ - آیا مطالب مورد تدریس در این کلاسها (دستور، لغت، و متون قرائتی) برای دانشجویان این کلاسها برای خواندن متون تخصصی کافی می باشد؟

با توجه به سؤالات بالا، در این پژوهش فرضیه صفر اینست که انگلیسی عمومی تأثیر معنی داری در خواندن متون تخصصی ندارد. برای بررسی صحت و درستی این فرض و پاسخگویی به سؤالات فوق آزمایش هایی صورت گرفت. بدین ترتیب که یک گروه ۳۰ نفری از

افزایشی همراه با افزایش درک متون تخصصی بوده که این نیز از نظر آماری معنی دار است.

داده‌ها بر ما معلوم ساخت که افزایش در معدل آزمون میثیگان همراه با افزایش در میانگین آزمون متون تخصصی است و اگر سطح انگلیسی عمومی دانشجویان از طریق این کلاسها بالا رود به آنان در خواندن و درک متون تخصصی بطور قابل ملاحظه و معنی داری کمک می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که دانش دستور، لغت و مهارت‌های متون قرائتی لازم است تا دانشجو بتواند از عهده متون تخصصی برآید و از درک و فهم آنان عاجز و محزون نگردد.

Table 1: Mean of ESP & Proficiency test

	TIME	MEAN
Proficiency test	pre test	33.73
Proficiency test	post test	36.76
ESP test	pretest	11.5
ESP Test	post test	13.43

بعلاوه این مطلب را ضریب همبستگی میان اجزای آزمون میثیگان و آزمون متون تخصصی جدول شماره (۳) تأیید می‌کند. جدول مذکور نشان می‌دهد که ارتباط تنگاتنگی میان اجزای آزمون میثیگان و آزمون متون تخصصی وجود دارد که این خود پاسخگوی سؤال سوم این پژوهش می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مطالب کلاسها مناسب و کافی بوده و توانسته است درک و توانائی دانشجویان را در خواندن متون تخصصی به طور قابل ملاحظه‌ای تقویت کند. بعلاوه این پیشرفت از نظر آماری نیز معنی دار است. سایر داده‌های موجود در جدول شماره (۲) نیز گویای این مطلب می‌باشد. بدین معنی که ضرایب بالای

دانشجویان دوره دکترای تربیت مدرس را از پنج رشته (جغرافی، ادبیات، پزشکی، روانشناسی و کشاورزی) که در این کلاسها شرکت می‌جستند، انتخاب نموده تا در این پژوهش شرکت کنند. در این تحقیق دو نوع آزمون مورد استفاده قرار گرفت: الف - آزمون میثیگان ب - آزمون متون میثیگان تخصصی. لازم به ذکر است که این دو آزمون بطور همزمان در ابتدا و انتهای ترم تحصیلی به اجرا درآمد.

بعد از جمع‌آوری داده‌ها و اجرای آزمون‌های ۱ و محاسبه ضریب همبستگی میان آزمونها، نتایج بدست آمده به قرار زیر می‌باشد. ۱ - نتایج حاصله از آزمون‌های ۱ در مورد متون تخصصی نشان داد که از نظر آماری در سطح پنج درصد ($P < .05$) - یعنی در این پژوهش پنج درصد احتمال خطا وجود دارد - اختلاف معنی داری بین میانگین نمرات در ابتدا و انتهای ترم وجود دارد.

۲ - نتایج حاصله از آزمون ۲ در مورد زبان عمومی نشان داد که از نظر آماری در سطح پنج درصد ($P < .05$) اختلاف معنی داری بین میانگین نمرات آزمون میثیگان در ابتدا و انتهای ترم وجود دارد.

۳ - ضریب همبستگی میان آزمونهای مختلف در این پژوهش نشان داد که ارتباط بسیار تنگاتنگی میان آزمونهای مختلف زیر وجود دارد: آزمونهای متون تخصصی، آزمونهای میثیگان، و آزمونهای متون تخصصی با آزمونهای میثیگان.

۴ - بعلاوه، ضریب همبستگی میان اجزای آزمون میثیگان (دستور، لغت، متون قرائتی) و آزمونهای تخصصی معلوم کرد که ارتباط زیادی میان اجزای آزمون میثیگان و آزمون تخصصی وجود دارد.

۵ - افزایش میانگین آزمون میثیگان همراه با افزایش معدل آزمون تخصصی بود که افزایش حاصله از نظر آماری معنی دار بود. نتایج جدول ارزشی شماره ۴ به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که فرضیه صفر را رد کند و بگوید که انگلیسی عمومی تأثیر معنی دار و قابل ملاحظه‌ای در خواندن متون تخصصی دارد.

بعبارت دیگر، نتایج بدست آمده نشان داد که هر چه دانشجو بیشتر در این کلاسها شرکت جوید، راحت‌تر می‌تواند متون تخصصی خود را بخواند. بعلاوه نتایج آزمونهای تخصصی در این جدول زمینه پاسخ‌گویی به سؤال اول این پژوهش را فراهم می‌کند. بدین معنی که چنین کلاسهایی به دانشجویان این امکان را داد که در سطح معنی دار پنج درصد ($P < .05$) در خواندن متون تخصصی موفق شوند. بنابراین چنین نتیجه‌ای قابل تعمیم بر جمعیتی است که این گروه نمونه از آن انتخاب شده است.

بعلاوه سایر داده‌های جدول شماره ۴ در زمینه آزمون میثیگان پاسخگوی دومین سؤال این پژوهش می‌باشد. با توجه به این جدول می‌توان گفت که کلاسهای مذکور بطور مؤثر و معنی داری موجب افزایش سطح انگلیسی عمومی دانشجویان گردید، بعلاوه چنین

همبستگی میان آزمونهای مختلف پژوهشگر را به اهمیت و معنی دار بودن ارتباط میان سطح زبان انگلیسی عمومی دانشجویان و فهم زبان متون تخصصی واقف و مطمئن می سازد. به عبارت دیگر، چنین واحدهای درسی نه تنها موجب افزایش سطح انگلیسی عمومی دانشجویان می گردد بلکه آنان را در مقابله با متون تخصصی در زمینه رشته تخصصی خود بطور مؤثری یاری می دهد.

Table 4 :: table of t - value

	t - value	critical t-value	p	d.f.	TIME
proficiency test	3.22	2.045	p.<0.05	29	pretest & post test
ESP test	3.44	2.045	p.<0.05	29	pretest & post test

Table 2: Correlation coefficient between different tests used in the study

	TIME	CORRELATION
ESP tests	pre & test post test	r = 0.83
ESP & proficiency test	pre - test	r = 0.89
ESP & proficiency test	post test	r = 0.71
Proficiency test	pre & test post test	r = 0.92

BIBLIOGRAPHY

- Alderson, J. Charles and A.U. Urquhart. 1984. **Reading in a Foreign Language**. London: Longman.
- Bowen, J. Donald, Harold Madson, Ann Hilfery. 1985. **TESOL Techniques and Procedures**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Carrel, L. Patricia, et al. 1988. **Interactive Approaches to Second Language reading**. London. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., and Louis McIntosh. 1979. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Mackay, Barkman, and Jordan. 1979. **Reading in a Second Language**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Rivers, M. Wilga. 1981. **Teaching Foreign Language Skills**. U.S.A.: The University of Chicago.
- Richards, J. C., and Rogers Theodore S. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching**. London: Cambridge University press.
- Trimble Louise. 1985. **English for Science and Technology**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdoson, H. G. 1984. **Reading and Communication**. In Alderson J. Charles and Uguhart A. H. (Eds.). **Reading in a Foreign Language**. London: Longman.
- Widdoson, H. G. 1990. **Aspects of Language Teaching**. London: Oxford University press.

Table 3: Correlation coefficient of ESP and proficiency subtests

	pre- test ESP	post test ESP
Grammar	r=.60	r=.77
Vocabulary	r=.72	r=.79
Reading	r=.62	r=.84

پاسخ به نامه‌های رسیده

محمدرضا عنانی سراب کارشناس دفتر برنامه‌ریزی و تألیف

اگر از ضعف بعضی از گزینه‌های سؤال دوم صرف‌نظر کنیم، مهم‌ترین اشکال آن عدم توجه به معنی است. زیرا دانش‌آموزان با ربط دادن taller و than به جواب صحیح دست می‌یابند. استفاده از چنین سئوالاتی در آزمون، دانش‌آموزان را به فرموله کردن قواعد دستوری سوق می‌دهد. بدیهی است این عمل هیچ ربطی به یادگیری واقعی زبان ندارد. توفیق این همکار ارجمند و سایر همکارانی که با علاقه و پشتکار در جهت تحقق اهداف زبان‌آموزی تلاش می‌کنند آرزوی ماست.

آقای محمد ناصری دبیر زبان از استان فارس در نامه خود سئوالات زیر را مطرح کرده‌اند.

سؤال: آیا جمله زیر که در صفحه ۳۳ کتاب سال اول دبیرستان آمده است از نظر دستوری درست است یا خیر؟

This dictionary has as many pages as that book.

پاسخ: در بندهای قیدی مقایسه (adverbial clauses of comparison) ترکیبات زیر بکار می‌رود.

1. as + adj / adv + as

مثال:

She is as tall as her friend (is).

He answers as quickly as his sister (does).

همانطوری که ملاحظه می‌کنید چنانچه فعل بند قیدی و بند اصل از نظر زمان مشابه باشند فعل دوم را می‌توانیم حذف کنیم. بند حاصل، بند ضمنی (implied) نامیده می‌شود. هنگامیکه در بند ضمنی از ضمیر به جای اسم استفاده شود، در زبان گفتار ضمیر مفعولی و در زبان نوشتار و موقعیت‌های رسمی ضمیر فاعلی به کار می‌رود. در حالت اول as حرف اضافه و در حالت دوم کلمه ربط محسوب می‌شود.

She is as tall as me. (preposition)

She is as tall as I (am). (conjunction)

2. as + much / many + noun + as

ترکیب فوق برای بیان کمیت بکار می‌رود.

I haven't got as much money as I thought.

This dictionary has as many pages as that book (has).

با توجه به توضیحات فوق جمله مورد سؤال از نظر دستوری

علیرغم مدت زمان کوتاهی که از افزودن این بخش به مجله می‌گذرد، نامه‌های بسیاری به دفتر مجله رسیده که در آنها همکاران ضمن طرح سئوالات خود ما را نیز مورد لطف خویش قرار داده‌اند. ضمن تشکر از این عزیزان و عرض پوزش از وقعه‌ای که در پاسخ به سئوالات پیش آمده است در این شماره به تعدادی از سئوالات پاسخ می‌دهیم ولی قبل از طرح سئوالات به طرح پیشنهادها و نظرات همکاران در مورد آموزش زبان می‌پردازیم:

همکار محترم آقای حبیب‌الله کشمیری از مشهد طی نامه‌ای به اهمیت آزمون در فرآیند تدریس زبان و تأثیر مثبت سئوالات کاربردی در یادگیری و تدریس اشاره نموده می‌نویسند «هدف ما در دبیرستان مهارت خواندن است بنابراین در تهیه آزمون باید این هدف را مدنظر قرار دهیم و سئوالات را طوری طرح کنیم که این هدف را تقویت کنند. طرح تست‌های مکانیکی دستور زبان نه تنها این هدف را تقویت نمی‌کند بلکه بنیان آن را سست می‌سازد.» برای روشن شدن بیشتر نکته مطرح شده دو نمونه تست ذیل را مورد توجه قرار داده مقایسه کنید.

1. Ali is 16.

Ahmad is 18.

A) Ali is older than Ahmad.

B) Ahmad is as old as Ali.

C) Ahmad isn't older than Ahmad.

D) Ali is Younger than Ahmad.

2. Ahmad is _____ than Ali.

a) older

B) oldest

C) as old

d) the oldest

صحیح است.

سؤال: جملات زیر از نظر معنایی و نحوی چه تفاوتی با هم دارند؟

She has a gold watch.

She has a golden watch.

پاسخ: gold watch و golden watch هر دو صفت و موصوف می باشند تفاوت ساختاری gold و golden در این است که اولی در دو نقش اسم و صفت بکار می رود در حالی که golden صفت است. golden بیشتر در متون ادبی بکار می رود و علاوه بر معانی ملموس (concrete) معانی مجازی (figurative) نیز دارد. بنابراین در معانی مجازی نمی توانیم golden را با gold جایگزین کنیم.

golden years (Prosperous)

golden girl of US tennis (very successful)

سؤال: در جمله زیر از کتاب سال سوم راهنمایی صفحه ۶۴ بعد از how much از are استفاده شده است در حالی که می دانیم much با فعل مفرد بکار می رود. چرا در این جمله فعل جمع بکار رفته است؟

How much are six and four?

آیا می توانیم سؤال فوق را به شکل زیر نیز مطرح کنیم؟

What is six and four?

پاسخ: هنگام خواندن حاصل جمع های کوچک (یک رقمی) معمولاً بجای + از and و بجای = از is یا are استفاده می شود.

2 + 2 = 4 (Two and Two is / are four.)

در خواندن حاصل جمع های چندرقمی و هم چنین در سیاق رسمی بجای + از plus و بجای = از equals یا is استفاده می شود.

67 + 50 = 117 (sixty seven plus fifty is / equals a hundred and eleven)

در پرسش What یا how much با فعل مفرد بکار می رود.

How much is six and four?

What is six and four?

بنابراین پاسخ سؤال دوم مثبت است و می توانیم سؤال را به دو گونه مطرح کنیم. برای تبیین چگونگی این امر باید به ماهیت فعل جمله اشاره کنیم. افعالی که در این نوع جملات یعنی جملات مربوط به مقیاس و اندازه (extent & measure) به کار می روند به دسته ای از افعال تعلق دارند که افعال بینابین (middleverbs) نامیده می شوند. این افعال شکل مجهول ندارند و در زمانهای استمراری به کار نمی روند. نقش عباراتی که بعد از این افعال می آیند را با قاطعیت

نمی توان تعیین کرد. چون این عبارات بعضی از مشخصه های مفعول و قید را دارا هستند و فاقد بعضی دیگر می باشند. به عبارت دیگر بین مفعول و قید در نوسان هستند. به مثال های زیر توجه کنید.

1 - It costs ten dollars.

2 - Five and six equals eleven.

جملات فوق را هم با how much و هم با what می توانیم سؤال کنیم.

a) How much does it cost?

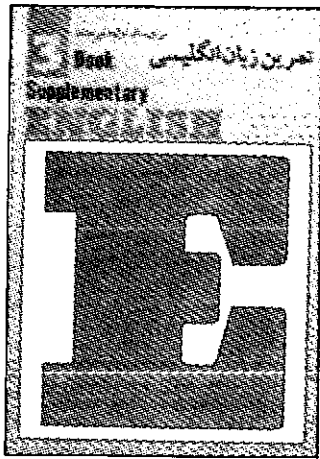
b) What does it cost?

جمله (a) سؤال قیدی (adverbial question) نامیده می شود و عبارت بعد از فعل در جواب این جمله یعنی جمله ۱ قید محسوب می شود در حالیکه جمله (b) سؤال ضمیری (pronominal question) است و همان عبارت جمله ۱ مفعول جمله است. لذا ساختار جمله ۱ در حالت اول SVA و در حالت دوم SVO می باشد. به طور کلی عبارات بعد از افعال بینابین را می توانیم در طبقه کلی متمم فعل (complement) قرار دهیم ولی نقش آنها بدرستی مشخص نیست.

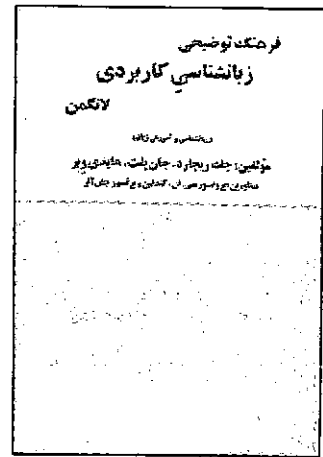
سؤال: دستورالعمل تمرین صفحه ۱۲۷ کتاب سوم چندان روشن نیست. دانش آموزان بر چه اساسی باید لغات را در جدول قرار دهند؟

پاسخ: لغات این تمرین همه بیش از یک سیلاب دارند. بعضی دوسیلابی و بعضی دیگر سه سیلابی هستند. لغات دوسیلابی در ستونهای اول و دوم و لغات سه سیلابی در ستون سوم جای می گیرند. در لغات ستون اول تکیه (Stress) روی سیلاب اول و در لغات ستون دوم تکیه روی سیلاب دوم و در ستون سوم نیز تکیه روی سیلاب دوم قرار می گیرد.

ستون سوم	ستون دوم	ستون اول
remembered	above	angry
computer	belief	wanted
development	decided	never
	hotel	people
	enjoy	classes
	forget	
	before	



معرفی کتاب



برای آموزش زبان فراهم می‌سازد، نقش سازنده کتابهای مناسب به همراه آموزشهای کلاسی در این دوران حائز اهمیت خواهد بود. کتاب «تمرین زبان انگلیسی 3 Supplementary Book» که حاصل تلاش گروهی از مؤلفان کتب درسی زبان می‌باشد، کوششی در این راه است. چرا که مؤلفان با وقوف و آگاهی به اهداف آموزش زبان در دبیرستان، سعی کرده‌اند لغات، عبارات و نمونه‌های دستوری این کتاب - در عین متنوع بودن - هماهنگ با کتاب درسی و در راستای اهداف آن باشد تا آمادگی بیشتری را برای پایه‌های بعدی دانش‌آموزان عزیز فراهم آورد.

در بخش تمرین لغات این کتاب با توجه به موقعیت دانش‌آموزان در درک مطلب به دلیل محدودیت دامنه لغات آنها، به تمرین و فراگیری واژگان در قالبهای مختلف توجه زیادی شده است.

در بخش دستوری کتاب بعضی از ساختارهای دستوری متن درس با تمرینهای گوناگون معرفی شده است. این تمرینها که از هر دو نوع کتبی و شفاهی می‌باشد، دانش‌آموزان را بتدریج از

فرهنگ توضیحی زبانشناسی کاربردی

این فرهنگ شامل کلیه اصطلاحات مربوط به آموزش زبان، زبانشناسی و آزمون‌سازی می‌باشد که مفاهیم مربوطه را با زبانی بسیار ساده و روان توضیح داده است. مطالعه این فرهنگ کمک مؤثری به درک مفاهیم زبانی و ترجمه متون کتابهای مختلف در این زمینه‌ها می‌نماید. علاوه بر معادلهای انگلیسی-فارسی دارای لغت‌نامه فارسی-انگلیسی نیز می‌باشد که برای ترجمه فارسی به انگلیسی مفید است. این کتاب راهنمایی است برای دبیران زبان، دانشجویان رشته‌های دبیری، مترجمی و ادبیات و کلیه کسانی که مایل به شرکت در امتحانات ورودی دوره‌های فوق‌لیسانس و دکتری هستند.

