

رشد آموزش زبان

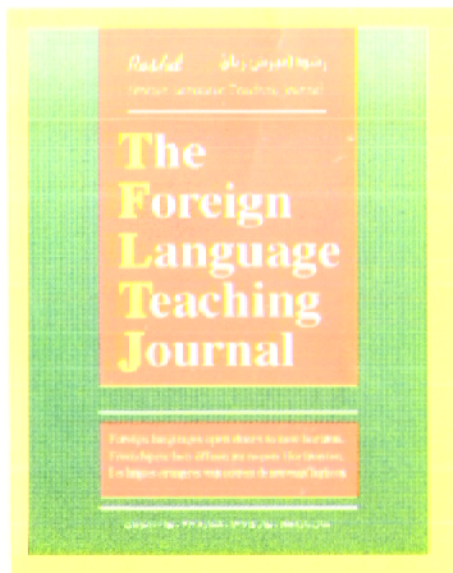
Rashd
Foreign Language Teaching Journal

مجله علمی - ترویجی

The Foreign Language Teaching Journal

Foreign languages open doors to new horizon.
Fremdsprachen öffnen zu neuen Horizonten.
Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons.

سال یازدهم - بهار ۱۳۷۵ - شماره ۴۳ - بها ۱۰۰ تومان



سال دهم - بهار ۱۳۷۵ - شماره مسلسل ۴۳
تشریح گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف
کتاب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۳۱۰)

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

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی تستانک

تولید: دفتر چاپ و توزیع کتب درسی

صفحه آرا: طرفه سهانی

طراح جلد: فرید فرخنده کیش

ناظر چاپ: محمد کنسیری

فهرست مطالب

۳.....	سر دبیر	۳
۴.....	دکتر سید اکبر میرحسینی	۴
۱۳.....	اخبار گروه زبانهای خارجی	۱۳
۱۷.....	معرفی کتاب	۱۷
	نکاتی چند در طرح سؤالات امتحانی زبان آلمانی با توجه به تغییر	
۱۹.....	کلی کتابهای دوره دبیرستان و هنرستان	۱۹
	* Die Zusammengesetzten Nomen in der deutschen sprache	Mohammad Haddadi 24
	* DE L'AUTONOMISATION À L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES NON MATERNELLES	Editorial Board 32
	* The Processes of Multiple Choice Test Construction	Raouf - Moini 41
	* Controlled Writing	Dr Parviz Maftoon 48
	* A Sample Lesson - Plan	Dr Hossein Vossoughi 65

گر نثار قدم یار گرامی نکم

شاید خوانندگان عزیز مجله رشد آموزش زبان همانگونه که گاه بیگاه در مورد اعضای هیأت تحریریه پرسشهایی می کنند، علاقه مند باشند که افراد درگیر در این کار را بیشتر بشناسند و نظرات شخصی آنها را نیز در مورد آموزش زبان و شیوه کارشان بدانند. از این رو پیرو چند مصاحبه که قبلاً با افراد صاحب نظر، شاخص و مسئول انجام شد و در مقدمه مجله به چاپ رسید در شماره های بعدی به جای مقدمه مصاحبه با اعضای هیأت تحریریه ارایه خواهد شد که امید است این کار باعث ایجاد انگیزه برای یادگیری زبان، ارتقاء سطح کیفی آن و تشویق هرچه بیشتر زبان آموزان شود و دبیران ارجمند و دانشجویان عزیز رشته های دبیری و آموزش زبان نیز آن را مفید یابند. البته به تدریج مصاحبه هایی با دبیران و دانشجویان با تجربه و کارآمد نیز به عمل می آید که تقدیم حضور خواهد شد. امید است که تلاش و فعالیتهای این جمع مورد قبول واقع گردد و مطمئن باشید که ما همیشه مشتاق و خواهان همکاری، همفکری و مساعدت شما عزیزان هستیم.

سر دبیر

گوهر جان به چه کار دگرم باز آید
شعر فوق بیانگر اهداف و اندیشه هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان است. تلاش چندین ساله آنها توانست این مجله را در ردیف مجله های علمی و رسمی کشور قرار دهد و این کار جز با پیگیری دست اندرکاران و کوشش بی وقفه در نگارش، ترجمه، ویرایش، تهیه و تنظیم مقالات و چاپ و توزیع آن غیر ممکن بود و همیشه مشتاقانه منتظر دوستان، همکاران، دانشجویان، دبیران، استادان و ... هستند که در این مسیر به آنها پیوندند و کمک کنند تا این مجله از نظر کیفی و کمی ارتقاء بیشتری یابد و روزبه روز پر محتوا تر و مفیدتر گردد.

ما همیشه چشم به راه مساعدتهای سروران بزرگ و دانشمندان خود هستیم که لطفی کنند و افتخار همکاری خود را به مجله ارزانی دارند. حتماً سر مقاله شماره قبل را که حاوی نامه وزارت محترم فرهنگ و آموزش عالی مبنی بر تأیید مجله رشد آموزش زبان بود ملاحظه کرده اید و اکنون نامه دیگری را از وزیر محترم آن وزارتخانه در همین راستا مشاهده می فرمایید:





فنون تدریس دستور زبان انگلیسی

سرود و شعر*

ترجمه و نگارش: سیداکبر میرحسنی

(فصل نهم)

هولگوست^۱ در جزوه چاپ نشده خود درباره آموزش زبان بزرگسالان می گوید که سرود همراه با فعالیتهای دیگر در تدریس گرامر می تواند با استفاده از پنج شیوه زیر مؤثر باشد:

- ۱- افزودن تنوع و شادی به زبان آموزی (تمام مهارتها).
- ۲- تدریس زبان انگلیسی صحیح و معتبر و همراه با معرفی گویشهای مختلف در انگلستان و آمریکا به زبان آموزان.
- ۳- اجازه تمرین و مرور مطالب قبلی و مقابله آنها با ساختارهای جدید.
- ۴- دادن فرصت استفاده از مهارتهای زبان در شرایط واقعی با استفاده از الگوی مورد نظر در شعر و سرود.
- ۵- کمک به بسط آگاهی فرهنگی در زمان حال و گذشته. پومروی^۵ (۱۹۷۴) خاطر نشان می سازد که نوعی موسیقی انگلیسی یا آمریکایی وجود دارد که حاوی و نشانگر فرهنگ مردم است. با بررسی نوع سرودهایی که آمریکایی ها می خوانند و همچنین زمان اجرای آنها، درمی یابیم که منعکس کننده حالت و مشرب آن زمان هستند. بنابراین، می تواند به شناخت مردم کمک کند (صفحه ۶). وی همچنین اضافه می نماید که بازگویی و تکرار طبیعی در آوازاها، تکالیف را آسانتر و لذت بخش تر می کند (صفحه ۲۱) و می گوید سرودهایی که دارای تکرار و کلمات مشابه هستند می تواند در آموزش نکات دستوری شمر شمر باشد. کاینده^۶ (۱۹۸۰) نیز یک روش زبان آموزی برای مراحل ابتدایی بوجود آورده که کاملاً متکی بر شعر است. روش کاینده برای تدریس زبانهای آلمانی، فرانسه، اسپانیولی و انگلیسی مورد

سه فصل باقیمانده کتاب به ترکیبی از فنون و امکانات آموزشی می پردازد. این ترکیبها بخصوص برای هماهنگی ساختار و گفتمان^۱ مناسب می باشد و می تواند در تمام مراحل آموزش دستور زبان مورد استفاده قرار گیرد. این کار را با بررسی ترکیبی جالب و در عین حال مفید از سرود و شعر شروع می کنیم.

موسیقی و شعر در کلاسهای آموزش زبان می تواند چشم انداز و دیدگاه تازه ای به زبان مورد نظر بدهد. با این عمل زبانی را که برای توضیح نکات دستوری آن تجزیه کرده و هر جزئی بطور منفرد مورد بررسی قرار گرفته است، دوباره کامل می شود. تجربه نشان داده است که سرود و شعر در کلاسهای آموزش زبان علاقه و احترام همگان را به زبان نشان می دهد و لذت و زیبایی والایی را که ممکن است فراموش شده باشد به آن باز می گرداند.

سرود

همانگونه که قبلاً پیشنهاد شد، تهیه یا استفاده از متن یکی از اساسی ترین جنبه های تدریس دستور زبان و انجام تمرینهای پرمحتوی می باشد و قطعاً شعر یا سرود یکی از دلپذیرترین و از نظر فرهنگی غنی ترین منابع برای ارایه مفاهیم مختلف است. دویین^۱ (۱۹۷۴) می گوید: «سرود می تواند به عنوان محتوایی برای ارایه مفاهیم، مطالب تقویتی یا کمکی، وسیله ای برای تدریس مهارتهای زبان و عاملی در جهت نشان دادن مهمترین زمینه های فرهنگی حاکم بر زندگی مردم مورد استفاده قرار گیرد»^۲.



رهنمودهایی برای انتخاب سرود

انتخاب سرود برای کلاسهای زبان باید با دقت خاصی صورت گیرد، مثلاً، پومروی با شوخ طبعی می گوید که تدریس شعر Jingle Bells به زبان آموزان امکان می دهد که واژه Upsot اسم مفعول Upset را بیاموزند. سرود We three kings of Orient are تمرینی را برای ساختن جملاتی با یک فعل در پایان آنها ارائه می دهد. در واقع، طبق نظر او بسیاری از سرودها بر واژگان یا حتی سیلاب هایی تأکید می کند که در حالت عادی بدون تأکید هستند.

پومروی، گاسر و والدمن رهنمودهایی برای انتخاب سرود ارائه می کنند که فهرست زیر از پیشنهادهای آنان است:

۱- سرود باید از رسایی، وزن، قافیه و آهنگ خاص آواز برخوردار باشد. شعرها باید کوتاه، با آهنگ، یک اکتاوی و الگوی وزن و قافیه آن ساده باشد.

۲- سرود باید ابیات شاد تکراری و آسان برای یادگیری داشته باشد. این موضوع حتی کندترین زبان آموزان را به خواندن سرود تشویق می کند.

۳- اشعار شاد باید منعکس کننده زبان محاوره ای استانده با توجه به سیاق سخن، انطباق فعل و فاعل و ترتیب کلمات باشد. گاسر و والدمن خاطر نشان می سازند که sleeves Green یک شعر دوست داشتنی است، اما امروزه کسی نخواهد گفت:

Alas, my love, you do me wrong, to cast me off so discourteously (P. 50).

۴- محتوای عاطفی و ذهنی یک سرود باید مناسب سن و رشد زبان آموزان باشد.

۵- سرود باید از نظر تدریس متناسب با مطالب درسی بوده و آنقدر محاوره ای نباشد که ضرورت تغییر آن به زبان استانده پیش آید.

راهبردهای آموزشی

گاسر و والدمن راهبردهای زیر را برای استفاده از سرود در کلاس زبان پیشنهاد می کنند:

۱- تدریس را با معرفی سرود شروع کنید. کمی درباره سرود، تاریخچه و سراینده آن صحبت نمایید.

۲- شعر را در اختیار زبان آموزان قرار دهید، یعنی آن را

استفاده قرار می گیرد.

علی رغم این توصیه ها، اکثر معلمان زبان انگلیسی در به کارگیری سرود و شعر تمایل چندانی نشان نمی دهند، چون به احتمال قوی آن را بیهوده و بدون اثر می دانند. علاوه بر این، آنها واهمه دارند که محصلین نیز همین عقیده را داشته باشند. جنبه اجتماعی مدارس بزرگسالان اهمیت خاصی برای محصلین آن دارد، اما باید توجه داشت که اهمیت این جنبه را با دلیل اصلی حضور زبان آموزان در کلاسهای زبان اشتباه نکنیم. آنها عمدتاً برای یادگیری زبان و نه سرگرمی در کلاس حضور می یابند و برای آنها مهم نیست که معلم بتواند آنان را شاد و سرگرم کند چون همیشه از بودن در منزل یا مصاحبت با دوستان و خانواده خود بیشتر لذت می برند.

البته، عوامل مؤثر در کلاسهای زبان بسیار حساس و حیاتی است، و هر چند این عوامل به یادگیری آن کمک می کند ولی جانشین آن نمی شود و زبان آموزان برای یادگیری به کلاس می آیند. برعکس، اگر احساس کنند که چیزی نمی آموزند هرگز به مدرسه نمی روند. معلمانی که با این تجربه روبرو شده اند ممکن است شعر و سرودخوانی را تلاشی غیرحرفه ای برای شاد کردن آنان به جای عامل مؤثری در یادگیری مفاهیم بدانند و بنابراین از به کار بردن موسیقی و سرود در کلاس اجتناب ورزند. استفاده از موسیقی بسیار اساسی و مفید است، مگر آنکه زبان آموزان ندانند چرا سرود می خوانند و معلم چه هدفی در استفاده از موسیقی در کلاس زبان دارد.

طبق نظر گاسر و والدمن^۷ (۱۹۷۹) شعر و سرود شیوه ای لذت بخش برای مرور و معرفی لغات و اصطلاحات جدید، آموزش و تلفظ، معرفی جنبه های مختلف فرهنگی، ارائه و بررسی ساختار و الگوی جملات با ابتکاری خاص فراهم می نماید. سرود، محتوایی مفید و جالب برای تمرینهای دستوری فراهم می کند، ولی پیشنهاد می شود که قبل از شروع درسهایی که دارای شعر و سرود هستند، معلمان فواید آن را برای زبان آموزان شرح دهند. مثلاً، معلم باید توضیح دهد که: «امروز می خواهیم زمان حال کامل را همراه با تعدادی اصطلاح در این سرودها تمرین کنیم. در ضمن روی تلفظ نیز تمرین خواهیم کرد». یک توضیح ساده اغلب باعث تشریک مساعی فعال زبان آموزان می گردد.