تمرین زبان انگلیسی برای سال اول دبیرستان

در دنیای امروز که ارتباطات نقش مؤثری را در جوامع بشری ایفا می‌کند و پیشرفت علم و تکنولوژی بسرعت رو به افزایش است، دانستن زبانهای مختلف از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و از آنجا که دوران تحصیلی فرصت مناسبی را

مرحله تکرار و تمرین به مرحله ساخت هدایت می‌کند. تمرینهای مرحله آخر بیشتر جنبه کاربردی دارد و بهتر است دانش آموزان آنها را در گروه‌های دو یا چند نفری انجام دهند و به مثالهای داده شده دقیقاً توجه داشته باشند.

آخرین بخش هر درس این کتاب به متن خواندنی کوتاهی اختصاص داده شده است که با معرفی لغات و اصطلاحات جدید آغاز می‌شود. توصیه می‌شود دانش آموزان قبل از خواندن متن با لغات جدید آن آشنا شوند و پس از مطالعه متن سعی نمایند موضوع را در قالب چند جمله بنویسند.

گرچه این کتاب جنبه خودآموز دارد و دانش آموزان می‌توانند برای اطمینان از صحت جوابها به پاسخنامه انتهای

کتاب مراجعه کنند، ولی ممکن است که در مواردی با اشکال مواجه شوند که مسلماً یاری مربیان دلسوز راهگشای آنان خواهد بود. ضمناً به اطلاع می‌رساند که نوار تمرینات این کتاب در دست تهیه است و به زودی در اختیار علاقمندان قرار خواهد گرفت.

ما از دبیران گرامی و سایر صاحب نظران تقاضا داریم با ارائه پیشنهادها و نظریات خود ما را در بهبود کیفیت کتاب یاری دهند تا بتوانیم مجموعه‌های «Supplementary. Book 4» و «Supplementary Book 5» را با کیفیت بهتری برای پایه‌های بعدی ارائه دهیم.

با آرزوی توفیق - مؤلفین

L'emploi

در صفحه ۳۲ ستون سمت چپ سطر نوزدهم

imparfait

در صفحه ۳۲ ستون سمت چپ سطر بیست و دوم

Penser que

در صفحه ۳۲ ستون سمت راست سطر هشتم

— volontiers

در صفحه ۳۲ ستون سمت راست سطر دهم

Si tu me donnais...

در صفحه ۳۲ ستون سمت راست سطر سیزدهم

est

در صفحه ۳۲ ستون سمت راست سطر چهاردهم

théâtre

در صفحه ۳۳ در قسمت زیر نویسها، ستون دوم:

1) Langrammaire Linguistique ou traditionnelle

2) ——— communicative

5) Grammaire du sujet

6) ——— l'énonciation

با پوزش از خوانندگان عزیز، در مقاله کدام دستور زبان را باید

آموخت نوشته دکتر ژاله کهنونئی پور که در شماره مسلسل ۳۵-۳۴ مجله رشد آموزش زبان منتشر شد، اشتباهات چاپی که در کلمات فرانسه موجود بوده است، به شرح زیر اصلاح می‌گردد:

در صفحه ۳۰ ستون دوم به ترتیب:

Tu me donnes....?

Donne - moi

Dis donc, tu me donnes ...

Peux - tue me donner ...?

Je voudrais que tu me donnes ...

Pourriez - vous me donner ...?

در صفحه ۳۲ ستون سمت چپ سطر دوم:

Grammaire Linguistique

در صفحه ۳۲ ستون سمت چپ سطر چهارم:

detérminant

در صفحه ۳۲ ستون سمت چپ سطر چهاردهم

Souhait (conditionnel)

در صفحه ۳۲ ستون سمت چپ سطر هفدهم

des lettres. Il invita à la Cour les grands artistes italiens (Léonard de Vinci, Le Primatice). De nombreux termes italiens relatifs à la guerre (arsenal, alerte, canon), aux beaux arts (balcon, fresque, mosaïque...), à la cour (courtisan, ambassadeur) entrent dans la langue française. Il y a eu des tentatives d'italianiser la langue française, mais elles ont eu beaucoup d'adversaires.

a- LES HUMANISTES DE LA LANGUE FRANÇAISE:

Ils partent en croisade contre les latiniseurs:

ex. Geoffroy Tory, auteur "Champfleury" (1529) est le premier à se consacrer à la langue française et à dire qu'il faut établir des règles pour "mettre les sciences et les arts en mémoire et par écrit"

ex. Peletier du MANS "A un poète latin" (1547)

"J'écris en langue maternelle

Et tâche de la mettre en valeur

Afin de la rendre éternelle..."

ex. Joachim Du Bellay dans la "Défense et Illustration de la Langue Française" (1549) et Ronsard dans la "préface de la Franciade" exposent à la fois les principes d'une littérature, d'une langue, d'un style et d'une versification nouveaux. Il a résumé en quelques vers ses efforts.

"... pour hausser ma langue maternelle, indonté du labeur, je travaillai pour elle, je fis des mots nouveaux, re rappelai les vieux. Si bien que son renom je poussai jusqu'aux cieux"

Il a imité les Anciens, non en les traduisant mot à mot, mais en essayant de lutter d'élégance et de majesté en français. Le genre du sonnet (emprunté aux Italiens) apparaît. Le Cardinal du PERRON écrivait (1610) à propos de Ronsard: "Nous n'avons eu de poète vraiment poète que lui". Il est "venu lorsque la langue était à faire, car c'est lui qui l'a mise hors de l'enfance." RABELAIS: la langue qu'il utilise dans "La Vie très honorifique du grand Gargantua" notamment, est le dernier chef d'oeuvre du Moyen Age plutôt que le spécimen de littérature moderne en prose.

MONTAIGNE dans les "ESSAIS" mêlait la langue française au français dialectal de Bordeaux.

b - LE FRANÇAIS ET LES INSTITUTIONS

L'appui des rois fut constant pour la diffusion du Français au XVI ème siècle. L'ORDONNANCE DE VILLERS COTTERETS (1539) stipule que tous les actes et opérations de justice se feront désormais en français.

c - LE FRANÇAIS DANS LES ARTS ET LES SCIENCES

Au XVI ème siècle, des ouvrages de science se publient en français. Ambroise PARE, chirurgien, rédigea ses traités et manuels en français, D'autres ouvrages scientifiques (de pharmacie, physique, chimie ...) furent traduits en français. Mais le latin reste tout de même la langue de l'Europe savante.

CONCLUSION

Au début du XVIIème siècle, le français est une langue littéraire et nous le devons en grande partie aux poètes de la Pléiade. Les règles de versification sont énoncées. Le français est devenu langue majeure comme le latin et le grec. Mais le vocabulaire, devenu très riche, reste mal établi et fluent. Il y a une prise de conscience de la nécessité de fixer l'orthographe (Meigret, Du Bellay), mais il est regrettable que Du Bellay et d'autres y aient finalement renoncé. (L'orthographe, jusqu'à la Révolution, restera une affaire d'imprimeur ou une question personnelle.)

Mais la langue française attend un maître, un artisan de la langue pour lui donner pureté, clarté et précision.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) DAUZAT, A. - DUBOIS, J. - MITTERAND H.: Nouveau Dictionnaire Étymologique et historique. Paris. Larousse 1965.
- 2) DAUZAT A, ROSTAIN G. Dictionnaire des noms et lieux de France. Paris. Larousse 1963.
- 3) BRUNOT F. Histoire de la langue française des origines à 1900. 13 Tomes. Paris 1966 - Armand Colin
- 4) BRUNEAU CH. Petite Histoire de langue française. Armand Colin 1969.
- 5) GREIMAS A. J. Dictionnaire de l'Ancien Français jusqu'au milieu du XIV ème siècle. Larousse 1968.

Il n'existe pas encore d'ouvrage réglementant la langue car elle est encore dépourvue de prestige. La littérature est encore une littérature d'amusement.

La déclinaison du nom et de l'adjectif tend à disparaître.

L'ordre des mots: sujet – verbe – complément tend à se fixer. Des mots outils accompagnent les mots: articles, possessifs, démonstratifs.

Quant au vocabulaire, en l'absence de dictionnaire, chaque auteur écrit selon sa propre fantaisie, invente et crée des mots et des dérivés.

Mais les guerres, civiles et étrangères, à partir de 1328, vont dévaster le pays pour plus de cent ans, ruiner l'état de la langue et entraîner une évolution rapide.

IV LE MOYEN FRANÇAIS (vers 1328 – 1605)

Vers 1328 commence une période de guerres et de troubles qui ne finira que vers le milieu du XVème siècle. Du point de vue politique, à l'organisation féodale va succéder un état centralisé fondé sur l'autorité absolue d'un roi de droit divin.

L'invention de l'imprimerie ("la Bible" de Gutenberg, 1455) multiplie le nombre de lecteurs.

1 – DE 1328 A 1460

a – RÔLE DES HUMANISTES ET DES TRADUCTEURS

L'Humaniste est un homme cultivé qui se propose, par l'étude et l'imitation des Anciens (grecs et latins) d'amener la langue française à une plus grande perfection. Les traducteurs précisent la valeur des mots et enrichissent le vocabulaire. ex. Nicole ORESME a traduit la "Morale à Nicomaque" d'Aristote (1372) et expliqué des sens nouveaux de mots ex. "plantis" (en latin signifiait "plant, bouture" est traduit par "plantes, herbes et arbres." A cette époque, les dialectes littéraires disparaissent.

Le français de Paris, celui du Roi, connaît un grand prestige. Entre 1450– 1500, le français s'introduit partout dans le Midi et sera intronisé comme langue officielle.

b – LES OEUVRES LITTÉRAIRES

CHARLES D'ORLÉANS (1391 – 1465) a été un grand poète: il a composé odes, chansons, complaintes ... Il utilise bien le français, mais le

français de la région de la Loire.

exemple: un rondel "Plus penser que dire

Me convient souvent

Sans moustrer comment

N'a quoy mon cueur tire ..."

VILLON (1431 – après 1463). Il est clerc, maître ès arts à l'Université de Paris, célèbre de son vivant.

ex. ballade destinée à Notre-Dame, composée pour sa mère "Femme je suis povrette et ancienne.

Qui rien ne scay; oncques lettre ne leus..."

c – LE THÉÂTRE se développe avec les "MYS-TÈRES" qui avaient pour but de distraire et d'instruire le peuple.

d – LA LANGUE: Vers le milieu du XVème siècle, le français est évolué; les déclinaisons ont disparu, la place des mots établie. Il existe une tradition poétique, un système de versification. On observe chez les écrivains la tentative de donner à certains points d'usage des allures de règles, mais personne ne manifeste la volonté de codifier la langue.

Dès le XIII ème siècle, le français essaie de s'imposer au latin et on observe un effet de contamination: le latinisme. Des mots savants s'infiltrèrent par emprunt mais au XIVème et au XVème siècles, c'est l'invasion en masse correspondante en français à la création d'un vocabulaire savant. Beaucoup de mots anciens disparaissent et sont remplacés par des mots latins: exemples: des mots comme prudence, sciences, région, Industrie, possibilité...

des substantifs en-ence: absence, diligence

-eur: constructeur, labeur

-ité: actualité, possibilité

-ment: avertissement, placement

-tion: affectation, condition

des adjectifs en-able: détestable, affable

-al, el: fatal, immortel

-ent: adhérent, présent

2– DE 1460 A 1605

A l'aube du XVIème siècle, la France accuse un net retard économique sur l'Italie. Les guerres d'Italie (1494 – 1515) ont révélé les splendeurs de la Renaissance italienne. FRANÇOIS 1er joua un très grand rôle dans le développement des arts et

clercs en latin, mais aussi en langue vulgaire pour être récitées en public.

LES CHANSONS DE GESTE Ce sont des récits historiques versifiés.

La Chanson de Roland (fin XI^{ème} siècle) présente beaucoup de traits anglo – normands.

“Olivier sent qu’ il est a mort nasfret

De lui venger jamais ne li ert sez.”

(français actuel) “Olivier sent qu’il est blessé à mort. Jamais il ne saurait assez se venger.”

LA POESIE LYRIQUE: Guillaume de Poitiers, duc d’Aquitaine (1066 – 1127) fut le premier troubadour. Sa poésie en langue occitane, est une poésie de cour: elle chante l’Amour et les mérites incomparables de la Dame.

Au début du XII^{ème} siècle, il n’y a pas encore de prose littéraire.

En grammaire, on note la disparition des cas latins au profit de deux cas – le cas sujet (nominatif, vocatif) et le cas régime (accusatif, datif latins) – pour les noms et les adjectifs, ainsi que trois genres (féminin, masculin, neutre) – L’article apparaît (le, li, la, un, une)

Adjectif latin: bonus (masc.), bona (fém.), bonum (neutre) très ancien français: bons (masc), bone (fém.), bon (neutre)

Nous sommes très mal renseignés, faute de textes, sur le vocabulaire du très ancien français et de ses dialectes; il reste très proche du latin:

bellezour (Eulalie) < bellatiore (latin) beauté

buona (Eulalie) < bona (latin) < bonne

fut (Eulalie) < fuit (latin) < fut

corps (Eulalie) < corpus (latin) < corps

anima (Eulalie) < anima (latin) < âme

Les Croisades et le commerce font entrer de nouveaux mots dans la langue française:

exemples:

coton < “qoton (arabe); candi < arabe qandîr” < qand, mot hindou. L’arabe “amîr” a donné “amirafles” / (chanson de Roland) puis émir, amiral.

III L’ANCIEN FRANÇAIS (1150 – 1328)

A partir du XII^{ème} siècle, Paris est le centre d’une activité intellectuelle intense. L’université de Paris est fondée en 1200, la Sorbonne en 1252

Les enseignements se font en latin et les explications de textes en français.

* Le théâtre religieux se développe: on joue sur les parvis des églises.

* La poésie lyrique subsiste dans les milieux aristocratiques ex COLLIN MUSSET, ménestrel lorrain – Lai (milieu XIII^{ème})

“Ma fame va destrousser

Mon male sans demorer

Mon garcon va abuver

Mon cheval er conreer...”

en français moderne: Ma femme va “détrousser” {ma malle en toute hâte; mon domestique va abreuver} et bouchonner mon cheval

* Ce sont surtout les “romans” qui dominent (le terme désigne toutes sortes de récits en langue vulgaire)

ex. Tristan et Yseult

ex. Perceval le Galois de Chrétien de Troyes

“Quant li vazlez el tref entra

Ses chevax si fort s’acopa

Que la dameisele l’oï;

Si s’esveilla e tressailli ...” (vers 657 – 660)

en français moderne: Quand le valet entra dans le pavillon, {son cheval choppa si fort} que la demoiselle l’entendit; {elle s’éveilla et tressaillit}

* Le “Roman de Renart” regroupe des récits plaisants, où la société féodale est caricaturée avec des animaux: l’ours (Brun), le goupil (le Renard), le Chat (Tibert...)

* les fabliaux sont de courts récits qui ont pris naissance dans le Nord la France: contes moraux ou contes à rire, avec un comique souvent grossier qui vise les paysans, les bourgeois, les prêtres cupides, paresseux, gourmands.

* LES OUVRAGES SUR LA LANGUE

– L’ABAVUS (XII^{ème} – XIII^{ème} siècles) explique en français des termes latins:

ex. bacca: pierre précieuse

amussis: plon a maçon (plomb à maçon)

accelerare: hater (hâter)

* L’AALMA (XIV^{ème} siècle) comporte 1100 mots

ex. alatus: qui a eles (qui a des ailes)

amareo: estre amers (être amer)

albeo: emblanchir

("Merila" est un nom d'homme germanique) ou un suffixe en BAIX (rivière).

ex. Roubaix: germanique "rhos", cheval

- Les suffixes en ARD (comme couard), en AUD (badaud) sont franciques; des noms de famille comme Richard, Renaud, Allard...

- Des termes d'agriculture: houx (francique "huls"), cresson (francique "Kresso"), jardin (francique "gardo").

- Des adjectifs: hardi (francique "hardjan"), orgueilleux (francique "urgôli").

4 - LA RENAISSANCE CAROLINGIENNE

Au VIII^{ème} siècle, la Gaule se repeuple, mais les invasions barbares avaient entraîné la disparition des écoles et l'illettrisme. Même le Clergé était devenu ignorant. Charlemagne restaure les études latines chez les prêtres et le Concile de Tours (813) ordonne au Clergé de prêcher "en langue romane rustique ou en germanique". C'est la première reconnaissance de ce que deviendra le français.

HUGUES CAPET (946 - 996) est le premier roi qui ignore le germanique et cette langue disparaît au profit du roman. Le roman est une langue intermédiaire entre le latin et le français.

PREMIERS TEXTES EN LANGUE ROMANE

RUSTIQUE: LES SERMENTS DE STRASBOURG (842)

Voici le Serment prononcé par Louis le Germanique, mettant fin à ses désaccords avec Charles le Chauve (842) "Pro deo amur et pro christian poblo et nostro commun saluament ... si salvarai eo cist meon fradre Karlô..."

(Latin classique) "Pro Dei amorem et per christiani populi et nostram comunem salutem... Servabo hunc meum fratrem Carolum..."

(Français actuel) "Pour l'amour de Dieu et pour le salut commun du peuple chrétien et le nôtre... je soutiendrai mon frère Charles de mon aide et en toute chose..."

II LE TRES ANCIEN FRANÇAIS (842 - 1150)

1 - LES HOMMES DU NORD

Les hommes du Nord (Norvégiens, Danois, Suédois) organisaient des pillages en France septentrionale. Les terres ne pouvaient être cultivées et des famines terribles sévissaient.

Des noms de lieux ont gardé des éléments scandinaves:

- "Tot" désigne un terrain enclos entourant une habitation: ex. Aubertot ("Aubert", nom de seigneur), Ecquetot ("esk", chêne)

- "Bec" désigne un petit cours d'eau

Carbec ("Kare" = ville)

Bolbec ("bol": ferme)

- "londe" désigne un bois ex. forêt de la Londe.

2 - LA FÉODALITÉ ET LES CROISADES:

L'insécurité et la misère ont favorisé l'organisation féodale. Le suzerain et le vassal se doivent assistance. Le pays est morcelé et vit en économie fermée: ce qui favorise le développement des parlers locaux, patois et dialectes (les patois sont des langues parlées et les dialectes des langues écrites et littéraires). Les dialectes se divisent en deux catégories:

- LES LANGUES D'OC (au Sud): provençal, catalan

- LES LANGUES D'OIL (au Nord): picard, francien, lorrain, wallon, anglo - normand, normand...

exemples:

LATIN	LANGUE D'OC	LANGUE D'OIL
aqua (m)	aigo, aiga	eau
pratu (m)	prat	pré(t)
pira (m)	pera	peire, poire

Exemple de texte en provençal de Guillaume IX

"Plus vezem de novehl florir

Ruis et Fontanas esclarzir..."

La Séquence de Sainte Eulalie (composée vers 878 dans le Nord) en très ancien français:

"Buona pulcella fut Eulalia

Bel auret corps, belle zour anima..."

(français actuel): "Eulalie fut bonne fille:

Elle avait eu {?} un beau corps, une plus belle âme..."

LES VIES DES SAINTS sont écrites à l'usage des

européenne", par leurs traits communs dans la grammaire et le vocabulaire: le grec, le latin, le germanique, le celtique...) au XVI^{ème} siècle. Nous sommes conscients qu'il s'agit là de limites artificielles.

L'histoire de la langue est intimement liée à l'histoire politique de la France et nous ne pourrons faire abstraction de cette dernière.

I – DE L'ÈRE GAULOISE AUX SERMENTS DE STRASBOURG(842)

1 – LA GAULE PRE – ROMAINE:

La Gaule est une région qui est limitée à l'est par le Rhin et les Alpes, au sud par la Méditerranée et les Pyrénées, à l'ouest par l'Océan Atlantique, la Manche et la Mer du Nord.

Avant l'occupation celtique, elle était occupée par des peuples dont nous ne savons rien des langues ni des noms.

Les historiens romains les ont appelés "Ibères" et "Ligures".

LES GRECS ont fondé les villes de Nice (Nicaia, ville dédiée à la déesse Victoire – Nikê), Antibes (Anti – polis, la ville (située) en face (de Nice).

LES GAULOIS étaient "peu évolués" par rapport aux Grecs et aux Romains, avec comme seuls biens l'or et les troupeaux. Le seul lien qui les unissait était d'ordre religieux: les druides, chefs religieux, devins et juges, formaient une sorte de société secrète. Par superstition, ils n'écrivaient pas, et il reste peu de traces de leur langue:

– Lutèce = (lut = signifiait "marais" en gaulois) capitale de la cité gauloise des "Parisii, installée d'abord dans l'île de la Cité.

– Les noms de personnes en RIX:

Caturix ("Catu" = bataille et "rex" = roi)

– Les noms de lieux en DUN ("Virdûnon = Verdun) ou DON (Dom – le – Mesnil), "dunum" signifiait "colline" en gaulois.

– Les noms d'animaux = bouc, mouton

– Les noms de plantes = chêne

– Les noms se rapportant à l'agriculture = soc, charrue.

Le gaulois était assez proche du latin ex:rix

(gaulois), rex (latin) signifiait "roi".

2 – LA CONQUETE ROMAINE (de 154 à 52 avant Jésus Christ)

Elle semble s'être faite sans difficultés, car les tribus gauloises étaient souvent rivales, voire ennemies.

Elle a entraîné la disparition progressive du gaulois: le latin était considéré, comme langue "supérieure" et le gaulois comme parler paysan. Les mots gaulois qui ont survécu sont des mots qui n'avaient pas d'équivalent en latin (ex: termes d'agriculture: sillon, glaner). L'apparition du christianisme a aussi favorisé l'implantation du latin dans les villes, puis dans les campagnes et apporté des mots nouveaux: abbas (abbé), caritas (charité)...

Le latin appris peu à peu par les Gaulois des soldats romains et des marchands, n'était pas le latin de Cicéron, mais un latin familier vulgaire ex: caballus (gaulois) cheval – equus (latin), tabulas (gaulois) table – mensa (latin).

Les déclinaisons latines n'étaient pas non plus respectées: ex: corpus (corpi au génitif, au lieu de corporis en latin) – le corps"ex."

rosas (au lieu de rosae qu nominatif pluriel) la rose.

Les Gaulois saisissent mal les sonorités et les reproduisent plus mal encore. Ces déformations sont répétées par ceux qui ne sont pas lettrés et aggravées par les invasions barbares, créent de nouvelles confusions.

3 – LES INVASIONS BARBARES

Dès le III^{ème} siècle, des expéditions de pillage sont menées en Gaule du Nord et de l'Est par des Barbares d'Outre - Rhin, qui parlent le germanique. La seule organisation qui résiste est celle de l'Eglise et le latin est devenu la lingua romana rustica. Les hauts personnages ecclésiastiques maîtrisaient les trois langues: le germanique, le latin et le roman.

LES TRACES DE GERMANIQUE DANS LA LANGUE FRANÇAISE:

– Les noms de lieux avec un suffixe en BACH ex. Forbach: "fohra" signifiait "épicea" en germanique et "bach", rivière. ex. Merlebach

ÉVOLUTLON

DE LA

LANGUE FRANÇAISE

De l'ère

gauloise au XVIème siècle

Madame M. KASPAR DEGHAN

INTRODUCTION

Rédiger l'histoire de la langue française n'est pas aisé. Il faut déjà définir le mot "langue", car en français, il existe une langue populaire, une langue littéraire, une langue familière, mais aussi des langues scientifiques (de la chimie, de la physique, de la médecine...). Nous nous intéresserons plus particulièrement à la langue commune et à la langue littéraire.

La période étudiée s'étend de la période gauloise (car nous ne savons pas grand chose des langues et des peuples qui ont existé avant cette période – si ce n'est que certaines d'entre elles sont réunies dans la "famille indo –

زبان فرانسه یکی از شعب زبانهای لاتین (هند و اروپایی) است. بی شک بسیاری از کسانی که با این زبان، چه بعنوان دانشجو و فراگیرنده و چه بعنوان مدرس، سروکار دارند، به شناخت ریشه این زبان، تاریخچه‌اش و تحولاتی که تا قبل از قرون شانزده و هفده‌زمانی که زبانی مشابه زبان فرانسه امروزی در آن کشور متداول گشت – در آن صورت پذیرفته، علاقه‌مند هستند. این مقاله با بیانی ساده و بطور اختصار تاریخچه‌ای از زبان فرانسه را از بدو بیدایش تا پایان‌قرن شانزدهم مورد بحث قرار می‌دهد.

2 – Unbrauchbare Leute

– In den Sätzen fehlen die Verben und ihre Präpositionen.

Ergänzen Sie beide. Bei richtiger Lösung ergeben die Anfangsbuchstaben der Verben – von oben nach unten gelesen – den Kasus, der hier bei den Präpositionen steht.

Die Verben:

arbeiten – drehen – irren – taugen – verkehren

Die Präpositionen:

an – in – mit – nach – zu

Die Sätze:

- 1 – Sie _____ sich _____ dem Winde.
- 2 – Sie _____ _____ jeder Aufgabe zu lange.
- 3 – Sie _____ _____ keinem Beruf.
- 4 – Sie _____ sich _____ ihren Berechnungen.
- 5 – Sie _____ nur _____ ganz wenigen Freunden.

Lösung:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3 – Pech im Zoo

– Setzen Sie die Wörter sinngemäß in den Text ein und fügen Sie die richtige Endung hinzu.

Die Wörter:

Affe – Bär – Herr – Junge – Löwe – Nefte – Patient – Wunde – Wurzel.

Der Text:

Im Zoologischen Garten beobachtete ich einen älteren H _____, der seinen N _____, einen zehnjährigen J _____,

bei sich hatte. Plötzlich stolperte der Onkel über ein paar W _____ und schlug sich das Knie auf. Gleich danach wurde der Kleine von einem A _____ gebissen. Und nun mußte man den beiden P _____ die W _____ verbinden. Ein Glück, daß es nicht ein Biß von einem L _____ oder B _____ war!

4 – Zum Vergnügen

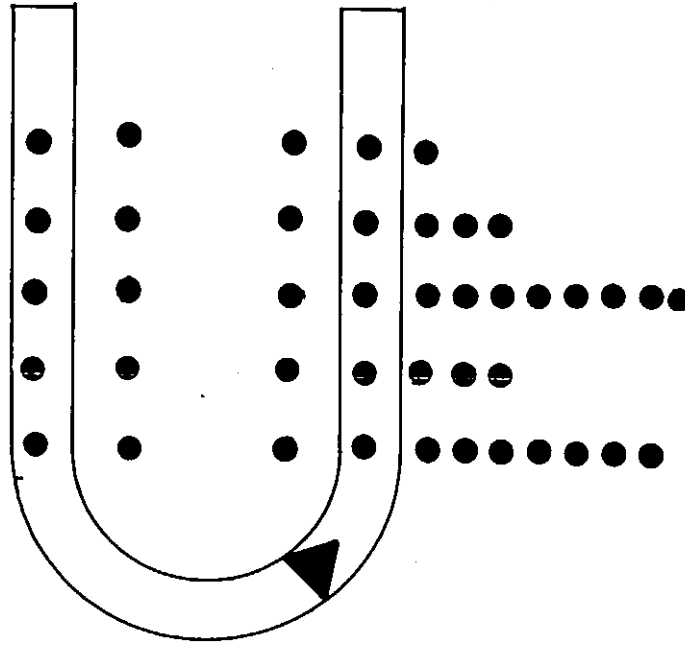
– Bilden Sie aus den Silben fünf Wörter. Ihre ersten Buchstaben – von oben nach unten gelesen – und ihre vierten Buchstaben – von unten nach oben gelesen – ergeben etwas, was Sie beim Deutschlernen nie haben sollten.

Die Silben:

auf – der – ent – ge – lauf – le – li – lung – na – na – ne – ral – tät – tio – wick

Die Wörter bedeuten:

- 1 – bearbeitetes Tierfell
- 2 – Menschenansammlung
- 3 – Staatsangehörigkeit
- 4 – hoher Offizier
- 5 – werden, Wachstum



Lösung:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

معانی لغات:

- die Stimmung = حال و احوال، حالت، وضع روحی
- folgerichtig = منطقی، طبق واقعیات
- tatkräftig = با همت، دارای نیروی عمل
- der Schiedsrichter = داور، حَكَم
- die Leidenschaft = میل و عشق شدید
- besessen sein von etwas = تحت تسلط معنوی یک فکر یا عقیده، مسحور و مجذوب چیزی بودن
- schalkhaft = مودبانہ، ناقلا

Raten Sie mal!

تهیه و تنظیم: هایده زرگریزاده

کارشناس دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی گروه زبان آلمانی

با استفاده از کتاب (Raten Sie mal!) تألیف Nina Caro

حل معما و جداول سرگرمی در بسیاری از کشورهای جهان، از جمله سرگرمی‌های مفید و سالم اوقات فراغت افراد، بخصوص نوجوانان و جوانان است و موجبات شادی و تفریح آنان را فراهم می‌آورد.

جدول و معمایی که صحیح حل شده باشد، برای شخص پاسخ دهنده به آن، تجربه مفیدی را به همراه خواهد داشت و شخص می‌تواند از این طریق، آگاهی و معلومات عمومی و تخصصی خود را به بوته آزمایش گذارد و نشان دهد که قادر به ایجاد پیوستگی و رابطه منطقی میان سؤاها و پاسخهای مربوط به آن می‌باشد. جداول و معماهایی که در رابطه با یک زبان خارجی مطرح می‌گردند، در حالت بازی گونه، چگونگی استفاده از یک زبان را آموزش داده و موجب می‌گردند تا سطح واژه‌شناسی و آگاهی به قواعد دستوری در فرد افزایش یابد.

در متن ذیل با مطرح نمودن چند نمونه از اینگونه معماها بطور عملی با این قبیل مباحث آشنا می‌شویم.

دبیران محترم نیز می‌توانند با استفاده از اینگونه سؤالات و معماهای مطرح شده، لحظات آموزشی مفیدی را در ساعات فراغت از درس زبان، برای دانش‌آموزان خود فراهم آورند.

1 - Wie enden diese Adjektive?

- Bilden Sie aus den Silben neun Adjektive und ergänzen Sie damit die Sätze. Bei richtiger Lösung beantworten die Anfangsbuchstaben der Adjektive die obige Frage.

(Sch: 1. Buchstabe) Sch = Abk. von Schachtel

Die Silben:

a - a - alt - di - disch - e - fa - gisch - gisch - i - isch - lau - lo - misch - mo - na - ner - nisch - o - par - schel - si - tei - tisch - tisch - tisch - un

Ergänzen Sie sinngemäß:

1. Seine Kleidung ist ——— . (unmodern)
2. Der Mann ist ——— . (wechselhafter Stimmung)
3. Sein Gedankengang ist ——— . (folgerichtig)
4. Der Mann ist ——— . (entschlossen, tatkräftig)
5. Die Gewürze sind ——— . (aus Asien)
6. Der Schiedsrichter ist ——— . (neutral)
7. Der Redner ist ——— . (von Leidenschaft besessen)
8. Der Plan ist doch ——— . (verrückt)
9. Ihr Lächeln ist ——— . (schalkhaft)

Lösung:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Sports, Vergnügens, sie besitzen auch ihre eigene Mode, Moral, Literatur, Musik und Sprachè." (Tenbruck 1965: 54 und 55, zit. in Henne 1986: 202)

So hat sich also eine gesellschaftliche Gruppe herausgebildet, deren Kennzeichen es ist, daß ihre Mitglieder zwar mit etwa 12 Jahren die biologische Geschlechtsreife erlangen, aber die soziale Reife mit 25 vielfach noch nicht erreicht haben. (vgl. Henne, ebenda).

Die Jugendlichen bilden Gruppierungen, die sich durch spezielle Verhaltensweisen, Kleidung, Frisur, Gestik und Sprache voneinander und vor allem von der Erwachsenenwelt abheben. Die Jugendlichen neigen dazu, "die vorgegebene Sprache in der Gruppe zu verändern und insofern sich selbst zu verändern. Die Abweichung sichert nicht nur die Distanz zur Erwachsenenwelt, sondern fördert auch die Solidarität in der Gruppe" (ebenda: 205). Die Sprache nimmt hier einen wesentlich wichtigeren Rang ein als in der Welt eines Erwachsenen, denn über "Sprachprofilierung" (ebenda) wird ein wichtiger Schritt in der Ausbildung einer Ich-Identität geleistet (vgl. ebenda: 202 ff).

Die Gruppenbildung Jugendlicher ist nichts Neues. Bekannt sind die Studentenverbindungen vor allem des 19. Jahrhunderts, die Wandervögel und sozialistischen Jugendbünde des beginnenden 20. Jahrhunderts und die Bünde in der Zeit der Weimarer Republik. Das III. Reich hat die bestehenden Gruppierungen aufgesogen, für seine Zwecke ausgebeutet und dadurch zerstört.

"Nach 1945 ist die Jugendbewegung erloschen" (ebenda: 207). Die skeptische Generation (Schelsky 1963, zit. in Henne 1986: 207) wächst heran. Erst im Laufe der 50er kristallisieren sich wieder größere Jugendgruppierungen heraus (Existentialisten, Halbstarke), die spätestens in den 60er Jahren auffällig in Erscheinung treten.

Um einen Einblick in die geistige Basis der Jugendkultur zu gewinnen, ein paar Zahlen von Claus Peter Müller-Thurau (1983: 62): "76 Prozent der 15-24 jährigen (gehen) davon aus, daß unsere Umwelt weiterhin durch Technik und Chemie zerstört wird - (...) 57 Prozent dieser Altersgruppe (stellen sich) auf die totale Kontrolle des Menschen durch Computer ein - (...)

gar 50 Prozent (halten) den Weltuntergang durch einen Atomkrieg für wahrscheinlich." Ein Ausspruch der Betroffenen selbst: Jugend 1983 - ein Produkt des deutschen Wahnsinns. Diese Zukunftserwartungen drücken nicht gerade Zufriedenheit und Vertrauen aus in die Generation, die gerade "am Ruder" ist. Ein Grund mehr, den Vertretern der Erwachsenenwelt kritisch gegenüberzustehen, die sie nicht nur bevormunden und in der Gegenwart einengen, sondern ihnen auch noch die Zukunft zerstören. Mit der großen Masse von Jugendlichen besitzt die Gesellschaft ein starkes Kritik- und Protestpotential.

Die Kritik kommt auch, und zwar knallbunt auf öden Betonmauern, auf sterilen Toilettenwänden, auf allen nüchternen, unpersönlichen Freiflächen; No future!, Anarchie ist machbar, Herr Nachbar!, Wir lassen uns nicht einmachen/kleinmachen/ gleichmachen! Der Protest richtet sich gegen Ungerechtigkeit und autoritäre Machtstrukturen, Frauenfeindlichkeit, Automatisierung und Rationalisierung der Arbeit, Leistungsdruck und Konsumterror, gegen Kapitalismus und Materialismus überhaupt, gegen Kälte und Unpersönlichkeit in der Großstadt, die öde der perfekten Welt, bürgerliche Spießigkeit, Naturzerstörung und vieles mehr.

Ähnlich, wie die Jugendlichen sich seit den späten 60er Jahren durch Protest und Gegenkultur profilieren, bildete sich schon zu Beginn des Jahrhunderts eine große jugendliche Protestbewegung. Als Reaktion gegen die bürgerliche Erziehung des wilhelminischen Deutschland und, gegen Industrialisierung und Verstädterung pflegten die Wandervögel Abenteuerlust und Romantik am Lagerfeuer, Gesundheit und Natürlichkeit, aber auch Selbsterziehung und Selbstgestaltung und entwickelten zunehmend ein jugendliches "Autonomiebewußtsein" und eine "dynamische Eigenständigkeit" (Neuloh/ Zilius 1982: 179, zit. in Henne 1986: 19). Schon hier handelte es sich um eine regelrechte Gegenkultur mit einem ganzen "Komplex von neuen Lebensformen erst in Sprache und Sitte, dann in Gesellschaft, Kleidung, Kunstübung und Geschmack" (Wynecken 1920: 98, zit. in Henne 1986: 19).

Es folgt:

des täglichen Lebens (*Neue Besen kehren gut*), ein Urteil oder eine Meinung (*Ein Sperling in der Hand ist besser als eine Taube auf dem Dach*), eine Warnung (*Verliebe dich oft, verlobe dich selten, heirate nie; Es ist nicht alles Gold, was glänzt*), eine Vorschrift oder eine Klugheitsregel enthält (*Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben*). Viele Sprichwörter sprechen eine Sozialkritik aus (*Als Adam grub und Eva spann, wo war denn da der Edelmann?*) oder eine Religionskritik (*Der beste Patron ist der Tierarzt*) oder schließlich einfache Haushaltsregeln (*Ein gebranntes Kind scheut das Feuer*). Sprichwörter sprechen "eine unser Verhalten betreffende Einsicht oder eine Aufforderung zu einem bestimmten Verhalten" aus (Röhrich 1973: 9).

Während Hain versucht, eine umfassende gesellschaftliche Funktion der Sprichwörter herauszuarbeiten, beschränkt sich Röhrich auf eine teilweise anfechtbare Auflistung der verschiedenen Sprechhandlungstypen.