Gonna build a mountain, gonna build it high.
i don't know how I'm gonna do it
Only know I'm gonna try.

Gonna build a daydream, from a little hope.
Gonna push that daydream, up the mountain
slope.
Gonna build a daydream. Gonna see it
through.
Gonna build a mountain, and a daydream.
Gonna make'em both come true.

Gonna build a heaven, from a little hell.
Gonna build a heaven, and I know darn
weell,
If I build my mountain with a lot of care,
And take my daydream up the mountain,
Heaven will be waiting there.

When I've built that heaven, as I will some
day,
And the Lord sends Gabriel, to take me
away,
Wanna fine young son to take my place.
I'll leave a son in my heaven on earth
With the Lord's good grace.

یکی از نکات بدیهی که باید توجه زبان آموزان را به آن جلب کرد شکل کوتاه gonna است که بیشتر در مکالمات روزمره بکار برده می شود تا در نوشتار. هالگویست خاطر نشان می سازد که آن را گهگاه در کارتونها، داستانها و نمایشنامه ها می شنویم و می بینیم. در بین لغاتی که باید قبل از آموزش مورد بحث قرار گیرد واژه های darn, hell, heaven, grace و همچنین مفاهیم فرهنگی Gabriel و Lord را می توان ذکر کرد. برای تمرین زمان ماضی استمراری، هالگویست سرود

روی تخته سیاه بنویسید تا رونویسی کنند یا واژگان آن را فتوکپی کرده و به آنها بدهید یا لغات کلیدی و ساختارهای آن را حذف نموده (به صورت متنی با جاهای خالی) و از زبان آموزان بخواهید که پس از گوش دادن کامل پر نمایند. این کار نوعی تمرین شناختی برای آنها فراهم می آورد.
۳- یکبار سرود را بخوانید تا زبان آموزان گوش کرده و از آن لذت ببرند. لازم نیست که خواننده ماهری باشید، بلکه می توانید نوار ضبط شده آن را پخش کنید و از یک زبان آموز با استعداد در زمینه موسیقی بخواهید که آن را اجرا نموده و از فیلم ویدئویی یا یک وسیله موسیقی استفاده کنید.
۴- شعر را همراه زبان آموزان با صدای بلند بخوانید و میزان درک مطلب و واژگان مورد استفاده در آن را بررسی کنید.

۵- شعر را بیت بیت بخوانید و اجازه دهید که زبان آموزان قبل از خواندن به آن گوش دهند. اگر به صورت همسرایی اجرا می شود، اجازه دهید قبلاً آن را تمرین کنند.
۶- چند بار تمام شعر را با زبان آموزان بخوانید، چون یک یا دو بار کافی نیست. فرصت لازم برای تمرین به زبان آموزان بدهید و به یاد داشته باشید که آنها در یک زمان با آهنگ و وزن یک زبان کامل سر و کار دارند.

نمونه های سرود

اکنون بیاید تعدادی از نمونه های خاص سرود را جهت آموزش نکات مشخصی از دستور زبان بررسی کنیم.
هالگویست سرود Gonna build a Mountain نوشته لسلای بریکوس^۱ و آنتونی نیولسی^۲ را از آهنگ Stop the World - I want to get off برای تمرین زمان آینده با to be going to و will پیشنهاد می کند. این داستان درباره مردی است که از زندگی خود بسیار ناراحت و مأیوس است و نمی داند که آیا ارزش زندگی کردن دارد یا نه. در پایان داستان پس از خواندن سرود به زندگی بهتر امیدوار می شود.

Gonna Build a Mountain

Gonna build a mountain, from a little hill.
Gonna build a mountain, least I hope I will.



از فیلم و نمایش اولیور می توان استفاده کرد. پومروی برای تمرین سؤال با کلمات پرسشی، anybody و somebody و عبارات فعلی مانند stand up، walk out، و get by سرود:

A Little Help Form My Friends

اثر جان لنون^{۱۵} و پال مک کارتنی^{۱۶} و برای آموزش مقایسه صفات، شعر:

Any Thing You Can Do, I Can Do Better

اثر ایروینگ برالین و برای جملات شرطی واقعی سرود:
If I Had a Hammer

و برای جملات شرطی غیرواقعی (نوع دوم و سوم) شعر:

I Could Have Danced All Night

اثر آلن جی لرنر^{۱۷} و فردریک لوو^{۱۸} و برای مقابله زمان حال ساده و گذشته ساده از سرود My Father اثر جودی کالینز^{۱۹} را پیشنهاد می کند. البته می توان بر مبنای آهنگها یا سرودهای رایج و عامیانه که زبان آموزان نیز با آنها آشنایی دارند نیز سرودهایی ساخت. باید توجه داشت که از سرودهای متداول و مورد استفاده، مخصوصاً سرودهای جدید، استفاده کرد تا به اندازه کافی جالب و سرگرم کننده بوده و قابلیت هماهنگی با مطالب درسی را داشته باشد.

شعر

یکی دیگر از راههای جالب برای محتوای بخشیدن (محتوایی کردن) به دستور زبان استفاده از شعر است. پاولی^{۲۰} (۱۹۷۹) خاطر نشان می سازد که یکی از مشکلات تدریس شعر به زبان آموزان اصلاح ناتوانیهای نامطلوب و عمیق معلم در استفاده از شعر است که حاصل تجربیات ناگواری می باشد (صفحه ۱۶۴). در حقیقت، اکثر معلمان از این می ترسند که تلاش و سعی آنان برای تدریس شعر به زبان آموزان با همان عکس العملی روبرو شود که خودشان با معلمان داشته اند، اما چنین رفتاری تا به حال در کلاسهای زبان مشاهده نشده است. زبان آموزان همیشه با اشتیاق به شعرها توجه کرده اند و استفاده از آن در چنین کلاسهایی نیاز به توصیه ندارد.

شعر وسیله ای مؤثر برای تمرین ساختارهای دستوری مشخص است، چون ماهیت آن به گفتن، تکرار، بکار بستن و تفکر زیاد نیاز دارد و با هر تکرار و تفکر جمله را بهتر و

Surprise Party را پیشنهاد می کند که آوازی است با شعر بزمی اووی کابند^{۱۱} و آهنگ Ode to Joy اثر لودویک وان، بتهوون^{۱۲}. این آواز درباره جشن تولد پسری به نام لاری است که دوستانش به طور مخفیانه با یک کیک وارد آپارتمان او گردیده و منتظر بازگشت او هستند. لاری اتفاقاً تصمیم می گیرد که دیر به خانه برگردد. بنابراین، دوستانش از انتظار خسته شده و جشن را بدون او برگزار می کنند.

Surprise Party

When I reached my house at seven,
Max was playing the guitar.
Jane was sitting on the table
eating pickles from a jar.

Mark was sitting at the piano
playing sonatas for Louise,
and my parrot Paul was singing
all the tunes and melodies.

Bob was sleeping under the table;
he couldn't even stay awake.
And my dog was in the kitchen
eating up the birthday cake.

هالگویست برای تمرین زمان حال کامل آوازه های زیر را معرفی می کند:

So Long, It's Been Good to Know Yuh (I've
sung this song, but I'll sing it again / Of the
People I've met and the places I've been)

اثر وودی گوثری^{۱۳} یا:

Where Have All the Flowers Gone?

اثر پتی سیگر^{۱۴}. زمان ماضی نقلی استمراری را می توان با سرود:

I've Been working on the Railroad

و برای ضمائر انعکاسی، سرود:

Consider yourself at Home



استانلی کونیتز^{۲۳}، دلمور شوارتز^{۲۴}، دبلیو. دی. سنادگراس^{۲۵}، تودور روژک^{۲۶}، گری سنیمز^{۲۷}، ریچارد ویلبر^{۲۸} و رابرت لوول^{۲۹}. همه آنها دارای آثار خوب و مناسبی برای شروع کار است.

برای دستیابی به اشعار مورد نظر باید از کتابخانه استفاده نمود و عبارات لازم را انتخاب کرد. متونی مانند آنچه لارنس پرین^{۳۰} (۱۹۷۷)، سیاردی^{۳۱} و ویلیامز^{۳۲} (۱۹۷۵) تهیه کرده اند دارای انواع مختلف شعر از شعرای زیادی همراه با تفسیر مفصلی از آنها است که می تواند برای معلمان ناخشنود و ناراحت از ارایه شعرهای بدون تفسیر و تحلیل جالب باشد. از خواندن آثاری با ساختمان نحوی و واژگانی نامناسب باید پرهیز کرد، اگر چه می توان از زبان آموزان خواست که شعری را به صورت ساده بازنویسی کنند و با این کار تمرین مناسبی برای آنها فراهم می آید، البته باید سعی نمود که شعر مناسب و جالبی را برگزید.

اگر موضوع یا دیدگاه موجود در شعر جالب و قابل بحث باشد، زمینه ای برای بحث یا نگارش آماده می شود و از طریق مقایسه و ذکر مثال می توان مبنایی برای نشان دادن ارزشها و فرهنگ جامعه فراهم آورد، مثلاً شعر *The More Loving One* نمونه ای مناسب برای بحث درباره موارد زیر است:

*One Would you rather love or be loved and why?
What kind of experiences might lead someone to make a statement such as, "If equal affection can not be/Let the more loving one be me." What might encourage the opposite point of view?*

زبان آموزان ممکن است موضوعهای فوق را جالب دانسته و از درک کلمات و عبارات مشکل آن لذت ببرند. این نوع شعرها علاوه بر ارایه نمونه هایی از وجوه وصفی، جملات شرطی واقعی و جملات شرطی غیر واقعی شعر می تواند درباره استفاده از عباراتی چون *go to hell* یا *don't damngive* در گفتار یا شنیدار بحث نماید. شعر همچنین تأثیر جالب و غیر منتظره تغییرات را نشان می دهد.

راهنمای آموزشی

معلم باید پس از انتخاب شعر با اشتیاق به زبان آموزان

عمیق تر درک می کنند. بنابراین، شعر وسیله ای بسیار با ارزش برای تمرین ساختارهای دستوری و زمینه ای مناسب برای مرور کردن مطالب است. اگر شعری که دارای نکات خاص دستوری است انتخاب شود، چشم و گوش و زبان را در یک زمان به کار گرفته و خرد را به تحرک و جنبش بیشتری وامی دارد. این تأثیر چند جانبه باعث می گردد که زبان آموزان شعر را بهتر و آسانتر از مطالب دیگر حفظ کنند. قابلیت شعر برای آرامش دادن انسان در تنهایی دلیلی بر کارایی و تأثیر آن به عنوان یک وسیله موثر می باشد. کدام وسایل کمک آموزشی دیگر می تواند تا این حد زبان آموزان را درگیر تحصیل و یادگیری کند؟

البته، علی رغم تمام این محاسن، مشکل اصلی استفاده از شعر درک و فهم آن برای افراد غیربومی است و به ندرت تکرار لازم برای یک ساختار دستوری را در مجموعه ای از تمرینهای خوب دارا می باشد. از طرف دیگر، تا زمانی که بتوان از منابع دیگری برای جنبه های دستوری استفاده نمود، منافع آن از مشکلاتش بسیار کمتر است. پیاپی در مورد غیر قابل درک بودن آن برای زبان آموزان سه مانع اصلی در استفاده از ادبیات (شامل شعر) را مشخص نموده است که عبارتند از زبانشناختی، فرهنگی و ارتباطی. موانع زبانشناختی شامل نحو و واژگان می باشد که مطمئناً در نظم مشکلتر از نثر است. موانع فرهنگی شامل تصورات، آهنگ، کنایه و اشارات می باشد. در پایان پوی بلوغ فکری و مهارت را عامل مهم درک موضوع یک شعر می داند. بسیاری از معلمان با تجربه ذاتاً از چنین موانعی آگاه هستند و به همین دلیل استفاده از شعر را در کلاسهای آموزش زبان قطع کرده اند، زیرا آن را قابل کنترل نمی دانند. به هر حال، بر اساس تجربیات موجود، چنین مسائلی بالقوه ای را می توان به حداقل رساند و شعر می تواند متن یا محتوایی شاد و پر بار برای زبان آموزان فراهم آورد.

رهنمودهایی برای انتخاب شعر

ابتدا شعری را انتخاب کنید که ساختارهای دستوری لازم برای تمرین، مرور یا مقابله و مقایسه را دربر داشته باشد. پیشنهاد می شود که کار را با نمونه هایی از شعرای قرن بیستم شروع کنید، مانند: دبلیو. اج. ادن^{۳۳}، رابرت فراست^{۳۴}،



بگوید:

Listen to this! This is American poetry. Listen for the music that the poet manages to create with words.

سپس آن را چندین بار با صدای بلند برای زبان آموزان بخواند. بعضی ها ممکن است چشمهایشان را ببندند و معلم از میزان لذت و اشتیاق آنان در شنیدن اشعار تعجب کند. بعد از حداقل دوبار خواندن، از زبان آموزان باید خواست که نظرات خود را بیان کنند و به بحث و گفتگو پردازند. سپس شعر را بین آنها توزیع نموده و در حالی که زبان آموزان با معلم همراهی می کنند، معلم آن را دوباره می خواند.

در دومین مرحله تدریس باید این نکته خاطر نشان گردد که شعر دارای ساختمان نحوی متعارف می باشد. زبان آموزان می توانند آن را به نثری با ساختمان نحوی معمول برگردانند، مثلاً، اولین سطر شعر "Stopping by Woods" اثر رابرت فراست را می توان چنین به نثر درآورد: I think I know whose woods these are

شعر باید به زبان ساده نوشته شود تا لغات ناشناخته در حین انجام این فعالیت کاملاً واضح و مشخص گردد. شکل ساده شعر باید روی تخته سیاه نوشته شود تا زبان آموزان پس از اتمام کار دست کم معنای سطحی و ظاهری آن را دریابند. به این طریق، اولین مانع زبانشناختی به حداقل ممکن می رسد. بعد از ساده شدن شعر آن را دوباره می خوانند تا انسجام مطالب مشخص گردد. ظاهراً، تمام این خواندن‌ها باعث تقویت ساختار دستوری مورد نظر می گردد. سومین مرحله طرح پرسشهایی درباره محتوای شعر است. مثلاً، در مورد شعر رابرت فراست می توان سؤالی زیر را پرسید:

Why won't the owner of the wood see the individual stopping? Why does he stop? What sounds does the individual hear? What time of year and time of day is it? Does the individual stay as long as he want to? Why or why not?

چنین سؤالات و اطلاعات دیگری که معلم در اختیار زبان آموزان می گذارد به آنها کمک می کند تا دومین مانع یعنی مشکل فرهنگی را کاهش دهند. برای مثال، معلم می تواند

تجربه شخصی خود را در مورد برف و جنگل با زبان آموزان در میان گذارد و در صورت امکان تصاویری نیز ارائه نماید. استفاده از چنین تجربه ای درباره شعر بسیار مفید است، بخصوص اگر در منطقه ای باشد که برف در آنجا کمیاب بوده یا اصلاً نمی بارد. مسئله مهم تحریک و تشویق زبان آموزان به بیان تجارب خود می باشد. هدف آن است که محتوای فرهنگی شعر برای زبان آموزان حتی الامکان روشن و قابل درک گردد. صداها، چشم اندازها، بوها و همچنین نوعی معانی که شعر در عده ای از افراد ایجاد می کند، ممکن است موجب خستگی و ناراحتی زبان آموزی از منطقه بدون برف و سبزی کافی گردد، ولی واژه ها، تصاویر و بیان تجارب دیگران می تواند برخی از نکات مبهم را روشن کند. بسیار مهم است که این مرحله حذف نگردد و در دادن اطلاعات و توضیحات لازم کوتاهی نشود. پس از آنکه زبان آموزان معنی سطحی شعر را مورد بحث و مذاکره قرار دادند، آن را یکبار دیگر بخوانید و از آنها بخواهید تا دقت بیشتری نموده و سعی کنند تصویری را که شعر بیان می دارد در ذهن خود مجسم سازند.

چهارمین مرحله مرور موضوع اصلی شعر است که باید از زبان آموزان سؤال شود آیا شعر مزبور بجز تماشای مایوسانه نزول برف در جنگل به مطلب دیگری نیز اشاره دارد یا نه. زبان آموزان در پاسخ به چنین سؤالی ممکن است جوابی آماده نداشته باشند، ولی اگر سؤالات هوشمندانه و خوب مطرح گردد، زبان آموزان کم کم مفهوم شعر را عمیق تر و بهتر درک می کنند. از گفتن معنی و مفهوم شعر به زبان مادری باید اجتناب کرد. اگر قرار باشد که مفهوم شعر را خوب درک نمایند، باید خودشان این کار را انجام دهند. وقتی که زبان آموزان برخی از مفاهیم عمیق شعر را دریافتند، باید به آنها کمک کرد تا آن مفاهیم را با تجارب زندگی خود مربوط سازند. اغلب ارتباط دادن مفاهیم انتزاعی با تجربیات زندگی مشکل است و نیاز به کمک و دادن اشارات و اطلاعات اولیه دارد. همین که زبان آموزان مطلب را فهمیدند، همکاری مشتاقانه آنها مشهود می گردد. این روند سومین مانع یعنی تلاش ذهنی مطرح در شعر را به حداقل ممکن می رساند.

این چهار مرحله شعر را ساده تر نموده و آن را تبدیل به متنی مناسب برای تمرین نکات دستوری می کند. در حین



I missed one terribly all day.

Were all stars to disappear or die,
I should learn to look at an empty sky
And feel its total dark sublime,
Though this might take me a little time.

شعر زیر ترکیبی از زمانهای مختلف را در خود جای داده
است و برای مرور زمانها بسیار عالی است .

The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet, knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two diverged in a wood, and I --
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

شعر صفحه بعد تمرین لازم برای جملات التزامی را

بحثها نباید به تصحیح خطاها پرداخت . هدف معلم در تمام
مراحل باید معطوف به حمایت و کمک به زبان آموزان برای
درک شعر و ارتباط آن با زندگی آنان باشد . وقتی آنها معانی
و ارتباط آن را با زندگی خود دریافتند، نسبت به تمرین با
شعر و حتی حفظ کردن آن اعتراضی ندارند، چون برای آنها
معنی دار شده است .

طی چند روز بعد، درس تدریس شده می تواند با چند
دقیقه تمرین تقویت شود . زبان آموزان می توانند شعر را سطر
به سطر بعد از معلم یا در گروههای دو نفری با صدای بلند
بخوانند . آنها حتی می توانند با زبان آموز دیگری آن را تمرین
و حفظ کنند . اگر دقت لازم معمول و مراحل فوق رعایت
گردد و در صورتی که شعر برای شروع کار مناسب باشد،
زبان آموزان از این تلاش لذت خواهند برد . اگر زبان آموزان
اشعار را حفظ کنند، باید اجازه یابند که آنها را برای معلم و
همکلاسیهای خود بخوانند .

نمونه های شعر

یکی از شعرهایی که نام آن قبلاً ذکر گردید و در کلاسهای
آموزش زبان به کار برده می شود در زیر آمده است . این شعر
از آدن است و می تواند برای تمرین جملات شرطی، وجوه
وصفی و کلمات ربط مورد استفاده قرار گیرد .

The More Loving One

Looking up at the stars, I know quite well
That, for all they care, I can go to hell,
But on earth indifference is the least
We have to dread from man or beast.

How should we like it were stars to burn
With a passion for us we could not return?
If equal affection cannot be,
Let the more loving one be me.

Admirer as I think I am
Of stars That do not give a damn,
I cannot, now I see them, say



God give tears, but leave
Your secrecy to grieve,

And islands for your pride,
And love to nest in your side. (استانلی کونیتز)

شعر زیر نکات لازم برای تمرین Will و شکل ساده فعل
را نشان می دهد.

The Night Will Never Stay

The night will never stay,
The night will still go by,
Though with a million stars
You pin it to the sky;

Though you bind it with the blowing wind
And buckle it with the moon,
The night will slip away
Like sorrow or a tune.

نتیجه گیری

البته، کسی مجبور نیست خود را به انتخاب نمونه
شعرهای مشهور محدود سازد. برخی از معلمان برای
تدریس نکات دستوری اشعاری از خود می سازند، در حالی
که بعضی دیگر استفاده از یک یا دو شعر از اوجن ناش^{۳۳} را
ترجیح می دهند. حتی بعضی از معلمان ممکن است
سرودهایی برای استفاده در کلاس خود بنویسند. همه
زبان آموزان سرود و شعر را دوست دارند، اما ممکن است
این نوع تمرینهای خلاق را بیشتر دوست داشته باشند،
به شرط آنکه دلیل این کار و انتخاب چنین مطالبی را بدانند.
نکته مهمی که باید به خاطر داشت آن است که سرود و شعر
محتوایی غنی و کارساز فراهم می آورد و به علت جاذبه آن
یادگیری ساختارهای زبان را آسانتر می کند.

فراهم می نماید.

Benediction

God banish from your house
The fly, the roach, the mouse

That riots in the walls
Until the plaster falls;

Admonish from your door
The hypocrite and liar;

No shy, soft, tigrish fear
Permit upon your stair,

Nor agents of your doubt.
God drive them whistling out.

Let nothing touched with evil,
Let nothing that can shrivel

Heart's tenderest frond, intrude
Upon your still, deep blood.

Against the drip of night
God keep all windows tight,

Protect your mirrors from
Surprise, delirium,

Admit no trailing wind
Into your shuttered mind

To plume the lake of sleep
With dreams. If you must weep



پانوشتها:

1. Discourse
2. Dubin
3. Paper presented at TESOL convetion, Denver, Co. on March 7, 1974, cited in Pomerov (1974).
4. Hulquist
5. Pomeroy
6. Kind
7. Gasser and Waldman
۸. برای فهرست گسترده سرود، لغات، موسیقی و نکات دستوری مراجعه شود به:
Gasser and Waldman,... (1979), Pomroy, Richards (1969), Richards and Ploiquin (1972), Show (1970) and English Teaching Forum (Winter 1966).
9. Leslie Bricusse
10. Anthony Newley
11. Uwe Kind
12. Ludwig Van Beethoven
13. Woody Guthrie
14. Pete Seeger
15. John Lennon
16. Paul Mc Carthney
17. Alan Jay Lerner
18. Frederick Loewe
19. Judy Collins
20. Povey
21. W. H. Auden
22. Robert Frost
23. Stanley Kunitz
24. Delmore Schwartz
25. W. D. Snodgrass
26. Theodore Roethke
27. Gary Snymer
28. Rirchard Wilbur
29. Robert Lowell
30. Perrine
31. Ciardi
32. Williams
33. Ogden Nash

فعاليتها

سؤالهایی برای بحث

1. Have you ever used songs to teach or learn a language? How did students respond? Why might some students object to the use of songs in a language class? How would you, as a teacher, respond to such objections?
2. Are there any poems or songs which you feel would be particularly useful in an ESL grammar lesson? Share them with your colleagues and explain why you feel they would be helpful to students.

فعاليتهاي پیشنهادی

1. Go to a library and check out an anthology of English poetry. Thumb through it and see if you can find at least two poems to teach two particular structures. Share them with your colleagues.
2. Find two songs which you could use to teach two particular structures in English. Share them with your colleagues.
3. Find a language teacher who uses songs or verse in his or her classroom. Arrange to observe class on a day when he or she is going to use songs or verse and then answer the following questions: How did students react? Did they participate enthusiastically? What techniques did you observe that you would like to adapt/adopt in your own classroom? What would you not adopt and why?



اخبار گروه زبانهای خارجی

دوره پیش دانشگاهی حاصل شده است شورای برنامه ریزی زبان دوره راهنمایی اقدام به بازنگری در برنامه درسی نموده و امید می رود نتیجه این تجدید نظر به تغییر اساسی در کتابها بینجامد. در این راستا نظرات و پیشنهادات دریافتی از سوی دبیران مد نظر قرار خواهد گرفت.

به موازات تجدید نظر کلی در کتابهای زبان انگلیسی دوره راهنمایی کار تهیه کتاب معلم نیز در دو مرحله پیگیری می شود. در مرحله اول قرار است جزوه مختصری در مورد اصول کلی تدریس و توصیه های مناسب جهت تدریس بخش های مختلف کتاب تهیه و در اختیار دبیران قرار گیرد. در مرحله دوم راهنمای تدریس کلیه دروس کتابهای دوم و سوم تهیه و به همراه اصول کلی و توصیه ها تحت عنوان کتاب معلم همزمان با کتابهای تجدید نظر شده به چاپ برسد.

یکی دیگر از برنامه های شورای برنامه ریزی درسی زبان انگلیسی دوره راهنمایی بالا بردن توان علمی دبیران زبان در این مقطع می باشد. در این راستا در زمینه آموزش های پیش از خدمت مدتهاست طرح تجدید نظر در برنامه های آموزشی و درسی مراکز تربیت معلم توسط کمیته اصلی برنامه ریزی تربیت معلم پیگیری شده و برنامه های جدید کاردانی دروس مختلف از جمله درس

به منظور ایجاد هماهنگی بیشتر در امر برنامه ریزی آموزش زبان خارجی و افزایش کارایی و استفاده بهینه از نیروها، گروههای کارشناسی زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی در دفتر برنامه ریزی و تألیف با یکدیگر ادغام گردیده و با مدیریت واحد و عنوان گروه زبانهای خارجی به فعالیت ادامه می دهند. امید می رود با این اقدام مثبت هماهنگی های بیشتری در فعالیت ها ایجاد شده و زمینه ارتقاء کیفیت زبان آموزی و گسترش زبانهای فرانسه و آلمانی بیش از پیش فراهم شود.