Allgemeine Ursachen für die Hinterfragung von Sprichwörtern

Spruchwörter erheben Wahrheitsanspruch und werden in der Regel auch deswegen gebraucht. Dieser Wahrheitsgehalt ist aber sehr fragwürdig, wenn zu ein und demselben Thema kontradiktorische Sprichwörter existieren, wie z.B. *Ehestand, Ehrenstand und Ehestand, Wehstand, Kleider machen Leute* und *Das Kleid macht nicht den Mann oder Gleich und gleich gesellt sich gern* und *Gegensätze ziehen sich an*. "An diesen Beispielen entpuppt sich das Sprichwort als einseitige Aussage, deren Weisheit nicht auf jede Situation paßt. Sprichwörter sind gerade keine Universalweisheiten, sondern nur fragwürdige Verallgemeinerungen von Erfahrungen und Beobachtungen" (Mieder 1985: VII).

Da Sprichwörter offensichtlich allzu schnell vom Einzelfall aufs Allgemeine schließen und Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, ist es nur natürlich, daß sich Widersprüche ergeben, die wiederum Anlaß zur Hinterfragung bieten. Es mag auch negativ auffallen, daß zu jeder beliebigen Situation ein passendes Sprichwort aus einem schier unendlichen Sprichwörter-

terschatz zur Verfügung steht. Andererseits führt auch die zu häufige Benutzung eines Sprichworts zur Hinterfragung. Entweder wird es so oft gehört, daß der Rezeptionsvorgang bewußt wird, oder man macht sich Gedanken, wie man den weiteren erfolgreichen Gebrauch des Sprichworts sichern könnte. "Alles, was oft oder zu oft zitiert wird, tendiert zur befreienden Parodie" (ebenda: XIII).

Da Sprichwörter Erfahrungen und Werte einer Gesellschaft ausdrücken, müssen sie wiederum fragwürdig werden, wenn sich die Organisation sozialer Beziehungen und das Wertesystem selbst verändern.

"Sprache entwickelt sich historisch nach Maßgabe der Kommunikationsbedürfnisse derer, die sie benutzen" (Kanngiesser 1976, zit. in Coulmas 1981: 172). Entweder verändert sich die Funktion des Sprichworts, oder das Sprichwort muß sich selbst verändern, um seine Funktion zu behalten. Erhält sich ein Sprichwort als ein Relikt aus einer überkommenen Zeit, stößt es irgendwann nur noch auf Unverständnis (Mücken, die im Hornung summen, gar bald auf lange Zeit verstummen; Wander 1867: s.v. Mücke).

Jugend - ein Indiz gesellschaftlicher Veränderung

Zwischen die Phase des Spracherwerbs, "die bis zum Alter von 12 Jahren reicht" (Henne 1986: 205), und die Phase des Erwachsenseins schiebt sich die Jugendphase. Die Verlängerung des Ausbildungszeitraums in einer immer komplexeren, industriellen und hochgradig arbeitsteiligen Gesellschaft verzögert die Eingliederung der Jugendlichen in die Erwachsenenwelt. Mit der Verlängerung der Jugendphase einher geht.

"eine Radikalisierung dieser Lebensphase, die sich u.a. in gesteigerten Vitalitätsbedürfnissen, gemessen an der Erwachsenenwelt, ausdrückt. Daraus erwächst eine Teilkultur, die sich durch Eigenständigkeit, Eigenart, Selbstkontrolle und Abbau der Orientierung an der Erwachsenenwelt auszeichnet. Tenbruck formuliert es so: Die Jugendlichen haben nicht nur ihre unverwechselbaren Formen des Umgangs,

Morgenstund ist aller Laster Anfang Ursachen des heute weit verbreiteten Gebrauchs von Antisprichwörtern

Definition von Sprichwort und seine Funktion in der Gesellschaft

Um Antisprichwörter – wie auch immer – zu untersuchen, müssen erst die Grundlagen geklärt werden. Da ist zunächst die banal klingende Frage "Was ist ein Sprichwort"?

Bezugnehmend auf Lutz Röhrich (1973: 9, hat ein Sprichwort "die Form eines abgeschlossenen Satzes in fester und unveränderlicher Formulierung" (*Hunger ist der beste Koch*). Stabilisiert, und damit quasi haltbar gemacht, wird die Form des Sprichworts oft durch "Stabreim, End – oder Binnenreim" (*Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß; Glück und Glas, wie leicht bricht das*), (ebenda).

Um das Sprichwort faßbarer zu machen, möchte ich es von der sprichwörtlichen Redensart abgrenzen. Diese ist ein formelhafter Ausdruck, der erst "in einen Satz eingefügt" werden muß, "um eine feste Aussage zu ergeben" (ebenda). Es sind verbale Ausdrücke, die nach Zeit und Person veränderlich sind (*einem die Daumen drücken, wer?, wann?*). Redensarten zeichnen sich durch den bildhaften Charakter aus (*für jemand die Kastanien aus dem Feuer holen*), wohingegen zahlreiche Sprichwörter "ohne jeden bildlichen Ausdruck und ohne jede Übertragung auskommen" (*Aller Anfang ist schwer; Ende gut, alles gut*), (ebenda: 17).

Natürlich gibt es wie immer Grenzziehungsprobleme. Was sind z.B. die Redensarten in festen Formeln wie *Du ahnst es nicht!* oder *Da hast du die Bescherung!?* Trotz Satzwertigkeit stellen sie keine selbständigen Aussagen dar, sondern müssen sich auf Vorhergesagtes beziehen. Auch gibt es *Grenzgänger*, die mal als Sprichwort (*Durch Schaden wird man klug*), mal als sprichwörtliche Redensart (*Er ist durch Schaden klug geworden*) auftreten (vgl. Röhrich

1973: 10).

Allen idiomatischen Wendungen – im weitesten Sinn – ist gemeinsam, daß ihre Bedeutungen nicht die Summe der Bedeutungen der Einzelwörter sind. Die Gesamtbedeutung ist übertragen, und die Verwendung einer idiomatischen Wendung erfordert genaue Kenntnisse der konkreten Anwendungszusammenhänge.

Umgekehrt lassen sich Sinn und Funktion eines Sprichworts nur aus sämtlichen pragmatischen Daten der Gebrauchssituation erschließen.

Um der Frage nach der Funktion des Sprichworts nachzugehen, hat Mathilde Hain umfangreiche Untersuchungen in einem hessischen Dorf angestellt (vgl. Hain 1951 und 1978). Nach Hain sollen Sprichwörter

- alte Erfahrungen, die als Gemeinschaftsgut überliefert worden sind oder individuell gewonnen wurden, in sprachliche Formeln kleiden;
- moralisch belehrend ethische Normen vermitteln;
- Allgemeines zu allen wichtigen Lebenssituationen bieten, Einzelfälle werden dabei auf die Ebene des Allgemeinen erhoben, worin oft Trost gefunden wird;
- menschliche Kontakte herstellen, Dissonanzen beseitigen.

"Im Sprichwortschatz einer Sozialgruppe liegen die traditionellen Werte und Normen der Sitte und Sittlichkeit in leicht gängiger Münze ausgeprägt vor" (Hain 1978: 20). Trotz der Einschränkung durch die dörfliche Herkunft der untersuchten Sprecher kann man meines Erachtens diese Funktionen der Sprichwortverwendung zumindest auf die ältere Generation auch der Stadtbevölkerung ausdehnen.

Röhrich faßt die Funktion von Sprichwörtern in der Gesellschaft so zusammen: Das Sprichwort "drückt in der Regel einen allgemeingültigen Satz aus, der entweder eine Erfahrung

“Antisprichwörter”

Mohammad Reza Karimi Tari

موضوع مقاله حاضر پدیده‌ای نسبتاً تازه و جالب توجه در زبان آلمانی می‌باشد.

ضرب‌المثل‌های هر زبان از نسل‌های گذشته دهان به دهان نقل شده و در گنجینه‌های ضرب‌المثلها و فرهنگ‌نامه‌ها جمع‌آوری شده‌اند. امروزه این عبارات که بیان‌گر تجربیات پیشینیان و دارای پندهای اخلاقی و راهنمایی برای موقعیت‌های مختلف زندگی می‌باشند کمتر به شکل اولیه و در مقام خودشان به کار برده می‌شوند.

تغییر دادن نسبی ضرب‌المثلها و گاهی دگرگون کردن کامل محتوی و مفهوم آنها در بین جوانان آلمان و در زبان تبلیغات و همچنین در مجامع سیاسی و مطبوعاتی رواج پیدا کرده و موضوع بحث و بررسی بسیاری از زبان‌شناسان زبان آلمانی قرار گرفته است.

این دگرگونی‌ها مختص زبان آلمانی نیست و در زبان‌های دیگر نیز مشاهده می‌شود.

دو نمونه طنزآمیز زیر در زبان روزمره فارسی برای اغلب ما شناخته شده‌اند:

۱ - «ماهی رو هر وقت از آب بگیری می‌میره»

یا «ماهی رو هر وقت از آب بگیری کیلویی نهزار تومن»
شکل اصلی: «ماهی رو هر وقت از آب بگیری تازه است»

۲ - «توانا بود هر که دارا بود ز دانش دل پیر برنا بود»
شکل اصلی: «توانا بود هر که دانا بود ز دانش دل پیر برنا بود»

بسیاری از ضرب‌المثل‌های فارسی ایساتی از سروده‌های شاعران بزرگ ما هستند و یا از کلمات قصار بزرگان از جمله: «دشمن دانا که غم جان بود بهتر از آن دوست که نسادان بود» (نظامی)

«درخت هر چه بارش بیشتر باشه سرش پاینتر می‌یاد.»

«فواره چون بلند شود سرنگون شود»

«کوه به کوه نمی‌رسه آدم به آدم می‌رسه»

از این دست ضرب‌المثلها در زبان آلمانی نیز بسیار است. علت دگرگونی‌ها در فرم مفهوم ضرب‌المثل‌های آلمانی از طرف جوانان بخصوص نوعی اعتراض به سیستم اجتماعی و سیاسی کنونی آلمان می‌باشد و بیان این واقعیت که این حرف‌ها و شعارهای زیبا دیگر برای آنها مصداق ندارد.

مقاله‌ای که تقدیم می‌شود تحقیقی در زمینه کاربرد ضرب‌المثلها و بدلهای آنها از طرف دانشجویان دانشگاه ساکسیمیلیان مونیخ می‌باشد.

در کنار بررسی جامع این پدیده یک ضرب‌المثل آلمانی که معادل ضرب‌المثل فارسی «سحر خیز باش تا کامروا گردی» می‌باشد همراه با دگرگونی‌های آن دقیقتر مورد بحث قرار گرفته است.

فرم همه‌پرسی در شماره‌های بعدی مجله و دنباله همین مقاله چاپ خواهد شد.

Examples: *accede, concede, intercede, precede, recede, secede.*

Exceptions: There are only four exceptions. Three of them end in *-ceed* (*exceed, proceed, succeed*); the fourth is the only word that ends in *-sede* (*supersede*).

6. *Singular nouns ending in a consonant plus y form their plurals by changing the y to i before adding -es.*

This rule also applies to the third person singular of verbs.

Examples: *ally, allies; baby, babies; city, cities; cry, cries; try, tries.*

Exceptions: *The plurals of proper names often add s immediately after the y: the Kellys, the Marys, the Sallys.*

Notice that singular nouns ending in a vowel plus y are regular and simply add *-s* to form the plural:

attorneys, donkeys, valleys.

7. *Singular nouns ending in a consonant plus o generally form their plurals by adding -es.*

There are, however, so many exceptions that it may be safer to dispense with the rule and learn troublesome words individually.

Examples: *buffaloes, cargoes, echoes, heroes, potatoes, torpedoes, vetoes.*

Exceptions: The chief exceptions are musical terms: *altos, bassos, oratorios, pianos, solos, sopranos.* Others are *autos, cantos, dynamos, Escimos, halos, mementos, provisos, quartos.*

Notice that singular nouns ending in vowel plus o are regular and simply add *-s* to form the plural;

cameos, folios, radios, studios.

8. Most singular nouns ending in *-s, -ss, -sh, -ch, -x,* or *-z,* from their plurals by adding *-es.*

Examples: *Jameses, Joneses, ashes, bushes, matches, pitches, foxes, taxes, buzzes.*

Exceptions: *bass, fish, perch, six's Swiss,* and borrowed Greek nouns ending in *-is* (*ellipsis-ellipses, thesis-theses, etc.*).

9. Words of one syllable double the final consonant before adding a suffix beginning

with a vowel if (1) they end in a single consonant, and (2) they contain a single vowel.

Notice that the rule holds only if both conditions are satisfied. Thus a word of one syllable ending in two consonants does not double the final consonant before a suffix beginning with a vowel (*acting, asked, partin, sifted, etc.*). And a one-syllable word containing two vowels does not double the final consonant (*bearing, creeping, dealing, soaring, etc.*).

This rule is extended to words of more than one syllable, provided that the accent falls on the last syllable (thus *prefer - preferred, but benefit benefited; confer - conferring, but conference*). This part of the rule, however, has so many exceptions that students sometimes find the rule more confusing than helpful. Webster Collegiate Dictionary has a detailed explanation of various rules which are very helpful for those who need more information.

REFERENCES

1. Allen, Virginia, **Techniques in Teaching Vocabulary**, N.Y. Oxford University Press (1983)
2. Crooks, Kenneth, "Reading and Science Instruction" *The American Biology Teachers*, 19: 135-43, May 1957
3. Farid, Anne, **A Vocabulary Workbook**, N.J. Prentice Hall Regents (1985)
4. Gorrell, Robert and Laird, Charlton, **Modern English Handbook**, N.J.: Prentice-Hall, Inc. (1967)
5. Low, Ona, **Certificate of Proficiency English Course for Foreign Students**, London: Edward Arnold (1966).
6. **A new Certificate of Proficiency English Course**, London, Edward Arnold (1975)
7. Ludtke, Roy and Furness, Edna, **New Dimensions in the Teaching of English**. Colorado: Pruett Press, Inc. (1967)
8. McCrimmon, Joemes, **Writing with a Purpose**. Boston: Houghton Mifflin Company (1963).
9. Pei, Mario. **The story of English**, Philad. Lippincott, 1952.
10. Quirk, Randolph and Greenbaum, Sidney, **A University Grammar of English**, England; Essex; Longman (1988).

6. Observe rhyming elements in words.
7. Have pupils group words with similar sound elements: can, man, tan: fun, run, sun.
8. Call attention to pronunciation of long and short vowels in such words as hat, hate; win, wine; cut, cute; bit, bite; not, note.
9. Have the pupils observe that a vowel is long when the word ends in a silent e preceded by a single consonant or two consonants, like *th*; bathe.
10. Have the pupils observe also that the vowel is short when the word ends in a single consonant preceded by a single vowel: not.
11. Assign the memorization of five key words in order to identify the vowels and their sounds.
12. Arrange a phonics quiz: "I'm thinking of a word that sounds like 'that' but it means something I wear on my head." The one who gives the correct answer gives the next statement. Watch lest the pupils confuse spellings of the same sounds such as *blue-do*.
13. Give a dictation test using sentences such as:
 - a. *The sun is shining.*
 - b. *The man is robbed.*
14. Divide long words into syllables and spell syllable after syllable.
15. Check pupil's knowledge of phonics. Does he perceive the difference between *per* and *pre*?
16. Give a list of Greek and Latin roots, prefixes and suffixes, and practice them thoroughly.

Some rules of spelling

The rules given here are those which are most generally useful.

1. The prefixes *un-*, *dis-*, *mis-* do not affect the spelling of the root.

Thus, *unafraid but unnecessary; disappoint but dissatisfy; misrepresent but misspell.*

unable	disable	misbehave
unknown	disorder	misconduct
unopened	disregard	misguided
<i>but</i>	<i>but</i>	<i>but</i>
unnatural	disservice	misshapen
unnerved	dissimilar	misspent
unnoticed	dissolve	misstatement

2. When a suffix beginning with a consonant is added to a word ending in silent e, the e is retained.

Examples: *absolutely, achievement, extremely, indefinitely, sincerely.*

Exception: *argument, awful, duly, ninth, probably, truly, wholly.*

Three common words have alternative spellings:

abridgment, abridgement; acknowledgment, acknowledgement; judgment, judgement.

3. When a suffix beginning with a vowel is added to a word ending in silent e, the e is dropped unless it is required to indicate pronunciation or to avoid confusion with a similar word.

Examples: *accumulating, achieving, boring, coming, grievance, icy,*

Exceptions:

<i>To Keep</i>	<i>To Prevent</i>
<i>a c or g Soft</i>	<i>Mispronunciation</i>
<i>advantageous</i>	canoeist
changeable	eyeing
courageous	hoeing
manageable	mileage
noticeable	shoeing
outrageous	
peaceable	<i>To Prevent Confusion</i>
serviceable	<i>with Other Words</i>
singeing	
tingeing	dyeing
vengeance	

4. The order of the vowels in the *ie* combination (*ceiling, niece*) is explained in the jingle:

Write *i* before *e*
 Except after *c*
 Or when sounded like *ay*
 As in *neighbor* and *weigh*.

Exceptions: *counterfeit, either, foreign, forfeit, height, leisure, neither, seize, seizure, sovereign, weird.*

5. Words ending with the sound *seed* are usually spelled *-cede*.

3. Words with similar sounds but different meanings. Such words as altar, alter; peace, piece; weak, week; k; weather, whether are easily confused.

you should study and copy into your personal spelling record any pairs which you tend to confuse.

4. Words with irregular plural forms. Since most English nouns take *s* plurals, all plurals formed in any other way may be considered irregular. The most troublesome plurals to spell are those of nouns ending in *o* or *y*. Such nouns have regular *s* plurals when the *o* or *y* immediately follows a vowel (cameo, cameos; key, keys; studio, studios), but are generally irregular when the *o* or *y* follows a consonant (cargo, veto, lady, torpedo).

5. Words which double the final consonant before a suffix beginning with a vowel. Some words double a final consonant before adding a suffix beginning with a vowel (refer, referred), while others (benefit, benefited) do not. This lack of consistency causes many spelling errors, and the "rule" is so cumbersome and has so many exceptions that students often prefer to study the individual words which cause them trouble.

6. Common exceptions to general rules. Any exceptional spelling is likely to be difficult because of the tendency to make it conform to the regular pattern. For example, a student who is not sure how to spell *seize* is likely to interchange the *e* and *i* because of the *i* - before - *e* rule. Similarly the rule that a silent *e* at the end of a word is retained in adding a suffix beginning with a consonant leads many students to misspell argument. Words like these are exceptions to general rules and cause many spelling errors. The only safe procedure is to memorize the exceptions along with the rule.

Suggestions for Teaching

The teachers should be concerned with specific teaching procedures which enable the individual learner to realize his spelling potential in terms of his individual sensory approach. In the analysis which follows, the approaches to the

learning of spelling are noted. Factors affecting a student's learning are following. Obviously, some of the teaching procedures suggested are more appropriate for the guidance school; others are more suitable for the secondary and college levels. The suggestions undoubtedly will lead the teacher to think of adaptations for his particular classroom situation.

Spelling Method, and Suggested Teaching Procedures⁴

1. Visual

1. Post a list of the words the pupils ask for most frequently, such as should, would, could.
2. Suggest that the class look at the word closely.
3. Picture u or n, b or d, g or q, m or w.
4. Write some or all letters on the blackboard.
5. Have pupils find all the words in a column that begin with the same letter or letter combinations.
6. Help the pupil acquire a visual image of the word:
 - a. place several words on a flash card.
 - b. show each card quickly.
 - c. ask the child to write what he sees.
 - d. hold up the card for checking.
 - e. repeat the process for practice.

2. Aural

1. Let the pupils listen to the word as someone says it aloud.
2. Say the word aloud, ask the class to pronounce the word.
- 3 Use the word in a sentence; call for examples from the pupils.
4. Say the letters in sequence.
5. Train pupils to observe likenesses and differences in beginning letter and letter combinations.

4. Edna L. Furness. "Sensory approaches to Spelling" adapted in *New Dimensions in Teaching English* by Ludtke, Boulder, Colo. Pruett Press, 1967.

like all other knowledge, comes to us through the senses. We learn to spell by following certain specified steps. First we see the letters in their order or we hear the sounds. Next we write and speak the letters in the order in which they are seen and heard. We repeat the word and comprehend it as a single, specific image. These images can consist of (a) the sight of a word, (b) the sound of word, (c) the way it "feels" when written, and/or (d) the way it "feels" when spoken.

English spelling, as we've already noted, is highly irregular in comparison with the spelling of other languages. But it's helpful to know that irregularities occur in English words much less often than we imagine. The secret then for the spelling is to learn what sounds are always spelled the same way, what sounds are spelled irregularly, and what the particular problems behind those irregular sounds are likely to be.

Vowels are complicated and the five long vowels are spelled and pronounced regularly in mate, mete, mite, mote, and mute, and the five short ones are illustrated in bag, beg, big, bog, and bug. With the long vowels there are some alternate possibilities. The long **a** is sometimes spelled ai or ay, as in paid, and pay. The long **e** can be spelled several alternate ways: **ee** as in need, **ea** as in each, and **ie** as in relief. The long **o** can be spelled **oa**, as in boat, and **ow** as in bow. The long **u** can be spelled as **ue**, as in hue, or **ew**, as in few. People who are exposed to more education, rely more on the visual image of a word, and less upon the auditory image. To be sure, a speller has to rely on phonics and syllabication in learning to spell. He has to rely also on a correct visual image of the word or expression. That is, he observes closely the spelling, noting the length of the word, the letters on the line (m., n, o, etc.), those having parts above the line (l, t, etc.), and those having parts below the line (g, q). He makes a mental picture of the configuration of the word. At the same time the observer associates the word with a related one, slept, for instance, would be associated with sleep.

In recent years the linguists have succeeded to some extent in reducing English to a system. They start with a sound, for example, the phoneme i. Next collect words having the sound: bit, easiness, been, English, build, busy, bonnie, pulley, myth, women, chamois. They note the different spellings for the sound and look for patterns in which these spellings occur.

Below are several sounds, their corresponding letters and words illustrating the sounds and spellings.

Phonemes	Graphemes	Examples
ae	a, ai, ay, au, i	hat, plaid, prayer, laughter, meringue
u	oo, u, ou, o	book, put, could, wolf, woman
p	p, pe, pp, gh	pen, ripe, stopper, hiccough
b	b, be, bb	bed, imbibe, bubble

THE MOST COMMON TRAPS IN SPELLING

Although any word which is not spelled phonetically (as it sounds) may give trouble, six types of words are especially likely to cause errors. These are:

1. Words containing a "colorless" vowel. Vowels in unstressed positions (ago, agent, awkward, maintenance, incredible, bachelor) are likely to be pronounced as a very weak *uh*. This sound is called the colorless or neutral vowel.¹ Because it is quite common in English and because its sound gives no indication of its spelling, the colorless vowel is responsible for many spelling errors. There is nothing to guide one in spelling this sound. The only solution is to memorize the vowel in any word which repeatedly causes trouble. The best help is a memorizing device, such as magnifying the syllable in question — ba LANCE, indepen DENT, elig IBLE, spon SOR, fo REIGN, chauff EUR.

2. Words with ie or ei like niece, receive, and friend are frequently misspelled through the interchanging of the e and the i. Most of these errors may be easily removed by teacher explanation of some rules and practice.

It has been found that the English and the Americans have made and are still making attempts to simplify spelling and to make people write words exactly as they pronounce them. However, there are several reasons for their failure.

English pronunciation especially in its vowels, has undergone considerable changes. The result is further discrepancy between sound and symbol when letters, for purely etymological reasons, are inserted in words where they are not pronounced, like debt, doubt, receipt.

IMPROVING SPELLING

The first step in improving spelling is to make a record of your errors which you actually misspell in your writing. The best way to begin such an inventory is to refer to a dictionary and check those words which cause you difficulty, ignoring those you seldom use or never misspell.

The checked words then become your basic, private spelling list. You should copy their correct spellings in alphabetical order into a special notebook, leaving space for later additions.

You should keep your basic list up to date by scoring out words you have mastered and adding new words you have misspelled. Remember, it is the errors you have made that you are really interested in correcting, and more accurately your list records them, the more useful it will be.

Keeping such a list will of itself help a great deal, but the list should be reviewed regularly. Any normal student who conscientiously studies such a list for ten minutes a day should be able to eliminate all his common spelling errors within a short time.

In studying your list, concentrate on the part of the word which you misspell. Generally, we do not misspell words but syllables. For example, most students who misspell secretary interchange the second and third vowels, most misspellings of "tragedy" are a result of placing

an extra *d* before the *g*; and misspellings of such words as receive, belief, and friend come from reversing the *j* and *e*.

Identifying your specific errors allows you to concentrate on the syllable in which the error occurs.

For words which prove unusually troublesome it is often helpful to learn or invent some memorizing device; a rule, a slogan, a jingle – anything, no matter how absurd, which will remind you of the correct spelling of a particular syllable. It is wise to invent your own memorizing device. Some students find it extremely helpful to remember statements like a good secretary keeps a secret, Remember the gum in argument, and every cemetery has a 'meter' in the middle.

Finally, a concern with spelling during composition should, so far as is practicable, be postponed until revision. If you break off the writing of a paragraph to consult a dictionary, you may lose a thought you cannot recapture. If you keep a record of your misspellings, you will be conscious of troublesome words, so that when you are uncertain of a spelling, you can place a check in the margin and go on. Then, when the first draft is finished, look up the correct spelling of all checked words. Indeed, a student with severe spelling troubles will be wise to proofread his whole paper at least once for spelling alone. In short, then; (1) keep a spelling record, (2) study it at regular periods, (3) identify the trouble spot in the word, (4) devise a means of remembering the correct spelling, and (5) check your spelling when proofreading. If this procedure is followed conscientiously, spelling will soon cease to be a problem.

Moreover, our knowledge of word forms,

-
- 1 – Lord Chesterfield, *Letters to His Son*, November 19, 1750 in Ludtke, *New Dimensions in the Teaching of English*, Boulder 1967
 2. Kenneth B. Crooks, "Reading and Science Instruction," *The American Biology Teacher*, 19: 135 – 143, May 1957.
 3. Mario Pei, *The Story of English*, Philadelphia: Lippincott, 1952, P. 282.

SPELLING

AND ITS

TEACHING

S.Akbar Mirhassani

One requirement of English students is to spell the words as they are spelled by educated writers and recorded in dictionaries. Schools and universities are responsible for ensuring that their graduates can spell the words correctly. Therefore, instructors must insist that all writing shows a decent regard for accepted spelling, for conspicuously bad spelling is considered a sign of illiteracy. Socially and professionally, a student who cannot spell is at a disadvantage. It is easier to judge a man's spelling than most other things about him; and, whether rightly or, not, people do jump to conclusions about a person's education and intelligence on the evidence of his spelling. A student who refuses to make a serious

and sustained effort to cure major spelling deficiencies penalizes himself in college and out of it.

Students who spell poorly usually act on one of three assumptions: (a) that spelling is not important, (b) that nothing much can be done to improve one's spelling, or (c) that the only way to learn is to spend hours memorizing spelling lists. None of these assumptions is sound. Spelling is important. Provided that misspelling is not a result of an organic or psychological disorder, there is no reason why any student cannot train himself to be a reasonably good speller.

In the eighteenth century, Lory, Lord Chesterfield wrote to his son. 'Mind your diction in whatever language you either write or speak, contact a habit of correctness and elegance. Orthography is so absolutely necessary for a man of letters, or a gentleman, that one false spelling may fix ridicule upon him for the rest of his life, and I know a man of quality who never recovered the ridicule of having spelled wholesome without the "w."'1

High school students with such a deficiency are frightened away from writing. "pupils who cannot read or spell, always fear the new " words, the "big" words and the 'hard' words, which they cannot read, pronounce, understand or spell. Poor readers are often poor spellers, and poor spellers, poor readers."2

The English language is exceptionally unphonetic in its orthography. It has made numerous and vast alterations in its sound structure, but has not modified its orthography to accord with these changes.³ English, authorities seem to agree, shows the maximum of irregularity.

The main reason for irregularity of English spelling lies in the very formation of the English language, which has preserved or reintroduced the old historical spelling of the principal languages contributing most to it: old English, (Anglo - Saxon), old French, Latin, and Greek. For example, many Greek and Latin loan - words, such as "bona fide", "alibi", "phenomenon", still have their original spelling.

composition drill etc.

Sometimes the name of activities are also given to the drills and thus we will have drills labeled such as:

discrimination drill	production drill
cognition drill	oral drill
listening drill	writing drill
repetition/imitation drill	comprehension drill etc.

An important point about activities to be mentioned here is that activities can be used for different purposes, at least for three distinctive goals, which are (1) to teach a new objective, (2) to stabilize and reinforce what has been taught before, and (3) to measure the achievement of the learners. So the same activity will be used for three different purposes and consequently will be called or named by three different labels. If it is used to teach a new objective for the first time, it is named "a drill"; if the same mechanism is employed for a special practice to reinforce what has already been learned, it is called "an exercise". And finally if the same technique is used for evaluating the achievement or the aptitude of the learner, it will be named "an item" or a test item.

Now that we have explained the three main elements of the "Teaching Model", that is, the specific objective, the activities, and the direction, we are in the position to briefly point out some general implications of the model. This model has been proposed so as to teach any of the seven objectives. (To observe a complete example of the application of this model see Vossoughi, H., "A Sample Vowel - Lesson" in Roshd No. 4 V1. I Summer 1985, 1364 and also see Vossoughi, H., "A Sample Reading - Lesson" in Roshd serial No. 7 Summer 1986, 1365)

The model is also advantageous enough to be used in teaching English to the students in elementary level upto the post intermediate stage not only audiolingually but also in the cognitive-habit approach. When it is used in elementary stage especially for guidance school learners, it is usually used through audiolingual approach. Thus the short directions are the only tools to give the students practice and have them learn to use the language. They learn the system through

using it. Language learning is accomplished inductively and some brief explanation about the rules may be given to the class after the students have mastered the use of the rules.

The procedure will, however, be reversed for the high - school students who are in the intermediate and post - intermediate levels. The model can be used to teach them cognitively. The teacher gives some short explanation about the specific objective and about the rules involved before any activity is handled. In this way, the knowledge or the rules about the objective will be given to the students in the target language first and then the learners - with some previously acquired competence - will start to practice the use of the language. So they proceed to learn the language inductively. The applicability of this model can best be demonstrated when we try to use it in teaching the usual lessons of the graded textbooks of guidance and high schools. It is about 10 years that we have employed it for this purpose. Most of the student - teachers and many of the trainees of in - service programs have learned it and have been content to handle it in their classrooms.

BIBLIOGRAPHY

- 1 - Celce - Murcia M. & McIntosh, L.; (eds.) **Teaching English as a 2nd/ Foreign Language** Newbury House 1979
- 2 - Chastain, Kenneth; **The Development of Foreign Language Skills** Center for Curriculum Development 1891 and Harcourt Brace 1988 (3rd ed.)
- 3 - Finocchiaro, M. & Bonomo, M.; **The Foreign Language Learner** Regent Inc. 1973.
- 4 - Rivers, Wilga; **Teaching Foreign Language Skills** The U of Chicago press 1981 (and 1968 1st ed.)
- 5 - Rivers, Wilga. & Temperly, M.; **A Practical Guide To the Teaching of English** Oxford U Press 1978
- 6 - Wilkins, D. A.; **Linguistics in Language teaching** E. Arnold 1983
- 7 - Wilkins, D. A.; **Notional Syllabuses** Oxford U Press 1977 (1976)

may be used professionally or clumsily by different teachers. The general pattern of "directions" however, is similar to polite requests. Some examples of the prevalent oral directions, especially used in elementary and intermediate levels are as follows:

Please,listen to me carefully!

Repeat after me,please!

Please,look and listen!

Look and say twice,please!

Repeat after me, and change the setence with the given words!

Come to the blackboard,please!

Close your books,please!

Please,open your books to page 10!

Read the first paragraph, please!

I say the first type, you say the second type! (for transformations)

Please, read silently for comprehension questions. etc.

As the above mentioned directions reveal, the number and types of the directions can be numerous according to the kinds of activities. However, it should once more be emphacized that the "directions" ought to be short, clear and in a polite form in order that they can be readily understood by the learners who should respond to them instantly. "Directions" should also be pleasant and appealing enough for the learners to obey and follow and to evoke their interest and eagerness. What, if the teacher gives harsh and insulting directions? It is obvious that the learners will be resentful and displeased, thus, a negative attitude will unconsciously be developed in them which psychologically prevents them from following the teacher's directions, that is, the co-operation between the teacher and the learners will be weakened.

Polite, pleasant and enjoyable directions with kind tone and serious manner would foster and enhance the students' inclination towards the class activities and secure their active and voluntary participation. So the modal verbs such as **must, have to, should, ought to, are to**, etc. should carefully be avoided in giving directions especially when they are used in high school classes. Some teachers, unconsciously, have got used to addressing their classes with directions of the

following types:

Now you must repeat after me!

You should listen to me carefully. Very carefully!

Don't speak, and pay attention to me!

I give you sentences one by one and you must change them into past tense!

These kinds of teachers should notice that the students are not their slaves. The classroom is not a military field and the learners are not blind obedient soldiers to be treated in such a way; on the contrary, they are very sensitive, impulsive and expectant creatures.

What Are Activities?

What we have so far called activities in the description of the "Teaching Model" specifically refers to the activities of a typical TEFL classroom in which both the teacher and the students are involved in order to achieve a certain objective in the learners. So the activities are, in fact, elaborated techniques from different methods and approaches which are scientifically structured and are also based upon some linguistic and/or psychological theories. These particular activities are technically and specifically called **drills**.

"Drills" are pre - determined mechanisms which are scientifically organized to be offered by the teacher in due time and to be performed by the language learners in order to accomplish a specific objective, namely, a language skill or a linguistic component. Some of the most prevalent and known drills for elementary and intermediate levels are as named below:

replacement or substitution drill (single or multiple slots)

transformation (or inversion) drill

completion drill (which is at least of three main types) such as: fill in the blanks with:

(a) the missing words

(b) the proper forms of the words in parentheses

(c) a word or a phrase selected from the list
choice drill (Yes/ No; True/ False; Correct/ Incorrect; One/ Two etc.)

multiple choice drill

matching drill

The next activity, then would be achieved readily only if the previous one has already been accomplished well. This is why these activities are numbered and appropriately named as (1) recognition, (2) manipulation, and (3) production. Due to the importance of these activities, they will be briefly explained below:

B. 1 Recognition. Through recognition type of activities, the teacher introduces the content of the specific objective to the students. That is, he exposes the learners to the problem in question orally and they are supposed to recognize the linguistic problem auditorily and distinguish it well. The sense modality involved, then is mostly hearing and sometimes it is accompanied by seeing. This activity is also called "introduction" and for sound elements it is particularly called "discrimination". These activities, no matter what they are called, are all of receptive characterization.

B. 2 Manipulation. The next type of activities in the instruction stage is the manipulative activities. The student is supposed to utilize the language problem he has already recognized or has already been introduced to. Of course, he cannot use it by himself. For this particular reason, the teacher gets him to repeat after him by modeling the exact language element. The teacher helps him by producing a model and the learner tries to imitate it as carefully and properly as possible. These kinds of activities are styled by some other names depending the way they are approached. The names are such as: repetition, reproduction and mim-mem (mimicry and memorization).

B. 3 Production. The third activity, namely, the production implies that the learner can use the language he has already manipulated by himself in conversation, in response to any suitable stimulus or in an appropriate situation. "Production" is the most important part of instruction stage if it is successfully attained, but not the final one of the teaching task. It is, however, the ultimate goal of the language lesson. When the learner can produce the objective satisfactorily as a newly formed habit or linguistic skill, it is believed that the instructional stage has been

fulfilled. However, this newly acquired behaviour may fade out or weaken gradually after a while if it is not maintained firmly and renewed frequently. The model has been accommodated with the next stage in order to cope with this problem in learning.

C. Post-instruction or Reinforcement stage

In this stage, the teacher prepares some spiral and recursive usage of the problem in different types of activities for the learners to practice the newly learned language problem more as reinforcement activities in order to stabilize the new behaviour in the students and make it penetrate in their minds. In this regard, a series of activities which are neither preparatory nor instructional referred to as post-instruction activities, are used. They will be explained more, later.

Directions

We have so far discussed the "specific objectives" and the types of activities. The third significant element of the "Teaching Model" is the "directions" which has been left to be explained here. Directions are short and clear orders or instructions which are supposed to be given to the learners immediately before any activity or practice.

The teacher of the type of the language class we described here is in fact a co-ordinator of the language learning in the classroom. He has to get the language-learners to do pre-structured activities in a technical way and in a very precise order in chorus, groups, pairs or individuals so as to establish new linguistic behaviours in them. So the learners need to be instructed carefully and directed adequately in this stage of the classroom. They wait for the teacher's directions about "what to do" and "what not to do".