الف) کارشناسی زبان انگلیسی

- دوره راهنمایی تحصیلی

همانظوری که دبیران محترم اطلاع دارند پس از حذف درس زبان خارجی از برنامه درسی دوره راهنمایی در سال ۱۳۶۶، گروه زبان انگلیسی کتابهای زبان سه ساله راهنمایی را مورد تجدید نظر قرار داد. از آن زمان تاکنون کتابهای مزبور بدون تغییر اساسی مورد استفاده قرار گرفته اند. بدیهی است در طی این مدت دبیران محترم به نقاط قوت و ضعف این کتابها در عمل پی برده و تعدادی از این عزیزان نظرات و پیشنهادات خود را با ما در میان گذاشته اند. اکنون با فراغتی که در اثر پایان یافتن کار تألیف کتابهای نظام جدید و

زبان انگلیسی به تصویب وزارت فرهنگ و آموزش عالی رسیده است. امید می رود با تغییرات مثبتی که در برنامه ایجاد شده فارغ التحصیلان این دوره از توان بالاتری برای تدریس در این مقطع برخوردار باشند. در زمینه آموزش ضمن خدمت قرار است طرح جامع آموزش ضمن خدمت دبیران دوره راهنمایی با همکاری اداره کل تربیت معلم و آموزش های ضمن خدمت تهیه و به اجرا درآید. جزئیات این طرح متعاقباً به اطلاع دبیران محترم خواهد رسید.

- دوره متوسطه

کتابهای زبان انگلیسی سال اول نظام جدید در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ با تغییرات جزئی و کتابهای سایر پایه ها بدون تغییر به چاپ رسیده اند.

- دوره پیش دانشگاهی

کتابهای زبان انگلیسی ۱ و ۲ پیش دانشگاهی در یک مجلد بدون تغییر چاپ شده اند. قرار است این کتابها برای سال تحصیلی ۷۷-۷۶ توسط مؤلفین مورد بررسی و تجدید نظر قرار گیرند. در این بررسی کلیه نظرات و پیشنهادات رسیده از سوی دبیران مدنظر قرار خواهد گرفت. لازم به ذکر است کتاب معلم این دوره نیز مراحل چاپ خود را طی می کند و احتمالاً در سه ماهه اول سال تحصیلی ۷۶-۷۵ در اختیار دبیران قرار می گیرد.

- آموزش ضمن خدمت دبیران زبان انگلیسی دوره

پیش دانشگاهی

به دلیل وجود مدرسین آموزش دیده به اندازه کافی در استانها در سال جاری دوره تأمین مدرس برگزار نمی شود. در عین حال ادارات کل استانها در صورت نیاز می توانند با استفاده از مدرسین موجود، دوره آموزش ضمن خدمت دبیران دوره پیش دانشگاهی را در استانها برگزار نمایند. لازم به ذکر است تنها دبیرانی مجاز به تدریس در دوره پیش دانشگاهی می باشند که دوره ۶۰ ساعته مزبور را طی کرده باشند. به منظور پیگیری میزان موفقیت برنامه درسی زبان انگلیسی در دوره پیش دانشگاهی و آگاهی از نقاط قوت و ضعف آن جهت انجام اصلاحات ضروری در برنامه قرار است گردهمایی های استانی و متمرکز در تابستان سال جاری برگزار شود. در گردهمایی استانی، کلیه دبیران زبان انگلیسی دوره پیش دانشگاهی شرکت نموده، نظرات و پیشنهادات خود را ارائه خواهند نمود. سمینار متمرکز در دهه اول شهریور ماه با حضور مؤلفین کتاب و ۵۰ تن از نمایندگان استانها که از بین مدرسین دوره

تأمین مدرس سال ۷۴ انتخاب خواهند شد در تهران تشکیل می شود.

- تربیت معلم

به منظور فراهم نمودن امکان ادامه تحصیل فارغ التحصیلان برنامه جدید دوره کاردانی آموزش زبان و در جهت ارتقاء کارایی دبیران زبان دوره راهنمایی، برنامه کارشناسی ناپیوسته آموزش زبان توسط کمیته تخصصی برنامه ریزی تربیت معلم در دست تهیه می باشد. جهت آگاهی از نیازهای فارغ التحصیلان دوره کاردانی نظرخواهی محدودی توسط پرسشنامه از فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم قزوین و تهران بعمل آمده که نتایج آن در برنامه ریزی کارشناسی ناپیوسته مورد استفاده قرار خواهد گرفت. امید است این برنامه تا پایان سال جاری تدوین و مراحل تصویب آن آغاز شود.

ب) کارشناسی زبان فرانسه

- تألیف کتاب های زبان فرانسه سال سوم متوسطه و دوره پیش دانشگاهی:

همانطور که در شماره گذشته مجله، به آگاهی خوانندگان محترم رسیده است، تألیف کتاب های درسی زبان فرانسه سال سوم متوسطه و دوره پیش دانشگاهی به پایان رسیده و بازحمات و تلاش پیگیر کارشناسان گروه، مراحل آماده سازی آن فراهم گردیده است و امید می رود که هر دو کتاب نامبرده تا پایان شهریور ماه سال جاری از چاپ خارج و در اختیار دانش آموزان، دبیران و علاقمندان به این زبان قرار گیرد. نشانی فروش کتاب های مزبور، به مانند دیگر کتاب های درسی زبان فرانسه: انتشارات مدرسه، جنب سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، واقع در خیابان ایرانشهر شمالی است.

بدین ترتیب کلیه کتاب های درسی زبان فرانسه در سه مقطع تحصیلی: راهنمایی - متوسطه - پیش دانشگاهی، آماده برای استفاده در کلیه رشته های تحصیلی اعم از نظری - انسانی - فنی حرفه ای - هنری - بزرگسالان می باشد و به طریق اولی کتاب های مؤرّه ۱ و کورپراتیک جلد ۳، از دور خارج و منسوخه اعلام می گردد.

دبیران محترم و دانش آموزان عزیز در مناطق آموزشی تهران و شهرستانها توجه داشته باشند که نحوه ارزشیابی و انجام آزمون های تکوینی و اجمالی، بر اساس هدف های آموزشی، رفتاری و

روش های به کار گرفته شده در کتاب های جدیدالتألیف مقاطع سه گانه تحصیلی می باشد که بخشنامه مربوط به آن، بنابه روال همه ساله به کلیه مناطق آموزشی تهران و شهرستانها فرستاده می شود.

به طور کلی کتاب های درسی جدیدالتألیف زبان فرانسه، از یافته های تعلیم و تربیت و روش مستقیم بهره گرفته و برپایه اصول روانشناسی کاربردی تألیف شده است و با استفاده از یک روش ابتکاری نیمه سمعی بصری، طوری ارائه شده است که امر گوش دادن - فهمیدن - گفتن بر خواندن و نوشتن مقدم باشد و چگونگی یادگیری این زبان به صورت ساده و آسان انجام پذیرد.

خوشبختانه، در چند سال اخیر، نتایج آموزشی کتاب های منتشر شده زبان فرانسه (میزان فراگیری دانش آموزان، به کارگیری روش های تدریس از طرف دبیران - چگونگی ارزشیابی و ...) مثبت بوده و گزارش منفی از طرف دبیران و صاحب نظران دریافت نگردیده است.

- تهیه غلطنامه برای کتاب های جدیدالتألیف منتشر شده:

علی رغم سعی و کوشش کارشناسی زبان فرانسه در بررسی و اصلاح نمونه ها، باز هم اشتباهات و غلط های چاپی در کتاب های منتشر شده به چشم می خورد. هر چند که تعداد این غلط ها اندک است ولی برای رفع هر گونه نارسائی، غلطنامه ای برای کتاب های منتشر شده: سال دوم و سال سوم راهنمایی تحصیلی همچنین برای سال اول و سال دوم متوسطه تهیه شده است. این غلطنامه ها از طرف دفتر چاپ و توزیع، چاپ و در لف کتاب ها قرار گرفته است. خواهشمند است به هنگام خریداری به بود و نبود آن در لف کتاب ها توجه شود و در صورت عدم وجود آن در لف کتاب از متصدی فروش مطالبه شود.

البته در چاپ مجدد، کلیه اصلاحات انجام شده در داخل صفحات کتاب قرار خواهد گرفت بنابراین یکبار دیگر از کلیه صاحب نظران و علاقمندان به این زبان تقاضا می شود، نظریات و پیشنهاد های سازنده خود را مستقیماً به گروه زبان های خارجی - دفتر برنامه ریزی و تألیف - سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ارسال داشته و ما را مرهون محبت و توجه خود سازند.

- تهیه وسایل کمک آموزشی:

در صورت همکاری مجدانه دفتر تکنولوژی آموزشی، امید است نوارهای صوتی کتاب های زبان فرانسه به تدریج تهیه و منتشر گردد. مسلم است که اولین نوارهای منتشره متعلق به کتاب های

فرانسه دوره راهنمایی تحصیلی خواهد بود. چنانچه در این باره نظریات و پیشنهادهایی داشته باشید، می توانید با گروه زبانهای خارجی، کارشناسی زبان فرانسه مکاتبه نموده یا تلفنی تماس حاصل نمایید.

- برگزاری کلاس های (توجیهی) آموزش ضمن خدمت دبیران زبان فرانسه:

کارشناسی زبان فرانسه، هر بار پس از انتشار کتاب های جدیدالتألیف خود، به منظور آگاهی و آمادگی هر چه بیشتر دبیران به روش های تدریس کتاب های نامبرده، کلاس های توجیهی تشکیل داده است و از هر کتاب یکی دو درس به طور نمونه توسط مؤلفین کتاب های مزبور تدریس شده و سایر اشکالات آموزشی دبیران هم برطرف گردیده است. بعلاوه تاکسون جزوه های متعددی درباره نمونه سؤال های امتحانی - هدف های آموزشی، رفتاری - چگونگی ارزشیابی با ذکر مثال های فراوان، برای کمک به دبیران در امر تدریس منتشر کرده است.

اینک با انتشار آخرین کتاب های درسی زبان فرانسه: سال سوم متوسطه - دوره پیش دانشگاهی، امید است کلاس های توجیهی برای کلیه دبیران زبان فرانسه (اعم از رسمی و قراردادی) در مناطق آموزشی تهران و شهرستانها در نیمه اول شهریور ماه سال جاری برگزار گردد. مدرسین کلاس های مزبور، همان مؤلفین کتاب ها خواهند بود. از دبیران زبان فرانسه شهرستانها درخواست می شود جهت شرکت در کلاس های مزبور، با گروه زبان فرانسه مکاتبه نموده، مشخصات و نشانی کامل خود را مرقوم فرمایند تا به موقع بتوان با شما تماس حاصل نمود. سپاسگزاریم.

ج) کارشناسی زبان آلمانی

- آموزش ضمن خدمت دبیران زبان آلمانی

● برنامه دوره های آموزشی کلاسهای پیش دانشگاهی جهت دبیران زبان آلمانی تهیه و به دفتر برنامه ریزی و تألیف داده شد. این کلاسها در تابستان ۷۵ با همکاری دفتر آموزش ضمن خدمت اجرا می گردد.

طرح جامع نیازسنجی و آموزش دبیران دوره پیش دانشگاهی و نظام جدید متوسطه در مورد دبیران زبان آلمانی برای سال تحصیلی ۷۶ - ۷۵ جهت اجرا به دفتر برنامه ریزی و تألیف داده شد.

- دوره متوسطه و پیش دانشگاهی

● مراحل چاپ نهایی کتاب روش تدریس (کتاب معلم) نظام جدید متوسطه و دوره پیش دانشگاهی به پایان رسید و در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ در اختیار دبیران زبان آلمانی قرار خواهد گرفت.

گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کار تهیه تستهای آموزشی چهار جوبی زبان آلمانی در گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف آغاز شده و ان شاءالله برای سال تحصیلی ۷۶-۷۵ آماده چاپ خواهد شد. این کتاب به منظور آشنایی دانش آموزان سال چهارم دبیرستان با کنکور دانشگاهها و استفاده دانشجویان زبان آلمانی تهیه شده است.

- دستورالعمل در مورد نحوه استفاده از کتابهای پیش دانشگاهی آلمانی و تقسیم بندی دروس در سال تحصیلی ۷۵-۷۴ و ۷۶-۷۵ که در جلسه شورای دبیران مورد توافق قرار گرفته است، صادر گردید.

جهت آشنایی دبیران و دانش آموزان زبان آلمانی با مفاد بخشنامه دوره پیش دانشگاهی در سال تحصیلی ۷۶-۷۵، متن بخشنامه عیناً در این شماره درج می گردد.

دفتر آموزش متوسطه احتراماً

خواهشمند است دستور فرمایید موارد زیر در خصوص نحوه استفاده از کتابهای درسی زبان آلمانی دوره پیش دانشگاهی در سال تحصیلی ۷۵-۷۴ به کلیه مناطقی که کلاسهای زبان آلمانی دوره پیش دانشگاهی در آنها دایر است ابلاغ شود.

دوره پیش دانشگاهی نظام جدید متوسطه شامل دو کتاب می باشد:

۱- کتاب آلمانی ۱ و ۲ دوره پیش دانشگاهی کد ۳۱۸/۳ چاپ ۷۴

Deutsch für die Kollegstufe

که شامل ۶ درس می باشد.

۲- کتاب تمرین برای فراگیران زبان آلمانی (ویژه دانش آموزان دوره دبیرستان، آموزش متوسطه عمومی، نظام جدید آموزش متوسطه و دوره پیش دانشگاهی) کد ۲۱۳/۲ چاپ ۷۴

Übungsbuch für Deutschlernende

ترم اول دوره پیش دانشگاهی

از کتاب آلمانی ۱ و ۲ کد ۳۱۸/۳-۳ درس اول آن همراه با تمرینات دستوری بخش اول کتاب «تمرین برای فراگیران زبان آلمانی» کد ۲۱۳/۲ از تمرین ۱ تا آخر تمرین ۴۲ برای ترم اول این دوره در نظر گرفته شده است.