In fact, it is the teacher who assigns what activities should be performed at what time, by which students, and in what sequence. The teacher guides the class by employing the proper "directions". Although the directions are more or less cliché forms for many different activities such as recognition, manipulation or production; they

so, the language class is legitimately a goal-oriented class. In such classes, the teacher has to get the learners to perform some proper and pre-determined activities. This can be handled by the intermediation of some short and clear informative expressions or orders to which we refer as "directions (or instructions) hereafter. The objective taken up as a teaching aim is by itself part of a broader goal or portion of the language. Thus each objective is called a "specific objective", and the procedure of the instruction in this way is referred to as **microteaching**.

The **specific objective**, the predetermined **class-activities** and the relevant **directions** are the backbones or the building blocks of the Teaching Model in question. By having these main elements at disposal, we can depict our model in an alphanumerical form as follows:

A Sample Teaching Model

- I. Specific objective
- II. Activities
 - A. Pre - instruction or Motivation Stage (direction & activities)
 - B. Instruction Stage
 - 1. Recognition (directions & activities)
 - 2. Manipulation (directions & activities)
 - 3. Production (directions & activities)
 - C. Post - instruction or Reinforcement Stage (directions & activities)

As shown above, this model consists of two main parts: (I) a specific objective and (II) a set of activities. The **specific objective** is what the teacher intends to teach, and the activities are a series of technical and pre-determined practices which should be given by the teacher and performed by the students in order that the objective may be achieved as a new linguistic behaviour at the end of the class period. At any time of teaching, only one specific objective can be handled by this model. The next objective can be taught sequentially but not simultaneously.

Activities. The activities incorporated in the model are functionally of three general distinctive types classified as A, B, and C. They are presented on the basis of the priority of their applications.

A. Pre - Instruction Activities. The first type of activities

is regarded as pre - instruction activities as they are used at the very beginning of the teaching task with the intention of: prompting the learners' inclination and of arousing their curiosity towards the objective. These kinds of activities can also be called motivation activities because they are particularly used to attract the attention of the learners towards the class and to help them concentrate on the lesson. They can also be called pre-instructional as they somehow are related to the preparatory stage of the teaching and not the teaching objective itself.

In this stage, regarding the type of objective, the teacher can stimulate the class and orient the students towards the subject matter. Usually personal and individual questions of interest, pictures, realia, short and clear stories, contrastive situations and other types of instruments can be used to motivate the class. In this presentation I don't intend to demonstrate the application of the different stages of the model here as it requires a class session of workshop type. However, it is worthwhile mentioning here that creating motivation is a matter of personal taste for every teacher. It relates to the creativity and the innovation ability of the teachers most of whom would find it safer to ignore, especially those who do not follow this model. There are still a few English teachers who manage the class by demanding the students to be quiet and only listen to the new lesson. These types of preparatory ventures are of course disappointing rather than stimulating which make the students remain passive and nonassertive.

B - Instruction Stage. In this stage, the teacher takes up the specific objective he intends to present, and applies to the three various types of activities in a sequential order. In this stage, the sequencing of the activities is really a key concept. The activities (whose special qualifications will be described later) are to be carefully distinguished and handled in a very due time, because each one follows the other and reinforces and complements it. In other words, a sort of sequential order exists among the activities of this stage which requires that each one precede another and serve as the basis for it.

A TEACHING MODEL

Hossein Vossoughi, UTE

The teaching of English as a foreign language has not been successful in schools in Iran because of some impeding factors. One of the most influential factors is believed to be the teaching strategies and instructional traditions employed by the teachers.

The fact is that the English teachers either are not familiar with scientific methods, or they cannot apply them in the classroom effectively even if they are very well informed. Thus the outcome of the teaching of both groups are inevitably the same. It is obvious that knowing

about the methods does not necessarily secure their adequate application. That is, knowing about approaches is necessary but not sufficient for effective teaching.

To help teachers to use methodic techniques in EFL classes properly, a "Teaching Model" has been developed. The Model has been experimented within the last few years in about fourteen in-service training programs in several provinces of Iran. Furthermore, it has been practiced in the "teaching - practice courses I and II" at the University for Teacher Education in Teheran.

The "Teaching Model" in question is flexible enough to be used in teaching at the elementary stage audiolingually and at the intermediate and the post-intermediate levels cognitively. In other words, its teaching efficiency ranges from pure habit-formation approach to cognitive-habit approach. The application of the functional or communicative approach, however, is to be left for the high-school graduates who enter the advanced language learning programs for different purposes.

The purpose of this paper, then will be to introduce the "Teaching Model" which has adopted many techniques from audiolingual and cognitive approaches and has been adapted to the teaching of English as a foreign language in the guidance and high schools in Iran.

It is postulated that in a typical and desirable TEFL class at elementary or intermediate level the objectives of teaching would be either to develop a specific language skill such as (1) listening comprehension, (2) speaking, (3) reading comprehension, (4) writing; or to teach a language component of the target language, namely, (5) pronunciation, (6) structure, and (7) new vocabulary. Learning each and any of these seven language skills or components can be regarded as a teaching objective.

More specifically, in each class period the elements of one or more objectives of the type mentioned above, are supposed to be taught by employing certain activities in such a way that these objectives are achieved by the learners as new behaviours. If the procedure of the class is

- (3rd ed.). New York: CBS College publishing, 1983.
21. Gruber, E. C. **Test of English As a Foreign Language (TOEFL)**. New York: Simon and Schuster, 1976.
 22. Halliday, M. A. K, and Hassan, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
 23. Hawthorne, N. **The Scarlet Letter**. (7th ed.). New York: the New American Library of World Literature, Inc., 1963.
 24. Hemingway, B. **The Old Man and the Sea**. London: Jonathan Cape, 1952.
 25. Hodges, J. C., and Whitten, M. E. **Harbrace College Handbook**. (ethed.) Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1982.
 26. Holzinger, M. S. **Fundamentals of Business English: An Elementary Textbook for Use in High Schools and Commercial Schools**. New York: World Book Company, 1922.
 27. Jahanshahi, E. **Rahnamay -e - Nevisandeh va Virastar**, Shoray - e - Ketab - e - Kudak, 1981.
 28. Karamifar, A., (transl.). **Pir - e - Mard va Darya**. Tehran: Entesharat - e - Arghavan, 1991.
 29. Leslie, A. **Written English Today**, London: Macmillan Education Ltd., 1977.
 30. Lyons, J. **Semantics**, Vols. 1 and 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
 31. Madsen, H. S. **Techniques In Testing**. England: Oxford University press, 1983.
 32. Manzoori, N., (transl.). **Pir - e - Mard va Darya**. Tehran: Entesharat - e - Sepideh, 1991.
 33. McCrimmon, J. M. **Writing With a Purpose**. (5th ed.). Florida State University, 1972.
 34. Miller, A. **Death of a Salesman**. Penguin Books, 1983.
 35. Miremadi, S. A. **Theories of Translation and Interpretation**. University of Illinois, 1988.
 36. Moreno, H. N. et al. **Test of English As a Foreign Language (TOEFL)**. New York: Arco Publishing Company Inc., 1975.
 37. Mutahhari, M. **Jazebah va Dafe'eh All Alayhessalam**. Tehran: Entesharat - e - Hosseini - e - Ershad, 1970.
 38. Nakhaee, H. **Aeen - e - Negaresh**. Tehran: Sherkat - e - Chap - e - Ofogh, 1971.
 39. Nesfield, J. C. **Manual of English Grammar and Composition**. (fourth ed.). London: Macmillan and Co, Ltd., 1964.
 40. Paulston, C. B., and Vruder, M. N. **Teaching English As a Second Language: Techniques and Procedures**. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc., 1976.
 41. Pickthall, M. (transl.). **The Glorious Koran**. London: Fine Books Ltd. George Allen and Unwin (publishers) Ltd., 1976.
 42. Pooley, R. C. et al. **England In Literature**. Chicago: Scott Foresman and Company, 1963.
 43. Quirk, R., et al. **A Comprehensive Grammar of the English Language**. Vol. 2. Longman, 1987.
 44. Raimes, A. **Techniques In Teaching Writing**. Oxford University Press, 1983.
 45. Sadatdarbandi, A., et al. **Mabani - e - Tadveen - e - Nashriat - e - Amari**. Tehran: The Statistical Centre of Iran, 1990.
 46. Saffarzadeh, T. **Osool va Mabani - e - Tarjomeh**. Tehran: Entesharat - e - Daneshgah, 1363 (1984).
 47. Shahin, D. (transl.). **Pir - e - Mard va Darya**. Entesharat - e - Zarrin.
 48. Shakir, M. H. (transl.). **The Holy Quran**. Tehran: A Group of Muslim Brothers.
 49. Shaw, H. **Mc Graw - Hill Handbook of English**. -4th ed.) McGraw - Hill Book Company, 1986.
 50. Tipping, L. **Matriculation English Grammar**. Macmillan and Company Ltd., 1967.
 51. Turabian, K. L. **A Manual for Writers**. (4th ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press, 1973.
 52. Yahaghi, M. J. and Nashe, M. M. **Rahnamay - e - Negaresh va Virayesh**, Entesharat - e - Astan - e - Ghods - e - Razavi, 1984.
 53. Yahyavi, M. Kh. (transl.). **Pir - e - Mard va Darya**. Tehran: Kanon - e - Ma'arifat, 1952.
 54. **The Encyclopedia Americana**. Vol. 23. International Edition. Grolier Incorporated, 1984.
 55. **The Encyclopaedia Britannica**. Vol. 15. (15th ed.). Encyclopaedia Britanica, Inc., 1974.
 56. **Modern New English Dictionary**. The United State: The Colonial Press Inc., Clinton, Mass., 1947.

9	3	43	2	2	-
10	8	28	12	1	1
11	8	17	-	25	-
12	-	49	1	-	-
13	7	9	19	15	-
14	19	3	1	27	-
15	3	11	8	28	-

References

1. Adeli, S. M. H. Editorial Note. **Fasnameh Tarjomeh**, 1365 (1986), 1,80.
2. Ahmadi - Givi, H. **Adab va Negaresh**. (4th ed.). Tehran: Daneshgah - e - Alame - ye - Tabatabaee, 1984.
3. Anderson, G. K., and Buckler, W. E. **The Literature of England**. Scott, Foresman and Company, 1967.
4. Arberry, A. J. **The Quran Interpreted**. Qum: Centre of Islamic Studies, 1962.
5. Arianpur, A., and Arianpur, M. **The Rubalyat of Omar Khayyam: A New Translation**. Tehran: College of Translation, 1971.
6. Arianpur, A. H. **Pajoohesh**. Tehran: Daneshgah - e - Tehran, 1354 (1975).
7. Azima, N., (trans 1.). **Pir - e - Mard va Darya**. Moasesay - e - Entesharat - e - Amirkabir, 1978.
8. Bloor, M. et al. **Objective Tests in English As a Foreign Language**. Macmillan, 1972.
9. Brown, G., and Yule, G. **Discourse Analysis**. Cambridge University press, 1983.
10. Celce - Murcia, M., and McIntosh, L. **Teaching English As a Second or Foreign Language**. Rowley. Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1979.
11. Chastain, K. **The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice**. Philadelphia, Pa. CCD, 1971.
12. Clark Pollock, T., et al. **The Macmillan English Series 10**. New York: The Macmillan Company, 1964.
13. Copi, I. M. **Introduction to Logic** (6th ed.). New York: Macmillan publishing Co., Inc. London: Collier Macmillan Publishers. 1982.
14. Daryabandari, N., (trans 1.) **Pir - e - Mard va Darya**. Tehran: Entesharat - e - Kharazmi, 1984.
15. Eckersley, C. E. **Essential English for Foreign Students. Book 3** (rev. ed.). Longmans, 1965.
16. Elahi Qomsheeh, (trans 1.). **Ghoran - e - Kareem**. Tehran: Entesharat - e - Ketabkhaneh Senaee va Darolghoran - e - Kareem.
17. Falk, J. S. **Linguistics and Language: A Survey of Basic Concepts and Implications** (2 nd ed.). John wiley & Sons, Inc., 1978.
18. Farzaneh, M. (trans 1). **Komonism - e - Mahall: va Mobarezat - e - Azadbakhsh - e - A'arab**. Shiraz: Entesharat - e - Toheed, 1978.
19. Finocchiaro, M., and Bonomo, M. **The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers**. New York: Regents, 1974.
20. Fromkin, V., and Rodman, R. **An Introduction to Language**

14. هر چیزی کهنه می‌شود، می‌میرد و ناپدید می‌شود.

A. Everything grows old; everything passes away; everything disappears.

B. Everything grows old, passes away, and disappears.

C. Everything grows old. Everything passes away. Everything disappears.

D. Everything grows old: passes away: disappear.

Put the following sentences and passages into Farsi:

15. That man, the offender, was arrested.

16. The man, you say, has come.

17. This old town of Salem-my native place, though I have dwelt much away from it both in boyhood and maturer years possesses, or did possess, a hold on my affections, the force of which I have never realized during my seasons of actual residence here.

18. The grass plot before the jail, in Prison Lane, on a certain summer morning less than two centuries ago, was occupied by a pretty large number of the inhabitants of Boston, all with their eyes intently fastened on the iron-clamped oaken door.

19. "Ah, but," interposed, more softly, a young wife, holding a child by the hand "let her cover the mark as she will, the pang of it will be always in her heart."

Item no	A	B	C	D	Blank
1	1	4	2	43	-
2	-	39	2	8	1
3	1	11	23	15	-
4	2	4	4	40	-
5	11	11	22	6	-
6	21	4	25	-	-
7	-	-	4	46	-
8	1	4	37	7	1

- D. رویهمرفته، توی آن جنگل زندگی خوش می‌گذشت.
5. The Greeks who were philosophers used to talk a lot.
- A. یونانیان فیلسوف عادت داشتند زیاد صحبت کنند.
 B. یونانیانی که فیلسوف بودند عادت داشتند زیاد صحبت کنند.
 C. فیلسوفان یونانی عادت داشتند زیاد صحبت کنند.
 D. فیلسوفانی که یونانی بودند عادت داشتند زیاد صحبت کنند.
6. I saw him, Leaving the room.
- A. من او را به هنگام ترک اتاق دیدم.
 B. من او را وقتی که اتاق را ترک می‌کردم دیدم.
 C. من او را وقتی که اتاق را ترک می‌کرد دیدم.
 D. من دیدم او را وقتی که اتاق را ترک می‌کرد.
7. "What is the matter with you?" he said.
- A. چه مشکلی دارید او پرسید؟
 B. «چه مشکلی دارید» او پرسید.
 C. او پرسید: «چه مشکلی دارید؟»
 D. او پرسید: «چه مشکلی دارید؟»
8. He has come, I suppose.
- A. آمده است، به نظرم.
 B. به نظرم، آمده است.
 C. به نظرم، آمده است.
 D. او، به نظرم، آمده است.
9. "Oh, no", said the first girl, "it couldn't be that, because he was in the American Army during the War."
- A. دختر اولی گفت «نه این غیرممکنه — چون در زمان جنگ — تو ارتش آمریکا خدمت کرده».
 B. دختر اولی گفت: «اوه، نه، این غیرممکنه چرا که او زمان جنگ در ارتش آمریکا خدمت میکرد»
 C. دختر اولی گفت نه این غیرممکنه چون در زمان جنگ تو ارتش آمریکا خدمت کرده.
 D. اوه، نه دختر اولی گفت غیرممکنه چون او زمان جنگ در ارتش آمریکا خدمت کرده بود.
10. Going to lunch, I saw him,
- A. او را در حال رفتن برای نهار دیدم.
 B. او را در حالی که برای نهار می‌رفتم دیدم.
 C. او را در حالی که برای نهار می‌رفت دیدم.
 D. در حال رفتن برای نهار او را دیدم.
11. We were playing football, daytimes, and chess, nights.
- A. فوتبال بازی می‌کردیم، روزها و شطرنج بازی می‌کردیم، شبها.
 C. روزها، فوتبال و شبها، شطرنج بازی می‌کردیم.
 B. فوتبال بازی می‌کردیم، روزها و شبها، شطرنج بازی می‌کردیم.
 D. فوتبال بازی می‌کردیم، روزها و شطرنج، شبها.
12. رسانه‌های گروهی اعلام کردند که هیات اقتصادی آلمان وارد ایران شد تا با مقامات دولتی مذاکره کند.
- A. The German economic deligation arrived in Iran to talk with the government officials. Mass media.
 B. The German economic deligation arrived in Iran to talk with the government officials – Mass media
 C. The German economic deligation arrived in Iran to talk with the government officials; Mass media
 D. The German economic deligation arrived in Iran to talk with government officials: Mass media
13. اگرچه راننده خوبی است ولی همیشه توسط پلیس جریمه می‌شود.
- A. Although he is a good driver, but he is always fined by the police.
 B. Although he is a good driver but he is always fined by the police.
 C. Although he is a good driver, but, he is always fined by the police.
 D. Although he is a good driver, he is always fined by the police.
 Choose the alternative which is not acceptable in English:

Arianpurs) **The Old Man and the Sea** (translated into Farsi by Yahyavi, Shahin, Azima, Daryabandari, Karamifar, and Manzoori)

For a quick review of the role of punctuation in translation, only a sentence selected from the Old Man and the Sea and its Persian translation by each of the above mentioned translators will suffice here.

Why not? the old man said. 'Between fishermen.'

(Hemingway, 1952, p.7)

پیرمرد گفت: «البته، برویم میان ماهیگیران.»

(Yahyavi, 1952, p.2)

پیرمرد گفت:

— البته، برویم میان ماهیگیرها.

(Shahin, (?), p.22)

«حتماً». ماهیگیرها که با هم از این حرفها ندارند.»

(Azima, 1978, p. 26)

پیرمرد گفت: «باشه، صیادا با هم رودرواسی ندارن.»

(Daryabandari, 1984, p.72)

پیرمرد گفت: «چرا نه؟ بین ماهیگیران رسم است.»

(Karamifar, 1991, p.11)

پیرمرد گفت:

(Manzoori, 1991, P.9)

— چرا که نه، میریم پیش ماهیگیرا.

Part 2 introduces the punctuation-oriented translation test. Based on the data collected and with regard to two criteria, syntax-wise punctuation and meaning-wise punctuation a test labeled as the punctuation-oriented translation test was constructed and administered to the fourth-year students studying TEFL course at alZahra University. The result of the test indicated that the subjects had more difficulty with, answering the meaning-wise items than syntax-wise items. The questionnaire containing the test items and the table displaying the result are presented at

the end of this paper. The shaded boxes in the table represent the correct choices.

Chapter Five. Conclusion

It is concluded that punctuation as a language element must be taken into consideration in its own place. In addition, it should have a room in any language teaching and testing courses. Finally, it must be considered as another translation issue beside the other issues and be included in any translation course.

IN THE NAME OF ALLAH

Translation test

Choose the best alternative from those given and write its letter on your answer sheet.

1. "I believe", said Reza. "that this theory is shaky."