ترم دوم دوره پیش دانشگاهی

۳ درس بعدی ۴، ۵ و ۶ از کتاب دوره پیش دانشگاهی ۱ و ۲ کد ۳۱۸/۳ به انضمام تمرینات دستوری شماره ۴۲ تا آخر ۵۵ از کتاب تمرین برای فراگیران زبان آلمانی کد ۲۱۳/۲ برای ترم دوم این دوره در نظر گرفته شده است. یادآوری می شود بخش دوم کتاب تمرین برای فراگیران زبان آلمانی کد ۲۱۳/۲ جزو برنامه امتحان نمی باشد و به عنوان کمک آموزشی است.

لازم به تذکر است در مورد کلاسهای چهارم دبیرستان و هنرستان نظام فعلی کتاب آلمانی کد ۳۱۸ چاپ ۷۳ طبق بخشنامه شماره ۳۱/۳۳۰۹/۹۱۰-۷۳/۷/۲۰ تدریس خواهد شد.

محمد مسعود ابوطالبی

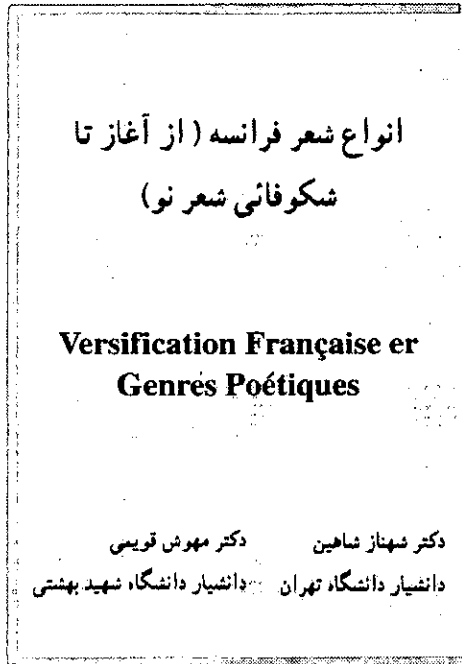
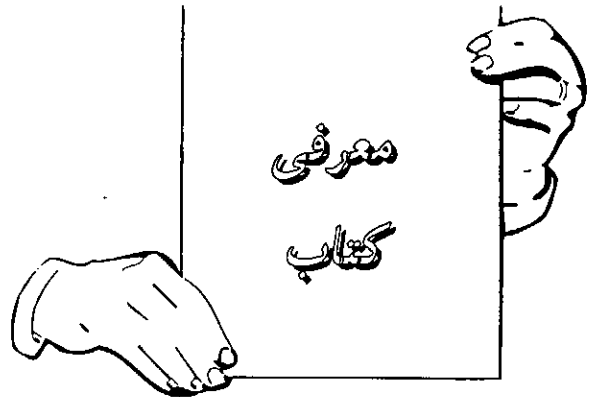
مدیر کل دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

رونوشت

اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران - گروههای آموزشی زبان آلمانی - اداره کل آموزش و پرورش شهرستانهای تهران - گروههای آموزش زبان آلمانی - دفتر آموزشهای فنی و حرفه ای جهت اطلاع و ابلاغ به هنرستانهای فنی و حرفه ای اداره کل امتحانات جهت اطلاع - گروه زبان آلمانی

● نوارهای درسی دوره پیش دانشگاهی تهیه و تکثیر شده و آماده توزیع می باشد. این نوارها شامل دو بخش Sprechübungen و Hörverständnis می باشد.

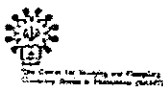
کلیه نوارهای درسی زبان آلمانی در گروه زبان های خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف موجود است و دبیران محترم می توانند به این گروه به ساختمان ۴ وزارت آموزش و پرورش واقع در ایرانشهر شمالی پلاک ۲۷۴ مراجعه نمایند.



انتشارات سمت (سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم
انسانی دانشگاهها) تهران ۱۳۷۳

و زیبایی کلام، و به انواع شعر سستی و شعر نو می پردازد.
همچنین واژه نامه ای حاوی واژه های نظم، به همراه فهرست
مبانی در بخش پایانی کتاب آورده شده است.

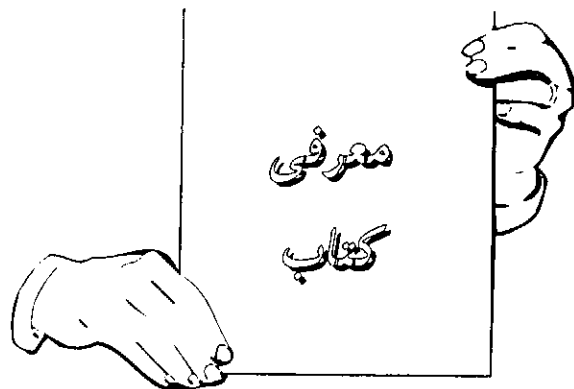
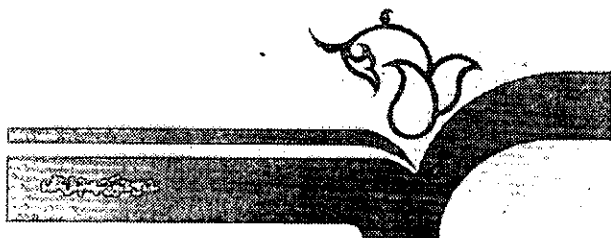
کتاب انواع شعر فرانسه که به زبان فرانسه و در ده فصل ارائه
شده است ابتدا هجا و مصراع و بند و وزن و قافیه، و
گوناگونی آنها را بررسی می کند و سپس به صناعات شعری



READING (1)

Compiled and Edited by:

Dr. Sayyed Akbar Mirhassani



This book is intended for university students who need to read more efficiently, and is designed to be used in Reading and Comprehension (1). Students who study English as their second or foreign language are required to master the skills necessary for a better comprehension. Efficiency in using dictionaries, guessing meaning, reading faster, and dependance on the self rather than the teacher or the mother tongue are among the desired needs. In addition, such students must be able to retrieve the information stated in the passage, distinguish the main idea from subsidiary information, and understand the implications of grammatical structures. And what makes their task more complicated is the fact that it must be carried out automatically and without conscious attention to the words and structures of the passage.

To assist the students, the present book has adopted a new approach and has relied on the literature dealing with teaching reading to foreign / second language learners. The wide variety of the materials presented provide some diversified reading approaches for the students to follow, and gives them the opportunity to read about some topics of their own interest. Moreover, the sequencing of the lessons is in such a way as to ensure a progression from simple to more complex passages.

Authenticity has been another criteria for the selection of the materials. By authenticity is meant that the message communicated by the text is authentic, because it has an authentic purpose and it conforms to authentic

language use.

Length has also been influential as a criteria for the inclusion of the passages. All the passages in the present book are relatively short, leaving longer passages for book 2 and 3. Short texts will not tax the students' short term memory, enabling them to concentrate on the form and content of the message simultaneously.

In addition to the 14 lessons that form the backbone of this book, there are 10 reading passages which can be used as homework, or if necessary, read in class. There is also an appendix which gives a list of some prefixes, suffixes, and roots, along with their meanings and some sample words. The vocabulary items and exercises included in this section can be regarded as a supplement, giving students access to some of the most common words in the English lexicon.

To reinforce learning, the editor has relied on a spiral approach, reintroducing the presented structures and vocabulary items in subsequent lessons. Automatic control of such features of language comes through extended exposure, and the present book has tried to provide such an opportunity for the readers. In addition, the fact that a structure or a vocabulary item presented in a unit may come up in subsequent lessons will make the students read meticulously, paying more attention to the linguistic features of the text.

نکاتی چند در طرح سؤالات امتحانی زبان آلمانی با توجه به تغییر کلی کتابهای دوره دبیرستان و هنرستان

صدیقه وجدانی

گروه زبان آلمانی

دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

نمونه ای از سؤالات چهارم دبیرستان آلمانی اجمالاً می آوریم:
۱- اهدافی که از طرف مؤلفین کتب زبان آلمانی مطرح شده اند، باید به هنگام طرح سؤال دقیقاً مد نظر قرار گیرند. بی توجهی به آنها منجر به تغییر مسیر آموزشی مورد نظر مؤلف خواهد شد.

۲- تسلط داشتن به زبان آلمانی برای مطرح کردن سؤال، شرط لازم است، ولی شرط کافی نیست. طراح سؤال باید علاوه بر تسلط به زبان، دارای ویژگی های زیر نیز باشد:
الف: شناخت وسیع، نسبت به کتاب درسی از نظر محتوی و نیز اهداف آموزشی.

ب: داشتن تجربه کافی در تدریس کتب مورد نظر، به بیان دیگر، عکس العمل ها و پرسشهای فراگیرندگان در جلسات درس باید معلم (طراح سؤال) را در هر چه دقیق تر و علمی تر طرح کردن

از آنجا که طرح سؤالات امتحانی زبان، اهمیتی کمتر از دیگر دروس ندارد و می تواند تا حد زیادی بر شیوه آموزش تأثیر مثبت بگذارد، و هرگونه سهل انگاری و بی دقتی در طرح سؤال عواقب جبران ناپذیری را به دنبال خواهد داشت، دقت در انتخاب طرح سؤال، بدون شک اولین و مهمترین گام در راه ارزشیابی صحیح دانش آموزان است.

آنچه که امروزه به عنوان افت تحصیلی مطرح می شود، مسلماً تا حد زیادی متأثر از شیوه ارزشیابی نیز هست، با توجه به تغییر کلی کتب زبان آلمانی در دوره دبیرستان و هنرستان و تألیف کتب جدید با روش های آموزشی جدید، لازم است سؤالات امتحانی از آن شکل ثابت قدیمی خود خارج و با کتاب های جدید و اهداف آموزشی آنها منطبق شود. اینک برخی از نکات مهمی را که رعایت آنها در طرح سؤالات امتحانی زبان آلمانی لازم است، به همراه

سؤال یاری نماید .

ج : آشنائی با روش های ارزشیابی و بکارگیری صحیح آنها در موارد مختلف .

د : کنار گذاشتن علائق شخصی - مواد درسی نیز برای معلم (طراح سؤال) جاذبه و دافعه دارند، به همین دلیل، طراح سؤال نباید تحت تأثیر این علائق شخصی قرار گیرد . برای مثال : شاید مبحث «Konjunktiv» در زبان آلمانی برای یک معلم جالب نباشد، اما این دلیل مطرح نکردن Konjunktiv در سؤالات نمی باشد .

۳- سؤالات باید طوری طرح شوند که دانش آموز بیشتر از قوه تجزیه و تحلیل خود استفاده کند و مجبور نشود در جلسه امتحان فقط به محفوظات خود مراجعه کند، زیرا کوچکترین فشار روانی در امتحان مثل ضیق وقت موجب پاشیدگی نظم موجود در محفوظات دانش آموز می شود .

۴- منظور از طرح سؤال، انتقام گیری از دانش آموز و به دام انداختن او نیست، بلکه امتحان، تداوم راه آموزش است، نه پایان آن، چون تعلیم و تربیت به زمان و مکان خاص محدود نمی شود .

۵- هنگام طرح سؤال باید حتی الامکان کلیه مواد درسی و یا مهمترین آنها مورد نظر قرار گیرد و سؤالات نباید از محدوده کتاب خارج شود، به طوری که دانش آموزان توانایی پاسخگویی به آنها را نداشته باشند .

۶- اگر در امتحان، درک مطلب (Leseverständnis) نیز گنجانده شده است، نباید متن آن شبیه متون موجود در کتاب باشد و سؤالات باید طوری مطرح شوند که برخلاف موارد بسیاری که دیده شده - با مراجعه سطر به سطر به متن نتوان به ترتیب به آنها پاسخ داد . در صورت لزوم می توان از دانش آموزان با طرح یک سؤال در پایان سؤالات مطلبی را پرسید که به صورت ظاهر در متن نیست .

۷- یکی از کوتاهترین و گاهی منطقی ترین شیوه های ارزشیابی و سطح بندی معلومات زبانی افراد، ترجمه از فارسی است . با این کار می توان به طور همزمان، چند چیز را از دانش آموز خواست :

الف : واژگان و اصطلاحات و بخصوص در مورد اسم ها، حرف تعریف و حالت مفرد و جمع .

ب : دستور زبان با رعایت زمان ها .

ج : طرز بیان مطالبی که به صورت تحت اللفظی قابل انتقال نیستند . مثال :

Es regnet . باران می بارد .

د : رعایت آئین نگارش و علامتگذاری .

همچنین می توان به جای دادن جمله فارسی، کلمات

تشکیل دهنده جمله آلمانی را به صورت مقطع به دانش آموزان بدهیم و از آنها بخواهیم که با استفاده از همه کلمات یک جمله صحیح بسازند . بهتر است که کلمات صرفی (فعل، صفت، اسم و ضمیر) به صورت صرف نشده آورده شوند :

besuchen / heute / Ali / sein / Freund / .

Ali besucht heute seinen Freund.

ارائه علامت جمع (. ! ?) به همراه کلمات مقطع الزامی است .

۸- طرح سؤالات چهارگزینه ای در کنار سؤالات تشریحی می تواند علاوه بر ایجاد تنوع در سؤالات، به طرح سؤال امکان مطرح کردن نکته های ظریف زبانی را نیز بدهد . ارزشیابی از طریق سؤالات چهارگزینه ای مسلماً دارای شرایطی عمومی است که در مورد همه دروس صدق می کند .

۹- بخصوص هنگام طرح سؤالات زبان، این خطر وجود دارد که پاسخ یک سؤال در متن سؤالی دیگر به طور اتفاقی ظاهر شود، به همین دلیل طراح سؤال باید هنگام طرح هر سؤال جدید کلیه سؤالات قبلی را کنترل کند . مثلاً در جایی از دانش آموز، حرف تعریف یک اسم خواسته شده است و در جایی دیگر که مورد ضماین سؤال شده است، حرف تعریف مذکور به طریقی ذکر شده است .

۱۰- بارم بندی سؤال ها باید با دقت و با توجه به اهمیت مطلب صورت گیرد، مثلاً :

جمله سازی نسبت به جایگزینی حروف اضافه در جمله، از اهمیت بیشتری برخوردار نیست .

۱۱- سؤالات باید از لحاظ سهولت و دشواری حالت تعادل داشته باشند، به طوری که کلیه دانش آموزان در سطوح، علمی و هوشی مختلف بتوانند نمره مناسب را دریافت کنند .

۱۲- همان طور که می دانیم در مراکز استانی همیشه معلمین زبان آلمانی قابل دسترس نیستند . و چون اوراق امتحانی در مراکز استانی تصحیح می شوند، طراح سؤال باید در هر چه دقیق تر نوشتن بارم سؤالات و پاسخ صحیح آنها کوشش کند . مثلاً در قسمت جمله سازی، دانش آموز می تواند یک جمله را با چند شکل ارائه دهد، به همین دلیل باید همه امکانات موجود در ورقه بارم و پاسخ آورده شود .

مثال :

gratulieren / der Lehrer/ ich/ zu/ Geburtstag/.

- Ich gratuliere dem Lehrer zum Geburtstag.

- Dem Lehrer gratuliere ich zum Geburtstag.

- Der Lehrer gratuliert mir zum Geburtstag.

- Mir gratuliert der Lehrer zum Geburtstag.

نیست، یعنی قبول شدن یک دانش آموز - مثل امتحانات کنکور سراسری موجب قبول نشدن دیگری نمی شود، به همین دلیل بهتر است برای هر چه بهتر شدن نتیجه امتحانات، وقت کافی برای امتحان در نظر گرفت.

۱۴ - تجربه نشان داده است که نبودن معلم آشنا به زبان آلمانی در بعضی از جلسات امتحان موجب پیش آمدن اشکالاتی می شود، به همین دلیل بهتر است طراح سؤال در یک برگ ضمیمه توضیحاتی را که لازم است به صورت شفاهی سر جلسه امتحان داده شود، ذکر کند.

۱۳ - تعیین زمان مناسب برای پاسخگویی به سؤالات، یکی دیگر از نکات مهمی است که طراح سؤال باید به آن توجه کند. کوتاه بودن بیش از حد وقت امتحان باعث پریشانی، سردرگمی و نهایتاً پاسخ اشتباه دانش آموزان خواهد شد. همچنین اگر مدت امتحان بیش از حد معمول طولانی باشد - که این مورد کمتر دیده می شود - موجب تجدید نظرهای مکرر در پاسخ، سؤالات و نهایتاً پاسخ اشتباه خواهد شد. طراح سؤال باید هنگام تعیین وقت برای امتحان، دانش آموزان متوسط را ملاک قرار دهد، نه خود را. نکته دیگر اینکه در امتحانات دوره متوسطه مسأله رقابت مطرح

نمونه سؤال سال چهارم دبیرستان و هنرستان زبان آلمانی

GRAMMATIK

I) welch .. / was für ..

1- Ich brauche zwei Bälle. brauchen Sie denn?

2- Stadtplan nehmen Sie, den großen?

3- Ich möchte deine Kamera mitnehmen. denn?

4 - Hier ist ein Wagen. ist das?

.....
حرف اضافه مناسب در جای خالی قرار دهید.

II) Setzen Sie die richtigen Präpositionen ein!

1- Er fährt mit dem Auto ... das land.

2- Er ist ... seines Geburtstags zum Unterricht gekommen.

3- Hans studiert schon ... einem Jahr in Berlin.

4- Wir haben uns ... ein neues Gerät entschieden.

5- Sie bewirbt sich ... die Stelle eines Ingenieurs.

.....
جمله ها را با ضمیر موصولی مناسب تکمیل کنید.

III) Setzen Sie die richtigen Relativpronomen ein!

1- Die Kinder, ... wir gestern geholfen haben.

2- Er fuhr mit dem zug, ... ich ihm empfohlen hatte.

.....
خاتمه کلمات را تکمیل کنید.

IV) Ergänzen Sie die Endungen!

1- I ch suche ein Zimmer in ruhig ... lage.

2- Gestern haben wir einige alt ... Freunde getroffen.

3- Hier gibt es das höchst ... Haus d... Bundesrepublik.

4- In dieser Stadt gibt es viele schön ... Museen.

.....
جمله ها را با افعال داده شده تکمیل کنید.

V) Ergänzen Sie die Sätze mit hätte, wäre, würde!

1- An seiner Stelle ... ich aber hier bleiben.

2- Ein kleiner Haufen ... auch gern groß.

3- Er ... gern wegfahren, aber er hat kein Geld.

جمله مجهول بسازید.

VI) Bilden Sie Passivsätze!

- 1- Hat man die Uhr repariert?
- 2- Sie konnte den Brief nicht lesen.

ماضی بعید بسازید.

VII) Bilden Sie Plusquamperfekt!

- 1- Die Mutter findet die Handschuhe.
- 2- Er bleibt auf bessere Zeiten.

متن زیر را خوانده و به سوالات با جمله کامل جواب دهید.

Leseverständnis

VIII) Lesen Sie den Text und antworten Sie die Fragen!

Drei Freunde, ein Bäcker, ein Schuster und ein Schneider, sind zusammen auf der Reise und finden auf der Straße eine Tabakspfeife.

"Die gehört mir!" ruft der Bäcker. "Nein", sagt der Schneider, "ich habe sie zuerst gesehen. Sie ist mein!" Auch der Schuster will die Pfeife haben, und die drei Freunde können sich nicht einigen. Zuletzt sagt einer: Laßt uns zum Bürgermeister gehen. Er soll uns sagen, wem die Pfeife gehört. Das tun sie auch, und der Bürgermeister hört ihre Sache ruhig an. Dann fragt er den ersten: "Woher kommst du?" - "Ich bin ein Hamburger Junge", antwortet stolz der Bäcker. "Und du?" fragt er den zweiten. "Ich bin ein Lübecker Kind", sagt der Schuster. "Und wer bist du?" fragt er den Schneider. Ich bin ein Bremer Mann, "ist seine Antwort." Dann gehört dir die Pfeife", sagt der Bürgermeister. Ein Mann darf rauchen. Kinder und Jungen dürfen noch nicht rauchen. Da bekommt der Schneider die Pfeife und geht zufrieden fort. An der Tür aber ruft ihn der Bürgermeister zurück und sagt: Halt, Freund! Du allein bist ein Mann. Vergiß also nicht zu bezahlen; denn von Kindern und Jungen kann ich kein Geld für meine Arbeit nehmen.

1-Warum können sich die Freunde nicht einigen?

2-Wer bekommt die Pfeife?

3-Was fragt der Bürgermeister?

4-Wen ruft der Bürgermeister?

5-Mit wem war der Bäcker auf der Reise?

در این متن ۱۰ غلط املائی وجود دارد، صحیح آنها را در ورقه امتحانی بنویسید.

IX) DIKTAT

Der Heftige Wortwechsel dauert an, und schnell bilden lachende Arbeiter einen Ring um die beiden. Der neue Händler findet kaum Zeit, seinem Kollegen zu antworten, denn die Zuhörer reißen ihm die Blumen faßt aus der Hand.

Als Bürgermeister würde ich einige Dinge ändern oder verbessern. Ich würde mehr Straßen und Wohnungen bauen und alte Häuser renovieren. Wer Mühl auf die Straße wirft, müßte eine Geldstrafe zahlen.

Der Zug kann nicht entgleisen, weil der Schwerepunkt unter der Schiene liegt. Ein weiterer Vorteil dieser Bahn ist, daß der Straßenverkehr unter der Schiene stattfinden kann und dadurch Schranken überflüssig werden.

VIEL ERFOLG

اسامی نمایندگان توزیع مجلات رشد تخصصی در استانهای سراسر کشور

ردیف	نام استان	نماینده توزیع	شهر	تلفن
۱	مرکزی	آقای محمد احمدلو	اراک	۳۱۲۱۹
۲	گیلان	آقای حسین صفری	رشت	۳۹۰۸۲ - ۹
۳	مازندران	آقای حمزه علی بلی لله نوری	ساری	انبار ۵۲۰۸۱ اداره ۲۰۵۶۱
۴	آذربایجان شرقی	آقای رحیم خلیلی	تبریز	مستقیم ۵۰۴۶۷ ۵۸۰۳۶ - ۳۷ - ۳۸
۵	آذربایجان غربی	آقای حسین سلیمی	ارومیه	۲۲۵۹۰ - ۳
۶	اردبیل	آقای محمدزاده	اردبیل	۴۱۰۸۱ - ۴
۷	کرمانشاه	آقای محمدرضا امیریان	کرمانشاه	۲۸۳۴۹
۸	خوزستان	آقای علیرضا سورمه	اهواز	۲۳۵۵۰۲
۹	فارس	آقای محمدجعفر مهرافسر	شیراز	۸۶۸۳۳۲
۱۰	کرمان	آقای حسین کارآموز	کرمان	۲۶۳۰۰۸ ۲۲۶۰۷۱
۱۱	خراسان	آقای محمد رضا بهروش	مشهد	۸۱۸۲۲۴
۱۲	سیستان و بلوچستان	آقای محمدرضا خسروی	زاهدان	۴۳۴۳۱۴
۱۳	اصفهان	آقای رحمت الله فروغی	اصفهان	۵۱۰۲۷۵
۱۴	کردستان	آقای محمدحسن فرخی	سنندج	۵۳۶۱۰
۱۵	سمنان	آقای حبیب اله اخلاقی	سمنان	۲۱۷۳۱
۱۶	همدان	آقای اردشیر جهانگیری	همدان	۳۰۸۷۷
۱۷	لرستان	آقای بهزاد رشیدنیا	خرم آباد	۳۴۰۲۲
۱۸	بوشهر	آقای محمدرضا پورمحمد	بوشهر	۳۲۵۵۷ - ۳۷۳۴۱ ۳۵۰۸۳
۱۹	هرمزگان	آقای ابراهیم دهقانی	بندرعباس	۳۶۶۵۸
۲۰	چهارمحال و بختیاری	آقای علی کرم کریمی	شهرکرد	۲۴۰۰۱ - ۴
۲۱	یزد	آقای محمدعلی دستا	یزد	۴۳۰۳۱ - ۶
۲۲	کهگیلویه و بویراحمد	آقای نصرالله اسدپور	یاسوج	۳۱۲۱ - ۲
۲۳	زنجان	آقای محمدرضا عبدالمهی	زنجان	۳۸۰۵۱
۲۴	ایلام	آقای خدا رحمی	ایلام	۴۲۲۷۴

برای تهیه مجلات رشد در تهران و شهرستانهای تهران، علاقمندان می توانند به فروشگاه انتشارات مدرسه به نشانی: خیابان کریم خان زند - ابتدای خیابان ایرانشهر شمالی تلفن ۸۹۳۸۰۹ و یا به مراکز توزیع مجلات در مناطق آموزش و پرورش مراجعه نمایند. در شماره های بعدی مجله اسامی نمایندگان توزیع تهران و شهرستانها نیز درج خواهد شد.

c - Der Zusatz von Vorsilben, wie: ab/zu/auf/um/ über - fahren.

Die allerhäufigste Wortbildung erfolgt mit den drei Hauptwortarten:

Substantiv, Verb und Adjektiv. Diese drei Wortklassen gehen unter sich die verschiedensten Kombinationen ein, wie:

a-Substantiv+Verb, z.B.: achtgeben, Standhalten, teilnehmen.....

b - Adjektiv+ Verb, z.B.: stillsitzen, übrigbleiben.....

c -Verb + Substantiv,z.B.:Schlafzimmer, Schreibmaschine, Baustein,

d - Adjektiv - Substantiv, z.B.: Kleinkind, Hochglanz, Tiefstpreis,

e - Substantiv + Substantiv, z. B.: Seidenkleid, Weintraube, Gartentor,

Handelt es sich um Neuprodukte der Technik und Industrie, so kann uns bei deren Bezeichnung vor allem dieses letzte Muster, d.h., das Zusammensetzen von Substantiven behilflich sein. Eisen und Bahn gibt es als einfache Nomen, die dann auch einfache Gegenstände bezeichnen. Gib es nun ein neues Verkehrsmittel, das auf einer Bahn aus Eisen fährt, so nennt man diese Eisenbahn. Genauso gibt es auch Betonschiff, Radioröhre, Fernsehapparat uam.

Zusammengesetzte Substantiv, die häufigste Möglichkeit der deutschen Sprache, neue Wörter zu bilden - besteht aus dem Grundwort und dem Bestimmungswort:

der Garten	baum
der Sonnen	Schirm
der Buch	titel
das Sport	hemd
Bestimmungswort	Grundwort

Das Bestimmungswort kann die verschiedensten inhaltlichen Beziehungen zum Grundwort haben.