A. «من معتقدم» گفت رضا «که این فرضیه متزلزل است.»

B. رضا گفت که «من معتقدم این فرضیه متزلزل است.»

C. «من معتقدم که این فرضیه متزلزل است»، رضا گفت.

D. رضا گفت: «من معتقدم که این فرضیه متزلزل است.»

2. I met him studying a book.

A. ملاقات کردم او را در حال مطالعه یک کتاب.

B. او را در حالی که مشغول مطالعه یک کتاب بود ملاقات کردم.

C. او درحالی که مشغول مطالعه یک کتاب بودم ملاقات کردم.

D. درحال مطالعه یک کتاب او را ملاقات کردم.

3. The bar, where we glanced first, was crowded, but Gatsby was not there.

A. بار — که اول آنجا را دیدیم شلوغ بود ولی گتسی آنجا نبود.

B. بار، که اول آنجا را دیدیم شلوغ بود ولی گتسی آنجا نبود.

C. بار، جایی که اول آنجا را دیدیم، شلوغ بود ولی گتسی آنجا نبود.

D. اول نگاهی به بار کردیم که خیلی شلوغ بود، اما گتسی آنجا نبود.

4. It was pretty good times up in the woods there, take it all around.

A. توی آن جنگل زندگی خوش می گذشت، رویهمرفته.

B. توی آن جنگل رویهمرفته زندگی خوش می گذشت.

C. توی آن جنگل، رویهمرفته، زندگی خوش می گذشت.

donkey.

Tommy Andrews, says the teacher, is a silly donkey.

b. The children are going to bed at eight o'clock.

The children are going to bed at eight o'clock?

Farsi examples:

a. ما برای مردم، نه مردم برای ما.

(We are for people, not people for us)

ما برای مردم نه، مردم برای ما.

(We for people not, people for us)

b. (When did Hassan say.) کی حسن گفت.

(Who? Hassan said?) کی؟ حسن گفت؟

7. Punctuation in reading

It is clear that punctuation marks are good tools to ensure the readability of the texts. Holzinger (1922), Nesfield (1964), Paulston and Bruder (1976), and Shaw (1986) are among those authors who have agreed on this respect.

8. Punctuation in teaching and testing

Although many writers have emphasized the role of punctuation, we rarely see it to be included in any English language teaching programme. Paulston and Bruder (1976) state that our students need to know how to punctuate for two reasons: (1) to be able to write comprehensibly and (2) for their reading. Also, Finocchiaro and Bonomo (1973), Leslie (1977), Falk (1978), Celce-Murcia (1979), as well as Raimes (1983) have commented on this matter.

Though rarely tested, punctuation marks may lend themselves to most techniques of testing. They are well testable according to Bloor et al. (1972). Paulston and Bruder (1976), Celce-Murcia and Milntosh (1979), and Madsen (1975) have expressed their views on punctuation test. The test can be constructed for elementary, intermediate, and advanced levels.

9. Punctuation in logic and mathematics

Punctuation in both logic and mathematics plays an important role as well.

Examples:

$$\begin{array}{c} 2 \quad X \quad 3 + \quad 5, 2 \quad X \quad (3 + 5) \\ (P \quad v \quad q) \quad (p, q) \\ (X) \quad (HX \quad MX) \end{array}$$

10. punctuation in translation

This is the focal point in this study. Saffarzadeh (1984) seems to be one among rare persons who have briefly dealt with the role of punctuation in translation.

Chapter three. Punctuation marks, identification and application.

In chapter three, the major punctuation marks such as comma, semicolon, colon, full stop, question mark, exclamation mark, etc have been introduced, defined, and exemplified. Also, English and Farsi have been compared from the perspective of punctuation to see similarities and differences between the two languages.

Examples:

a. "I believe", said Reza, "that this theory is shaky." رضا گفت: «من معتقدم که این فرضیه متزلزل است.»

b. The Greeks who were philosophers used to talk a lot.

یونانیانی که فیلسوف بودند عادت داشتند زیاد صحبت کنند.

c. The Greeks, who were philosophers, used to talk a lot.

یونانیان فیلسوف عادت داشتند زیاد صحبت کنند.

The above examples clearly indicate that punctuation can be both syntax-wise and meaning-wise.

Chapter four. It is composed of two parts. part 1 covers the data collected from such sources as the Holy Quran (translated into English by pickthall, Arberry and Shakir) The Rubaiyat of Omar khayyam (translated into English by Fitzgerald and

F. The punctuation of Elizabethan drama like Bunyan's *Pilgrim's Progress* was almost wholly elocutionary.

g. It was Ben Jonson who, in his *English Grammar*, first recommended syntactical punctuation in England.

The system of punctuation now used has been complete since the 17 century. Thus, history indicates that punctuation marks have developed gradually through a long period of time to date.

Encyclopedia Britannica (1974) defines punctuation in the following manner:

Punctuation is the use of spacing, conventional signs, and certain typographical devices as aids to the understanding and correct reading, both silently and aloud, of hand written and printed texts. The word is derived from the Latin *punctus*, "point" . . . & (p. 274)

2. Punctuation and traffic signals

Modern English (1947) compares punctuation marks to the traffic signals saying that the fullstop, for example, functions as a red light warning us to stop completely.

3. Punctuation as lubricating agent

As a car needs to be lubricated by grease, a piece of writing needs punctuation. It is like salt or the other flavours which are necessary for making food taste good and delicious.

4. Punctuation, time and money

Punctuation is a time – saving device. One takes more time to read an unpunctuated passage than a punctuated one. *Holzinger* (1922) underlines the importance of punctuation in money referring to the publication of a government revenue act. She puts this point in the following way:

In this act one section specifying the imports that were to be taxed should have read: . . . seeds, fruit, plants, and bulbs . . . The stenographer to whom it

was given punctuated it in this way: . . . seeds, fruit plants, and bulbs . . . The copy was allowed to go to print uncorrected. The result was that for some time before the mistake was discovered all fruit and all plants except fruit plants i. e., lemon trees, etc were admitted free of duty. An enormous

amount of revenue was cut off in this way (p. 80)

5. Punctuation in speech and writing

Encyclopedia Americana (1984) mentions two chief functions of punctuation:

1. To give a partial representation of the structural signals conveyed in speech by pause, stress, and pitch.

2. To indicate grammatical structure.

It also adds that punctuation in speech is called elocutionary, intonational or oral, and punctuation in grammar is called grammatical or syntactical which has more to do with writing than speech.

In order to prove that there is no one to one correspondence between punctuation in speech and punctuation in writing, *Falk* (1978) presents the following examples:

Longer — Ləʒ-ər (speech)

Longer — Long – er (writing)

girls' apostrophe has no phonetic content
girle's

Also, *Halliday and Hassan* (1976), *Lyons* (1977) and *Brown and Yule* (1983) in their analysis of the elements of the English language express the same idea as *Falk* in this respect.

6. Punctuation in meaning

Both in speech and writing punctuation affects meaning. Let's note the following examples.

English examples:

a. Tommy Andrews says the teacher is a silly

ON THE SIGNIFICANT ROLE OF PUNCTUATION IN TRANSLATION

Hamid Monzami Goodarzi

INTRODUCTION

This research attempts to introduce another translation issue as punctuation issue the role of which seems not to have been taken so seriously as the other translation issues. It is interesting to note first the role of punctuation as an element of English language and then consider this role in translation (English Versus Farsi).

A story is told that Victor Hugo, the famous nineteenth century French writer, wrote the shortest letter on record. Wishing to know how his latest novel was selling, he sent a sheet of paper to his publisher on which appeared a single question mark. His publisher, pleased to report good news, replied with a single exclamation point. If you wish to know your standing with an absent sweetheart, you might copy Hugo's letter, but you run the risk of receiving in reply another question mark or, worse luck, a period. (Shaw, 1986 PP. 138 - 39)

1. Punctuation and history.

History provides the reader with interesting information on punctuation, the major points of which deserve mentioning here:

a. Genesis of punctuation dates back to ancient times.

b. In Roman period the texts were also punctuated and change of topic was indicated by paragraphing.

c. After the invention of printing in the mid 15th century, European punctuation was developed.

d. At the end of the 15th century Aldus Manutius of Venice, the great printer of humanistic texts developed modern forms of punctuation marks.

e. Since the late 16th century the theory and practice of punctuation have varied between two schools of thought.

i. Elocutionary school which considered punctuation as an element of speech.

ii. Syntactical school which considered punctuation as an element of grammar.

Table 4. The Results of ANOVA (2x2) on the study Measures According to Sex

Tests	SS	DF	MS	F
Grammar	0570.00	1	0570.00	07.050
Vocabulary	4096.00	1	4096.00	25.807*
Reading	5256.25	1	5256.25	28.104*
Cloze	4408.96	1	4408.96	23.597*

* P<.05

Comparing the mean scores of male and female subjects, one may find interesting results. While on grammar and Vocabulary there is little difference between males and females, there is much difference between the two groups on reading and vocabulary, see figure 1.

Mean Distribution Sex

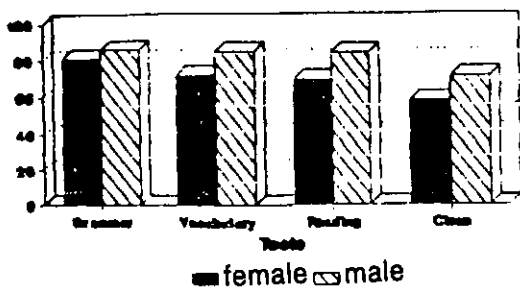


figure 1.

DISCUSSTON AND CONCLUSION

As the results of this study indicate, there is low correlation between DP/IN tests of language proficiency which is in contrast with the findings of Farhady (1983) and Oller and Perkin (1980). The different results may be due to the different subjects of these studies, EST, VS EFL, students. The results of this study also support the empirical findings of Bachman, Fouly, and Cziko (1990), Carroll (1983), concerning the nature of language proficiency and its multifaceted orientation. Considering factor analysis, the finding also cast doubt on Oller and Perkins' position (1980) that there was not much difference

between discrete point and integrative tests. Furthermore, Oller's general factor of proficiency was put into question.

In regard of learner's sex, the results revealed that there is a difference between males and females performance on discrete point and integrative tests. It was indicated that male subjects outperformed female subjects on integrative tests.

In summary, the results of this study demonstrated that in order to avoid misjudgments on the test takers, the inclusion of the learner variable would be of prime importance. Furthermore, according to the findings of this study, the supplementing of a cloze component to the current tests would show a better performance on the existing test.

REFERENCES

- Alderson, C.J. (1983). "The cloze Procedure and Proficiency in English as a Second Language." In Oller, J.W. *Issues In Language Testing Research*. Mass: Newbury House Publishers.
- Rachman, Fouly, and Cziko, (1990). "The Divisibility of Language Competence: A Confirmatory Approach." *Language Learning* 40:1.
- Chastain Kenneth. (1987). *Developing Second Language Skills*. U.S.A.: Michigan University Press.
- Farhady, H. (1982). Measures of Language Proficiency from Learner's prospective. *TESOL Quarterly*, 16, 43-49.
- Farhady, H. (1983). "New Directions for ESL, Proficiency Testing." In Oller, J.W. *Issues In Language Testing Research*. Mass: Newbury House Publishers.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw Hill.
- Madson, H. (1983). *Techniques in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Oller, J.W. (1979). *Language Tests at School*. U.S.A.: Longman Group Ltd.
- Oller, J.W. (1983). *Issues in Language Testing Research*. Mass: Newbury House Publishers.
- Spolsky, B. (1975). *Papers on Language Testing*. Washington D.C.: TESOL.

item cloze test which was given along with Michigan test in the final phase of the study. The criterion – related validity the reliability of the very test were estimated as 83 and. 87, respectively.

Procedure

100 students, 50 males and 50 females, took the final test battery. This included two major parts: a) the Michigan test and b) the cloze test. The test battery was administered in one session lasting approximately one hour.

ANALYSIS AND RESULTS

To accept or reject the two stated null hypotheses, the data analyzed in several steps. First, the scores for all subjects along with the information on the students' sex, were computerized for data analysis, using the statistical Package for Social Sciences (SPSS/PCT,1992). Second, both descriptive and analytic statistics of the variables were carried out on the study measures. And finally, factor analysis was conducted to evaluate the relationships among the subtests.

Data Analysis for Hypothesis I

A one – way ANOVA was conducted among the study measures. The estimated F ratio, as table 1 indicates, was much higher than F critical. Therefore, the first hypothesis which stated that there is no significant difference between DP and IN tests was refected.

Table 1. The Results of ANOVA (11) on the study measures

SSB	MSB (df = 3)	SSW	MSW (df = 396)	F
19230.72	6410.24	74358.79	187.77	34.1379*

*P < .05

Also, the researcher provided a correlation coefficient matrix as shown in table 2.As this table indicates, there is low correlation between DP/IN test; by contrast, there is high correlation between DP/DP and IN/IN tests. These findings

are quite different with those reported by (1983) and Perkins (1980).

Table 2. Correlation Coefficient among the Study Measures

Tests	G	V	R	C
G	1			
V	.6471	1		
R	.3891	.6892	1	
C	.3694	.6550	.7807	1

The last step in data analysis for the first hypothesis was to conduct factor analysis. Rotating the factors and using kaiser normalization (1989), The researcher could find two factors with different factor loadings on DP and IN tests. The given results are shown in table 3.

Table 3. Distribution of Common Factors in Study Measures

Tests	Common Factors		Error Variance
	F1	F2	
Grammar	*	.93	.12
Vocabulary	.50	.70	.20
Reading	.90	*	.11
Cloze	.91	*	.11

* Loading less than .30

The results of factor analysis demonstrate that the underlying factors of discrete point and integrative tests are different. In other words each test has its own unique strategy in measuring the learner's language ability.

Data Analysis for Hypothesis II

A two – way ANOVA was carried out among the subtests, see table . The results showed that the estimated F ratio for any test was much greater than the F critical, except grammar test. The second null hypothesis, therefore, was also rejected.

John Oller (1979) considers at least three goals of discrete point tests as follows:

1. Diagnosing learner strengths and weaknesses.
2. Prescribing curricula aimed at particular skills
3. Developing specific teaching strategies to help learners to overcome particular weaknesses

At the end of 1960's, the axiomatic assumptions of both behavioristic psychology and structural linguistic have been strongly questioned. On the other hand discrete point tests were criticized on the ground that they were not be able to measure the extralinguistic or metalinguistic factors such as communicative competence of the language learners. (Carroll, 1961).

In the Late 1950's and early 1960's, Transformational – Generative Grammar (T.G.G), proposed by Chomsky (1957) and cognitive code learning came into the scene. On the basis of the two theories a new approach in language methodology emerged, called "Cognitive Approach". The newly established approach deserved its own unique testing procedure; therefore, test designers moved towards "Integrative" testing with its emphasis on communication, authenticity, and contextualization. Carroll (1967), the pioneer in introducing integrative tests, believed in paying attention to total communicative effect of an utterance, and not specific structural or lexical items. Tests of dictation and cloze are the popular examples of integrative tests.

The two mentioned extremes of language testing have their own merits and demerits. The empirical investigation conducted on the nature of discrete point and integrative tests have revealed significant finding, among which one may note the General Factor of Language Proficiency (Oller, 1979), the Unitary Language Hypothesis (Oller, 1979), and the Divisibility of Language Competence (Carroll, 1983; Bachman, 1990). Few studies have also taken the learner variable into consideration, (Farhady, 1982;

Hisama, 1977). Still, other studies on various aspects of the very tests, involving EFL language learners's characteristics would be of prime importance.

In this regard, the researcher in the present study proposed two null hypotheses:

H1. There is no significant difference at the level of $P < .05$ between discrete point and integrative tests of language ability.

H2. There is no significant difference at the level of $P < .05$ between DP/ In tests and learner's sex.

METHODOLOGY

Subjects

A sample of 100 subjects was included in this study consisting of 50 males and 50 females with a median age of 23. The selection was done due to the results a standard TOEFL test, given to 280 students. These students were senior English majors studying at the University ofr teacher Education and Azzahra University.

Instruments

The instruments used in this study consisted of a number of language proficiency measures as described below:

Test of English as a Foreign Language (TOEFL). This was a 100 four – choice item test consisted of four subtests: Listening Comprehension, Structure, Vocabulary, and Reading Comprehension. The test was given to 280 students in order to select the homogeneous group sample.

Michigan Test of English Language Proficiency: This was a 100 four – choice item test with three subtests: Grammar, Vocabulay, and Reading Comprehension. This was used in the final phase of the study.

Choze Test: This was a 196 – word passage titled "How to Prevent Cheating" adapted from "English 'skills'" by Langan (1989). The construction was done due to the clozentropy technique. A fixed – ratio method was used in its design, 6th word deletion. The result was a 25 four – choice

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN DP/IN TESTS OF LANGUAGE PROFICIENCY AND LEARNER'S SEX

KHALIL
MOTALLEBZADE

The purpose of this study was to determine the relationship between two major extremes of language testing, discrete point and integrative tests of language proficiency. This study also examined the importance of learner's sex in relation to his or her performance on EFL tests. Specifically, two null hypotheses were evaluated using 100 university students (50 males, 50 females), learning English as a foreign language, a series of language proficiency measures, and confirmatory data analytic techniques. The results of this study provide evidence supporting the hypothesis that language proficiency is a multifaceted unit. The results also indicate that performance on different EFL tests is closely related to the test taker's sex. The significance of these findings as well as directions for future researches are discussed.

History of language testing, though short it may seem, has always been the object of much theoretical and empirical investigation for approximately forty years. Testing is an important part of any teaching and learning experience, (Madson, 1983). In other words, teaching and testing are so closely interwoven that it is almost impossible to work on each without somewhat accounting for the other. Chastain says:

An effective, goal - oriented, teaching - learning sequence contains clearly understood

objectives, productive classroom activities, a sufficient amount of feedback to make students aware of the strengths and weaknesses of their performance. Feedback and evaluation are inseparably related to both instructional objectives and classroom activities and indispensable elements in the learning process. (1987: 378)

Throughout the Twentieth century, language methodology has witnessed momentous changes which have had great impacts on language testing. Various ways of teaching a language, therefore, have called for different theories of testing it. In this regard, two major extremes of language testing (Discrete Point and Integrative tests) came into existence, each of which based on a particular language teaching approach.

The structuralist school of linguistics and behavioristic theory of learning provided one of the first scientific and theoretical frameworks for language teaching i.e. "Audio Lingualism". This newly established trend contributed to the emergence of the idea that language teaching was nothing but a system of habit formation in communication including matter of form, meaning, and distribution at several levels of structure namely : sentence, clause phrase, word, morpheme, and phoneme, (Lado, 1961). Based on this assumption, a new technique in language testing was developed, called "Discrete Point Approach". Tests of grammar and vocabulary are considered as discrete point tests.

to detect the meaning of such words in context by associating them with cognate words in their native language. Murcia and Rosensweig agree with Rivers in this ground. (1979, 243) They state that the students will learn cognate words through "cognitive learning by association and recall."