1. die Theaterkasse - die Kasse des Theaters
 der Uhrzeiger
 die Schranktür

2. ein Wollkleid - ein Kleid aus Wolle
 eine Glaskugel
 eine Holzwand

3. eine Übungsaufgabe - eine Aufgabe zum Üben
 eine Bohrmaschine
 Schreibpapier

4. eine Zigaretenschachtel - eine Schachtel für Zigaretten
 ein Bücherschrank
 Flugzeugbenzin

Das zusammengesetzte Substantiv kann über zwei Bestandteile hinaus gehen und sich mehrfach kombinieren:

der	Wagen
der	Kraft wagen
der	Last kraft wagen
der	Spezial last kraft wagen

Andere Beispiele:

- das Raumforschungsprogramm
- Rundfunkmechaniker
- das Außenhandelsunternehmen

Die Zusammengesetzten Nomen in der deutschen Sprache

بارزترین خصلت زبان آلمانی قابلیت این زبان در ساختن ترکیبات، بویژه اسامی مرکب است. ترکیب در عرصه صفتها به این زبان امکان می دهد تا برای حالات بینابینی وصفی در خور و دقیقتر بیاید و اسامی ترکیبی عمده ترین سرچشمه زبان آلمانی برای وضع واژه نو در حیطه صنعت و فن است. سطور زیر این قابلیت زبان آلمانی را - با رعایت اختصار - بررسی و برای این نکته مثالهای گوناگون و ملموسی می آورد.

سید محمود حدادی
مربی آموزشی دانشگاه شهید بهشتی

Von Thomas Mann, dem großen Autor der neueren deutschen Literatur stammt das Wort: "Die Sprache ist für den Menschen mehr als Blut." Um das Wesen der Sprache zu bestimmen, hat er vor allem ihre Lebendigkeit hervorgehoben. Was heißt: Die Sprache ist lebendig? das heißt, sie ist ihrem Wesen nach genauso produktiv, wie der Mensch selbst. Sie begleitet den Menschen auf seinem Weg zur technischen, wie geistigen Entwicklung, baut ihren Wortschatz ständig auf, bereichert ihre Ausdrucksmöglichkeiten, und passt sich damit den Anforderungen neuer Erfindungen und Entdeckungen an.

Wie ist die Sprache fähig, neue Wörter zu bilden? Der Prozess der Wortbildung erfolgt auf

verschiedene Weise.

Die Zahl der einfachen Wörter, wie gut, dort, Buch, haben usw ist relativ gering. Um diese einzelnen, einfachen Wörter bilden sich aber Wortfamilien, die durch Zusammensetzungen, Ableitung und Verbindung entstehen. Die Folge dieser Verbindungen ist, daß sich die Sprache immer eine Situationsgemäße Ausdrucksweise leisten kann.

Die wichtigsten Muster und Arten der Wortbildung im Konkreten sind die folgenden:

a - Substantivierung von Verben, wie: das Laufen, das Gelaufe, die Lauferei.

b - Die Substantivierung von Adjektiven und Partizipien, wie: Der Fremde, der Abgeordnete, der Beamte usw.

**DE L'AUTONOMISATION
À L'AUTONOMIE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES
NON MATELNELLES**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ABE, D. ET GREMMO, M. J.** (1981) : "Apprentissage auto-dirigé: quand les chiffres parlent", *Mélanges Pédagogiques*, Crapel, Université de Nancy II.
- **ANDRÉ, B.** (1989) : *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier-Hatier.
- **BERTOCHINI, P. ET COSTANZO, E.** (1989) : *Manuel d'autoformation*, Paris, Hachette, coll. F autoformation.
- **BESSE, H. ET PORQUIER, R.** (1984) : *Grammaires et Didactique des langues*, Paris, Hatier / Credif, coll. Lal.
- **CARTON, F.** (1984) : "Systèmes "autonomisants" d'apprentissage des langues", *Mélanges pédagogiques*, Crapel, Université de Nancy II.
- **DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. ET WEISS, F.** (1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, Clé international.
- **DUDA, R.** (1988) : "Autonomisation et socialisation en milieu scolaire", *Mélanges*, Crapel.
- **DUDA, R. ET RILEY, P.** (1990) : *Learning styles*, Nancy, Pun.
- **GREMMO, M. J. ET HOLEC, H.** (1986-87) : "Évolution de l'autonomie de l'apprenant: le cas de l'apprenant D", *Mélanges*, Crapel.
- **GUBERINA, P. ET RIVENC, P.** (1962) : *Voix et Images de France*, Livre du maître, Paris, Didier.
- **HOFFMANS-GOSSET, M. A.** (1987) : *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon, éd. Chronique sociale.
- **HOLEC, H.** (1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1982, Paris, Hatier.
- **HOLEC, H.** (1991) : "Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage", *Éducation permanente*, n°107, "Formation aux langues étrangères".
- **LIEUTAUD, S. ET VIVET, A.** (1984) : "De la relation duelle à l'autonomie ou impact de la structure formative sur les interactions", *Études de linguistique appliquée*, n° 55, Paris, Didier Érudition.
- **MINER, N.** (1985) : "Institutional self-direction: ten years on", *Mélanges*, Crapel.
- **MOIRAND, S.** (1989) : "Former à s'autoformer", Fipf, *Actes du VII^e Congrès mondial*, Thessalonique.
- **PORCHER, L.** (1981) : "Les chemins de la liberté", *Études de linguistique appliquée*, n° 41, Paris, Didier Érudition.

Notes

(1) Louis Porcher (1981).

(2) Il s'agit de Francis Carton (Crapel, Université de Nancy II), Gilbert Dalgalian (Bal, Val d'Aoste), Richard Duda (Crapel), Gisèle Kahn (Credif), Richard Lescure (Cavilam, Vichy), Simonne Lieutaud (Alliance Française de Paris), Rémy Porquier. (Université de Paris X), Paul Rivenc (Université de Toulouse - Le Mirail) et Robert Vivès (Université de Paris VIII) à qui j'adresse ici mes vifs remerciements.

(3) Comme, par exemple, les 6. Rencontres de l'Asdifle (septembre 1990): "Les auto-apprentissages".

(4) Mes interlocuteurs sont unanimes: on ne peut enjoindre à personne d'être (de devenir) autonome.

(5) Guberina / Rivenc (1962), "Préface".

(6) Voir Besse / Porquier (1984).

(7) Voir Nancy Miner (1985).

(8) s.a.a.s = système (ou structure) d'apprentissage autodirigé (e) avec soutien (voir Abe / Gremmo, 1981 et Gremmo / Holec, 1986-87).

**DE L'AUTONOMISATION
À L'AUTONOMIE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES
NON MATELNELLES**

cette pratique. Pour le formateur, il s'agit, avant tout, de ne pas contrecarrer les entreprises de l'apprenant.

R. Duda remarque que l'autonomie du formateur passe par une auto-explicitation de ses représentations de l'enseignement. Certaines situations d'enseignement / apprentissage ne favorisent pas l'autonomisation, pour l'enseigné comme pour l'enseignant. On peut alors viser des objectifs plus modestes, réfléchir. Par exemple, sur les activités que les enseignants font mais que les apprenants pourraient très bien réaliser seuls, en petits groupes.

L'enseignant autonome (celui dont nous "rêvons") serait celui qui a une idée claire de ce qu'il veut faire. Malgré la difficulté que l'enseignant éprouve à analyser ses pratiques, la prise de conscience (de ses pratiques, de ce qui ne fonctionne éventuellement pas dans la classe) est une condition *sine qua non* de l'autonomisation du professeur de langue.

L'enseignant autonome, c'est avant tout quelqu'un qui est à l'écoute des apprenants, qui s'intéresse à ce que pensent les autres et qui essaie de contribuer au débat.

VERS UN ENSEIGNEMENT TRANSDISCIPLINAIRE

Concluons par une notion déjà signalée, la *transdisciplinarité*. C'est, selon Gilbert Dalgalian, l'usage de la langue non maternelle hors du cours de langue. C'est "faire quelque chose" avec cette langue, c'est-à-dire ne pas l'étudier pour elle-même: c'est réaliser grâce à elle des activités cognitives. De moyen de communication, la langue étudiée devient (aussi) moyen cognitif. Ce n'est donc pas seulement, comme je l'ai rapporté plus haut, enseigner les mathématiques en anglais, c'est permettre que les langues 1, 2, 3... donnent accès à des contenus de savoirs différents (histoire,

littérature...) : la langue est, alors, plus un instrument d'autonomie qu'un instrument de travail. Les deux objectifs se rejoignent mais ils sont distincts: l'autonomisation de l'élève peut être obtenue par la multidisciplinarité. Pour G. Dalgalian, "un véritable enseignement des langues doit être transdisciplinaire: cela rejoint l'autonomie en profondeur". C'est, m'a-t-il précisé, "parce que l'utilisation de la langue au service d'une (autre) discipline dépasse largement la compétence de communication et même la compétence textuelle-qu'elle intègre au passage-pour atteindre une *compétence cognitive en langue*, ce qui est précisément la vraie définition de *l'autonomie dans la langue*", c'est-à-dire la liberté d'accéder aux différents savoirs...

L'objectif n'est pas que l'enseignant enseigne, c'est que l'élève apprenne. C'est une constante que j'ai notée chez tous mes interlocuteurs.

De l'autonomisation (que chacun, même modestement, peut obtenir) à l'autonomie, il y a un plus ou moins grand pas à franchir. Le problème n'est pas le même, que l'on enseigne à quelque trente collégiens ou à un petit groupe de stagiaires adultes qui s'initient à l'anglais en quelques semaines.

"L'autonomie", dit Paul Rivenc, est toujours relative, ce n'est pas un concept philosophique abstrait: elle dépend toujours de la situation dans laquelle vous vous trouvez. C'est un peu comme la liberté qui n'est pas, non plus, un concept mais un domaine relatif."

Relativiser, certes, mais sans renier une option pédagogique qui, dans le domaine éducatif, est riche d'avenir et de promesses. Si les interviewés s'accordent tous à dire que, dans une optique d'autonomisation, l'enseignant reste enseignant, ils tendent à accorder à cet enseignant un autre statut, lequel, loin de diminuer son rôle le renforce en l'optimisant.

Bernard Andre

DE L'AUTONOMISATION
À L'AUTONOMIE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES
NON MATEERNELLES

comme une prise de recul, la capacité de réaliser des transferts.

L'EXPÉRIENCE DU CRAPEL

Il serait présomptueux d'analyser, dans cet article, le parcours en autonomie réalisé par le Crapel, pendant de nombreuses années, sous l'impulsion de Henri Holec. Je rapporterai seulement quelques points, que j'ai demandé à Francis Carton et à Richard Duda de préciser.

Pour F. Carton, "l'autonomie s'acquiert". En fonction de la capacité qu'ont les gens d'apprendre, on va pouvoir leur donner une certaine part de responsabilité dans les choix. Ainsi, dans un cadre institutionnel comme le lycée, F. Carton note, comme P. Rivenc, que la part de liberté va être réduite. En revanche, avec des adultes, ce sont leurs façons d'apprendre, le temps disponible, leurs "préconceptions" qui compteront d'abord.

Selon F. Carton, "il s'agit, en apprenant à apprendre (capacité à choisir des objectifs, des activités), de faire évoluer une culture d'apprentissage qui compte rarement cette dimension."

Dans l'expérience de "conseiller en autonomie" (7), les enseignants doivent s'efforcer d'être-et nous retrouvons l'expression de G. Dalgalian-des "ingénieurs d'apprentissage". L'autonomie est ici une remise en question permanente: l'enseignant est celui qui aide à apprendre plutôt que celui qui enseigne.

L'enseignant autonome, c'est celui qui est le plus proche de ses apprenants et qui est capable de faire les choix, au jour le jour, en fonction des besoins de ses élèves. Le meilleur pédagogue serait donc celui qui est le plus autonome: ce n'est pas une utopie, c'est une remise en question permanente, c'est s'interroger sur ses pratiques et se dire, par exemple: *cet exercice, j'aurais pu le faire de façon à rendre mes élèves plus autonomes: au lieu de leur dire, j'aurais pu*

les associer davantage au choix.

C'est ainsi qu'on peut concevoir, selon F. Carton, l'"apprendre à apprendre" et l'autonomisation des élèves.

Des obstacles existent: ils peuvent venir des habitudes fortes et du "caractère" des gens, mais il s'agit de savoir pourquoi on devient enseignant: est-ce pour acquérir une forme de pouvoir ou pour générer des autonomies?

Certes, il faut disposer d'outils conceptuels et penser fortement ses pratiques: même au Crapel qui dispose de méthodes très autonomisantes (le s.a.a.s., par exemple, en anglais et en français (8)), il y a des demandes vers le conseiller. L'autonomie, conclut mon interlocuteur, ne peut être imposée. Avant de parler, il faut connaître l'apprenant. Ce qu'Yves Chalon, fondateur du Crapel, énonçait ainsi: "avant d'enseigner l'anglais à Paul, il faut que je connaisse Paul"...