A final technique for teaching cognate words, in here, is that of using definition. Although showing the meaning of words by defining is not easy. Experienced teachers can teach English cognate words by using simpler words through repeated contacts with different stages or levels. In other word, a skillful teacher is aware of what kind of words the students at each level are expected to know. As a result, she can make the best use of the known words to teach the new or unknown words.

Conclusion

So far, a thorough discussion of cognates as well as techniques dealing with teaching them has appeared in the text. This last section, aims at determining what method is the practical and beneficial one to adopt in teaching cognate words. The stress placed by such authors as Finocchiaro and Rivers on teaching cognate words in contextualized sentences seems to be a logical and practical way; yet it has some sort of deficiency in that it is tiresome for teachers.

With regard to all techniques and methods for teaching cognate words discussed above, it seems as if the eclectic is more suggestible to the foreign language teachers to adopt in teaching cognate words. The reason is that in this method a combination of different good techniques is at work and there is no place for ignoring any beneficial point in the process of teaching. In fact, this method is a compromise between all useful techniques from other methods.

To sum up the whole paper, almost all problems concerning the cognate words, identification and recognizing cognates from non-cognates, and techniques in teaching these words have been solved in the course of this paper. For instance, if asked "how is it that the English word *bad* and the persian word *Bad* with the same meaning and form are not cognates", you can easily reply that this word is a borrowed word. However, some questions still remain unanswered.

Such questions as: Is it possible to have a pure and original language without any cognate or borrowed words after some 20 or 50 years, can be justified somehow but could not be really answered. This is because languages change in the order of time. Besides, social, cultural, and educational factors within a language change in the course of time.

In short, considering the cultural, social, educational, and political aspects of different societies, no language can remain unchanged without any system of borrowed and cognate words from another language.

BIBLIOGRAPHY

- Allen, Virginia French, **Techniques in Teaching Vocabulary**, New York:Oxford Univ. Press, 1983. Celce – Murcia, Marianne and Fred Rosensweig, "Teaching Vocabulary in the ESL Classroom." **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Eds. Celce-Murica, Marianne, and Lois McIntosh, Cambridge: Newbury House Publishers, Inc. 1979.
- Finocchiaro, Mary, and Michael Bonomo, **The Foreign Language Learner; A Guide for Teachers**, Regents Publishing Co., Inc., 1973.
- Fries, Charles C., **Teaching and Learning English: As a Foreign Language**, The Univ. of Michigan Press, 1945.
- Greenough, James Bradstreet, and George Lyman Kittredge, **Words and Their Ways in English Speech**, New York: Macmillan Co., 1961.
- Interview with Lotfolah Yarmohamdi, Full Professor, Department of Foreign Languages, Shiraz Univ., Shiraz, Iran, June 20, 1993.
- Javidan, Esmail, "The Jargon of ESL/EFL Methodology," **Roshd FLT Journal Quarterly**, 18 (Winter 1988), 46–51.
- Morris, William, ed., **The American Heritage Dictionary of the English Language**, Mifflin Co., 1976.
- Mullen, William B., **Toward Better Vocabulary**, Chicago: Scott, and Co., 1963.
- O'rouke, Joseph Patrick, **Toward a Science of Vocabulary Development**, Netherlands: Mouton, 1947.
- Rivers, Wilga M., **Teaching Foreign Language Skills**, 2nd ed., Chicago: The Univ. of Chicago, 1981.
- Richards, Jack et. al., **Longman Dictionary of Applied Linguistics**, Longman Group Ltd., 1985.
- Sajjadiyed, Mohammad Ali, **Iranian Words In English Language**, Tehran: Bonyade Neychabour Publication, 1986.
- Ullmann, Stephen, **Semantics: An Introduction to The Science of Meaning**. 1964; rpt. Oxford: Basil Blackwell, 1962.
- Webster, Merriam, **Webster's Third New International Dictionary Unabridged**, Massachusetts: Merriam Webster Inc., Vol. 1, 1981.

- Also kaftan: In the near East, a full – length tunic with long sleeves and a sash at the waist, worn under a coat.]... Turkish kaftan[
3. caravan (Am. H. Dic. 201) kar wān
A company of travelers journeying together, especially across a desert. [... from Persian karwan]
 4. caravansary (Am. H. Dic. 202) karwansarai
 5. daughter (Saj. 16) doxtar

One important point is that the origin of most of English words can be found with referring to Sanskrit and Avesta. For example, linguists believe that both **Daughter** as an English word and **doxtar** as a Persian word have come from **doghdar** and **doni** which are Avesta and Sanskrit words respectively. The word **dohi** or **dohi? az** means milker or milkmaid because this was a task accomplished by daughters in families in the antiquity. Considering this point, we can conclude that the English word **daugh** is the same as **bugh** in Persian and the similar Sanskrit words which convey the meaning of milk. (translation of mine)

6. drug (Saj. 51) daru (k)
The origin of this word is the persian word **darui** and Pahlavi word **daruk** (trans. of mine)
7. father (Saj. 11) pedar
8. jungle (Saj. 22) jangal
9. lip (Saj. 127) lab
10. mama (Saj. 101) mām
11. mother (Saj. 9) mādar
[... Sanskrit mhatire]
12. orange (Am.H.Dic. 922) naranj(g)
13. papa (Saj. 101) baba
pedar
14. pistachio (Am.H.Dic. 998) pistāh
15. pyjamas (Saj. 40, Am.H..Dic. 943) pāijameh
US: pajamas also: pajamak

“Loose – fitting trousers worn in the Orient by both sexes. [Hindi **paejama**: Persian **pai**, leg, foot, from Middle Persian **jamah**, garment..] “The origin of this word is Bluchi (pai jamak). After the dominance of England over India and Bluchistan the Bluchian trousers similar to pajamas (pyjamas) attracted their attention and based on

- that **Pyjama** (French) and **pajamas** (English) were made. (trans. of mine)
16. satrap (Am. H. Dic. 1154, Saj. 35) sātrāb
A governor of a province in ancient Persia.
 17. (to) see (Dr. Tavoosi) sehestan
 18. shah (Am. H. Dic. 1189, Saj. 37) shāh
The monarch of Certain lands of Middle East, especially Iran.
 19. sherbet (Am. H. Dic. 1194) sharbat
A sweet flavored water ice to which milk, eggwhite, or gelatin has been added. [Turkish **sherbet** and Persian **sharbat**, from Arabic **sharbah**, drink, from **shriba**, drink.]
 20. shower (Dr. Tavoosi 1993) shār (in the word **Abshar**, waterfall)
fall or sudden sprinkle of water from above or from a certain height.

Techniques In Teaching Cognate Words

In the process of teaching English to EFL students, there may be many cognates which share with the native language of them. These words help to increase their vocabulary provided that the cognates are pronounced correctly. This demands the practice of the sound – symbol correspondences which enable the students to convert words from their native language into foreign language words. (Mullen 1963, 61)

Different people or authors have different views on how to teach cognate words. Mullen (61) for instance, claims that we can teach cognate words so easily because of having resemblance both in meaning and appearance of these words. Here, Yarmohammadi's (1993) point of view is rather different. He assures that:

We have varieties of cognates in different situations according to the conditions and needs of our learners. So, we should teach cognate words based on the needs and interests of our learners at different levels. We can teach some of these cognates like (brother & mother) at elementary level. But more difficult and abstract cognates, if any, should be utilized in advanced levels.

Finocchiaro suggests that (1973, 121 – 2) the teacher may help students enrich their vocabulary by giving (or helping them discover) cognates if their native language is one with similar word roots. Rivers (1981,37) also refusing the need for translation to teach new or unknown words, puts emphasis on encouraging students

words is provided by Mullen (1963, 61):

Cognate words are words that are related to each other through a common source word, often, a Latin or Greek ancestor. Cognates are similar to each other both in meaning and appearance. They are usually formed by the addition of prefixes, suffixes, sometimes accompanied by a change of spelling in the root. If you understand the process by which cognates are formed, you will find that you can easily learn whole groups of new words and thereby add to your vocabulary.

The next study on cognates is that done by Greenough and Kittredge. (1961, 159) To make the point on cognates more clear, they exemplify the "French, Italian, Spanish and Portuguese words" being similar to each other due to having the common mother language – "Latin". In other words, the ancestors of the people speaking those languages used the same words for calling the same things. These words were common between them. But they [words] have changed in the course of time in social and governmental events. Anyway, such languages are "cognate or related languages" and the words common between them are referred to as "cognate" words.

Finally, explaining the nature and the existence of cognate words, Yarmohammadi (1993) declares:

Cognate words consist only four percent (%4) of words of the English language. That is to say, the existence of cognate words in this language is a rarity. For this reason, we have a few cognates between the English and Persian languages. However, there are languages which have plenty of cognates. For example, in case of Arabic and Persian, we have plenty of these cognate words.

False Cognates Or "Deceptive Cognates":

"Two languages may share cognates which are easily recognizable in terms of morphological similarity but whose meanings are different; such cognates are referred to as false cognates or false friends." (Javidan 1988, 47)

Richards et al (1985, 103) in the *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, have described false cognates in this manner:

A word which has the same or very similar form in two languages but which has a different meaning in each. The similarity may cause a second language learner to use the word wrongly. For example, the French word *experience* means "experiment" and not "experience", therefore, French learners of English might write or say: Yesterday, we performed an interesting *experience* in the laboratory.

Dr. Yarmohammadi (1993) has agreeably the same idea on false cognates. He names this kind of cognates "deceptive cognates" and maintains that deceptive cognates are those which apparently seem to be cognates but their meanings have been deviated. While teaching, we should be aware of this class of cognates in order not to utilize them with their deviated meanings in the native language of our EFL learners.

To prove the idea of deviation of meaning in deceptive cognates, Yarmohammadi points out the English words *meeting* (a coming together or conjunction) and *commission* (the state of being authorized to perform certain duties or functions), and the Persian words *miting* (manifestation or demonstration) and *komislun* (committee) as being deceptive cognates.

A List of some cognate Sets Between English & Persian

To provide the readers with sample cognate words, a list of some of these words including occasional clarification or discussion on a few of them will appear below. Basically, these examples are assumed to be cognates based on two valid sources *American Heritage Dictionary* and the book by Sajjadiyeh entitled *Iranian Words in English Language*. For the sake of simplicity, our convention or abbreviation for the two sources will be "Am. H. Dic." and "Saj." respectively, followed by the page number.

English	Persian
1. brother (Saj. 9) [... Sanskrit [bhratar]	baradar
2. cafran (Am. H. Dic. 187, Saj. 35)	xaftān (khaftan)

TEACHING COGNATE

VOCABULARY TOEFL STUDENTS

ABSTRACT

Ali Shafii Ardakani

از آنجائیکه زبان فارسی و انگلیسی هر دو جزء زبانهای هند و اروپایی محسوب می‌شوند، در روند تدریس زبان انگلیسی به فراگیران ایرانی گهگاهی به لغاتی برمی‌خوریم که با زبان فارسی هم ریشه و همزاد بوده و نباید آنها را با واژگانی که به عاریت گرفته شده‌اند یکسان دانست. در حین تدریس باید این نوع لغات را بعنوان جزء و مولفه‌ای از «واژگان زبان» دانسته و با بکارگیری این واژگان بوسیله تکنیکها و روشهای ارائه شده در این مقاله گامی مؤثر در جهت افزایش محدوده لغات دانش‌آموزان و فراگیران و دانشجویان بردانست.

ضمن آنکه یادگیری هر زبان صرفاً یادگیری لغات آن نیست. درک معانی لغات برای برقراری ارتباط به مراتب آسانتر است مشروط بر اینکه ارتباط بین حرف و صوت (صدا) در هر دو زبان مبدأ و مقصد حفظ شود. نظر به اینکه لغات همزاد و هم‌ریشه بین دو زبان هم در شکل ظاهری و هم در معنا شباهت زیادی بههم دارند، یادگیری آنها نسبت به سایر لغات راحت‌تر و آسانتر است. تحقیق حاضر بخشی است پیرامون شناخت لغات هم‌ریشه، معرفی نمونه‌هایی از این لغات بین زبان انگلیسی و فارسی و ارائه تعدادی از تکنیکها و روشهای مناسب جهت تدریس این دسته از لغات. امید آنکه این مبحث مورد استفاده دبیران و دانشجویان محترم زبان انگلیسی قرار گرفته و این عزیزان به نوبه خود توجه خاصی نسبت به مطالب مطرح شده، در حین تدریس معطوف دارند.

COGNATE WORDS

"Two words are said to be cognate when they are morphologically derivable from the same root form." (Javidan 1988, 48) According to the *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Cognate is: "A word in one language which is similar in form and meaning to a word in another language because both languages are related. For example, English *brother* and German *Bruder*. [sic]" (Richard et. al. 1985, 43) This definition and other similar ones indicate that, cognates are necessarily between two languages. But *Webster's Third New International Dictionary* mentions that, we have occasionally cognates, by the processes of derivation or composition, within a single language; "(English *boyish* and *boyhood* are cognates.)" (Web vol. 1, 440)

Different studies have been made on cognate words. As for our case, cognates between English & Persian, Sajjadiyeh (9, trans. of mine) notes that the English and Persian languages are both related to Indo-European languages; that is, they have the common roots for majority of words. For this reason, there are cognates as well as borrowed words between the two languages.

A very interesting description of cognate

نظرخواهی دربارهٔ مجلات رشد تخصصی

خوانندهٔ ارجمند - مشترک گرامی

مجلات رشد تخصصی در طول سالهای گذشته با هدف "اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال این مجلات پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آن را تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۳۶۳-۱۵۸۵۵ واحد ارزشیابی مجلات رشد تخصصی ارسال فرمایید. در صورتیکه بیش از یک نوع از مجلات را مطالعه می‌کنید برای هر یک یک پرسشنامه ارسال نمایید.

۱- کدامیک از مجلات رشد تخصصی را مطالعه می‌کنید؟ (فقط یک جواب را علامت بزنید)

ادب فارسی ریاضی جغرافیا زبان زیست‌شناسی زمین‌شناسی شیمی
علوم اجتماعی فیزیک معارف اسلامی

۲- مجله موردنظر تان را به چه صورت تهیه می‌کنید؟

مشترک هستم بطور آزاد تهیه می‌کنم در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۳- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

۴- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً بلی بطور متوسط خیر

۵- آیا از محتوای آموزشی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً بلی بطور متوسط خیر

۶- میزان ارتباط مطالب مجله با نیازهای آموزشی و تعلیم روشهای تدریس به شما در چه حد است؟
زیاد متوسط کم

۷- آیا بجز این مجله از مجله یا نشریهٔ دیگری در همین رشته استفاده می‌کنید؟

بلی خیر نام ببرید

۸- با توجه به هدفهای انتشار مجلات از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آنها داده شود به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهشهای تازه در عرصه رشته موردنظر تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس با رشته تحصیلی
طرح روشهای نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی حل و بحث مسائل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور
پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش آموزان معرفی نظرپردازان، دانشمندان، مخترعان، مکتشفان و صاحب نظران هر
رشته با توجه به ارتباط آنها با موضوعات کتب درسی معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاههای آنها
 برنامه‌ریزی درسی و آموزشی طرح مسائل جانبی هر رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش ...)
طرح مسائل نظام جدید متوسطه معرفی کتاب و مقاله مسائل دیگر ...

۹- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است:

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب
ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب
استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

۱۰- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟

لازم است در تابستان منتشر شود سه شماره در سال کافی است

۱۱- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد موردنظر تان، نیاز شما را به یک مجله علمی آموزشی در جهت کمک به امر تدریس و در نتیجه فراگیری بهتر دانش آموزان برآورده می‌سازد؟

بلی خیر

۱۲- هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.

درباره نشریات رشد تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که به منظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش به صورت فصلنامه منتشر می شود، در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| ۱- رشد آموزش ریاضی ۲۹ | ۶- رشد آموزش زبان ۲۶ |
| ۲- رشد آموزش شیمی ۲۷ | ۷- رشد آموزش زمین شناسی ۲۱ |
| ۳- رشد آموزش جغرافیا ۲۵ | ۸- رشد آموزش فیزیک ۲۴ |
| ۴- رشد آموزش ادب فارسی ۲۳ | ۹- رشد آموزش معارف اسلامی ۲۱ |
| ۵- رشد آموزش زیست شناسی ۳۱ | ۱۰- رشد آموزش علوم اجتماعی ۱۷ |
| | ۱۱- رشد آموزش راهنمایی ۴ |

دبیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقه مندان به اشتراک این مجلات می توانند مبلغ ۱۴۰۰ ریال حق اشتراک یکساله خود را به حساب جاری شماره ۲۵۰۰۰ نزد بانک صادرات شعبه ۳۰۵۷ (جاده مازندران) به نام شرکت افست و اریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبدلی - خیابان سازمان آب، بیست متری خورشید، مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ ارسال دارند. ضمناً، معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران، و سایر علاقه مندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۲۰۰۰ ریال در هر سال ۴۰ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

قابل توجه مشترکین و علاقه مندان:

- ۱- مجله رشد آموزش راهنمایی سه شماره در سال منتشر می شود.
- ۲- به اطلاع مشترکین و علاقه مندان مجلات رشد تخصصی می رساند، چنانچه فرم اشتراک به طور کامل تنظیم و همراه حواله بانکی ارسال نشود، مرکز توزیع از ارسال مجله مورد درخواست معذور است.
- ۳- متقاضیانی که احتمالاً به دلیل نقص درخواست به تقاضای آنان پاسخ داده شده است، می توانند جهت روشن شدن موضوع با مرکز توزیع مکاتبه و یا با تلفن ۷۷۵۱۱۰ تماس حاصل فرمایند.
- ۴- در صورت تغییر نشانی پستی، مراتب را با ذکر شماره اشتراک به مرکز توزیع مجلات اعلام نمایید.

فرم اشتراک

اینجانب با ارسال فیش شماره به مبلغ ریال، متقاضی اشتراک شماره از مجله رشد آموزش هستم.

نشانی: شهرستان: خیابان: کوچه:

پلاک: کد پستی: تلفن:

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiat Modarres University

Executive Director

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

Editorial Board

University
1. Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allam-e- Tabatabai University

2. Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)
Kashan Tarbiat Moalem University
3. Dr. A. Miremadi, Allam-e- Tabatabai
University

advisory Panel

Dr.H.Vossoughi, Linguist, Teacher Training

Dr. A. Rezai, English Literature, Tabriz

Dr. J.Sokhanvar, English Literature, Shahid
Beheshti 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

Vol. No. 36.37 1993

Journal

The

FLT