L'autonomie est donc une bonne voie, mais il faut la suivre sans démagogie, c'est une manière d'être: enseigner une langue, c'est *un métier, it's a long way...*

Revenons, avec Richard Duda, sur la fonction du *conseiller en autonomie*. Son rôle consiste, comme son nom l'indique, à "conseiller" l'apprenant. Il n'y a pas, sauf demande expresse, d'acte d'enseignement. Le conseiller a un rôle essentiellement technique: il aide l'apprenant à élargir l'ensemble de ses critères méthodologiques: *il écoute*. L'apprenant parle plutôt de ses problèmes (pas forcément de problèmes de langue). Au cours des entretiens avec le conseiller, il tend d'abord à devenir un "meilleur" apprenant. Ainsi, souligne R. Duda, nous entendons des réflexions du genre: "Je n'ai pas appris beaucoup (en référant aux contenus linguistiques) mais ça ne fait rien: en revanche, *j'ai appris à apprendre*, j'y vois plus clair dans ce qu'il faut que je fasse."

Il y a donc une pratique puis une réflexion sur

DE L'AUTONOMISATION
À L'AUTONOMIE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES
NON MATERNELLES

notions clairement objectivables dans le domaine de l'éducation où, par exemple, Célestin Freinet et Paolo Freire seraient autant de "passages obligés". L'expérience et un parcours personnel ne peuvent qu'aider, mais ne sont pas suffisants. Il faut non seulement réfléchir sur ses pratiques, mais aussi sur celles des autres, sachant qu'il n'y a pas *une* manière d'enseigner. Au niveau de la langue, il m'a semblé que l'enseignant ne pouvait éluder le choix de modèles grammaticaux (6): une bonne connaissance d'un ou deux de ces modèles - et leur utilisation selon les situations pédagogiques - le rapprochent, sans doute, de l'autonomie.

Gilbert Dalgalian, lui aussi, pense que tout fonctionne selon "le modèle que le professeur a dans sa tête", lequel conditionne l'enseignement/apprentissage. Le mode de fonctionnement du maître se retrouve au niveau de l'élève. L'enseignant "dépendant" qui propose un cours purement magistral organise des activités de classe de "consommation passive". Pour éviter ce risque, G. Dalgalian propose que le professeur de langue ne soit pas seulement professeur de langue, mais qu'il puisse, comme en Allemagne, enseigner une discipline (les mathématiques, par exemple) et une langue non maternelle. C'est-à-dire enseigner l'anglais et les mathématiques, en anglais, par exemple.

En tout état de cause, il faut "préférer le mouvement du professeur vers les élèves au mouvement du professeur poussé par les faits". Cette intuition s'appuie sur la notion d'"empathie" laquelle touche au "savoir être". Ce serait ici une sensibilité, une qualité de contact. Le professeur de demain (et d'aujourd'hui, déjà) sera (est) un "ingénieur des apprentissages" qui s'oppose au "professeur enseigneur, débiteur de savoirs".

J'ai rapproché ce point de vue de celui de Simonne Lieutaud lorsqu'elle m'a parlé de "générosité". Pour mon interlocutrice, le formateur, "maître à bord" par son statut et ses

compétences, doit aussi savoir s'effacer. "Il faut admettre que le formé vous échappe. La formation a quelque chose d'une entreprise suicidaire. On ne peut pas dire qu'il y a formation s'il n'y a pas cette coupure."

S. Lieutaud estime que la formation, "c'est exactement le contraire de la recette. Faire mémoriser des savoirs sans savoir à quoi cela va servir n'est pas former." En outre, le groupe est important et peut faciliter l'autonomie. Celle-ci ne se fait donc pas "toute seule": comme la créativité, elle s'apprend avec une série de contraintes. Ce n'est pas, non plus, une valeur absolue: on peut être autonome dans un domaine et pas dans un autre.

"Être autonome, c'est s'éloigner de la langue de bois": c'est, entre autres, être capable de travailler en groupe, de "réguler" une tâche commune, expliquer, organiser à partir d'hypothèses de travail.

"La relation affective établie avec les étudiants, précise S. Lieutaud, s'ajoute aux techniques de transmission du savoir. Elle ne saurait compenser des lacunes ni se substituer au savoir et aux savoir-faire. Comme l'enseignement est un métier relationnel avant toute chose, il est important que la relation de transmission de savoirs ne soit pas parasitée par des éléments affectifs non contrôlés."

Un des moyens de favoriser l'autonomie de l'enseignant, c'est de partir de ses propres besoins et, par exemple, de lui faire produire les outils pédagogiques dont il a besoin.

C'est aussi l'idée de G. Dalgalian qui souhaite donner aux futurs enseignants des outils de travail et des concepts afin qu'ils soient capables, *in fine*, de produire du matériel pédagogique. Se référant à Louis d'Hainaut, G. Dalgalian précise que les activités de production divergentes et de résolution de problèmes comme objectif final sont la preuve de l'acquisition d'un savoir et/ou d'un savoir-faire. L'autonomie, alors, est sentie

DE L'AUTONOMISATION
À L'AUTONOMIE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES
NON MATEERNELLES

globale et comment intégrer cette dimension à un projet préexistant.

Dans la plupart des cas, note R. Porquier qui rejoint ici G. Kahn, l'autonomisation est très relative et il existe parfois une contradiction entre le discours et la pratique. Il ne s'agit pas de dire qu'il faut être autonome (4), il faut partir d'une expérience (d'une "histoire") personnelle qui sera autant de jalons. Finalement, il n'y aurait pas de détermination particulière à l'autonomie chez l'apprenant suivant les différences entre les langues et les cultures: il y aurait "des situations plus ou moins favorables". Potentiellement, tout individu doit/peut tendre à l'autonomisation; en réalité, il y a des pratiques (sociales et culturelles) qui, parfois, s'y opposent.

Gilbert Dalgalian, lui, prend le contre-pied du bachotage ou de l'oppression institutionnelle et/ou professorale. Certes, l'imposition fonctionne, mais après? La formation, souligne G. Dalgalian, est un travail "en profondeur" où les formés doivent se prendre en charge et inventer des méthodes de travail. On peut donner la formule de la surface du triangle, mais mieux vaut que l'élève la découvre à partir de la surface du rectangle. La "perte de temps" sera payante à la longue.

Pour Paul Rivenc (5), c'est "à la sortie" de l'apprentissage que l'autonomie peut être vraiment vérifiée: *si nous avons formé correctement l'apprenant, il doit être autonome.*

RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignant est plus délicat. Mes interlocuteurs s'accordent sur un point: le professeur doit enseigner. Il est le détenteur du "savoir" et de la "parole". Transgresser radicalement ce principe mettrait mal à l'aise l'enseignant lui-même qui, alors, ne remplirait plus son contrat et troublerait l'apprenant, lequel se fait (et s'est fait, au cours de ses apprentissages antérieurs), une représentation

précise-individuelle ou à l'intérieur d'un groupe social donné-de la relation enseigné/enseignant et de la relation enseigné/savoir médiatisé par un enseignant. Toute atteinte non justifiée à ce "statut" ne peut qu'être mal ressentie. D'où la tendance à "reporter" l'autonomie à un lendemain plus clément.

L'enseignant, s'il veut innover, devra d'abord négocier avec l'institution dans laquelle il travaille. Ainsi, au Cavilam, R. Lescure précise que les enseignants sont "libres" d'organiser leurs démarches, à la condition d'informer les responsables, mais il admet qu'"on ne peut pas obliger à être autonome".

La définition même de la situation de l'enseignant n'est pas sans ambiguïté: "Si on parle d'autonomie du formateur, note P. Rivenc, c'est de soi qu'on parle. Il faudra donc, là, quelqu'un d'extérieur qui vienne nous aider à définir cette compétence. Il faudrait sans doute pouvoir coopérer avec des spécialistes des sciences de l'éducation, avec des observateurs extérieurs: mais les conditions sont difficiles à réaliser."

Il y a, en outre, des distinctions à opérer: "Dans une institution aussi lourde et aussi contraignante qu'un lycée, par exemple, quel que soit le pays où l'on enseigne, l'autonomie est plus difficile à mettre en place, à atteindre et même à concevoir que quand on enseigne en formation continue à des adultes où on peut arriver à négocier ce *contrat d'apprentissage* entre apprenant (s) et enseignant (s) qui est la formule proche de l'idéal."

Mais de "contrat idéal" à "formateur-conseiller idéal", il y a certainement un (grand) pas à franchir. De mes entretiens avec Rémy Porquier, il m'a semblé que l'enseignant, dans son rôle nouveau ou aléatoire (dans le sens où le formateur changera de rôle - ponctuellement ou temporellement - au cours de l'acte d'enseignement / apprentissage), devra faire appel à des

DE L'AUTONOMISATION À L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES NON MATERNELLES

communicatives n'ont pas, à ce niveau, rassuré les esprits. Pour G. Kahn, "il n'y a d'autonomie qu'à l'intérieur d'un cadre construit par le professeur"; les apprenants travaillent seuls mais à partir de consignes précises: au terme d'une tâche complexe, qui requiert une forte réflexion, ils aboutissent à un ou plusieurs résultats prévus... par le formateur.

Il s'agit donc ici d'une "liberté surveillée" où l'enseignant prévoit le ou les parcours possibles. C'est l'inverse de "la guidance au coup par coup" ou de la pédagogie du "happening" où on demande aux apprenants ce qu'ils veulent et où on les laisse faire ce qu'ils veulent. "Si on ne sait pas où l'on va, on ne va nulle part". G. Kahn, comme R. Vivès, m'ont suggéré d'aller voir "ailleurs", c'est-à-dire dans des domaines autres que celui du FLE: j'en resterai, provisoirement, au domaine de l'apprenant.

AUTONOMISER L'APPRENANT

L'apprenant dépend de l'enseignant mais ne souhaite, à l'issue (voire au cours) de son apprentissage, que pouvoir, enfin, lui échapper. Cette "fuite", physique ou mentale, doit être considérée comme "naturelle" et c'est la tendance inverse qui devrait inquiéter tout formateur. Plus le formé est avancé dans sa formation, plus il doit sentir, en lui, la capacité à s'autonomiser. Il n'y manque généralement pas, son "ingratitude" étant alors à mettre au compte de sa capacité d'oubli, phénomène courant dans tout processus d'inculcation et/ou d'apprentissage. On ne se souvient plus qu'on ne savait pas, les acquisitions s'inscrivant dans l'"histoire individuelle" de chacun sans qu'on prenne conscience, le plus souvent, de la manière dont elles se sont stratifiées. Les apprenants auraient donc, peut-être, "naturellement" tendance à s'autonomiser. Certes, avant l'acte "réussi", il ya le balbutiement, l'hésitation, l'erreur: l'acte langagier est un acte difficile à réaliser. D'autant

que les habitudes d'être, de vivre, d'apprendre sont objectivement des obstacles - conscients ou pas - aux apprentissages nouveaux et à l'autonomisation.

L'apprenant aurait en lui les moyens d'apprendre et de se constituer des systèmes opératoires, différents parfois de ceux que le formateur voudrait instaurer. Ce qui manque souvent (dans le temps, dans l'espace...), c'est l'occasion de les réaliser: s'il y a des renoncements, des inachèvements (on sait que beaucoup de candidats à l'apprentissage d'une langue non maternelle renoncent à leur projet dès les premiers cours), c'est, peut-être, que cette "réalisation" n'est pas satisfaisante. Or, c'est en pratiquant la langue dans la classe, lieu authentique de communication, que l'apprentissage prend sa source. Il sera toujours temps de confronter le(s) savoir(s) acquis à une réalité (communiquer, par exemple, avec un locuteur natif de la langue cible) pour évaluer des "capacités", mot clé des systèmes d'enseignement par unités capitalisables.

L'apprenant a besoin d'un but, lequel n'est pas d'"être capable de faire correctement tous les exercices du manuel" ou de passer du niveau 1 au niveau 2. L'apprenant "moyen" a besoin (qu'il le sache d'emblée ou qu'il le découvre pendant son parcours de formation) de devenir plus compétent (ou moins incompétent) dans la (les) langue (s) et la (les) culture (s) étrangère (s) qu'il étudie.

Je référerai ici à Rémy Porquier, Gilbert Dalgalian et Paul Rivenc.

R. Porquier distingue deux aspects:

-les démarches du type Crapel qui favorisent des apprentissages autodirigés centrés sur l'apprenant;

-la centration sur le groupe avec des objectifs préétablis ou à négocier.

On se demande alors quelle est la réalité de ces pratiques, comment fonder une pédagogie

DE L'AUTONOMISATION À L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES NON MATEERNELLES

d'*autonomie* soit omniprésent dans le champ de la didactique des langues et des cultures, et plus encore dans le domaine de l'édition où fleurissent, jour après jour, de nombreux ouvrages pour apprendre (ou réapprendre) seul une langue non maternelle.

L'autonomie est "incontournable" pour Richard Lescure qui remarque que le thème apparaît dans les colloques et les rencontres destinés aux enseignants quand il n'en est pas le thème principal (3). R. Lescure se dit sensible au fait qu'il faut préparer des formés performants: ainsi les étudiants étrangers appelés à rédiger des mémoires de maîtrise ou de DEA, ou des thèses, ne peuvent pas rester dépendants de l'enseignant de français langue étrangère. Être rapidement performant, prendre une distance personnelle par rapport à l'enseignement sont des impératifs à réaliser en tenant compte, évidemment, de la formation initiale en langues mais aussi de la proximité plus ou moins grande des langues et des cultures maternelles par rapport au français. Il y a, souligne R. Lescure, des phénomènes d'habitude contre lesquels on ne peut aller d'emblée: les étudiants japonais, par exemple, sont accoutumés à recevoir un enseignement magistral. En classe, quand on est étudiant, on écoute: c'est le professeur qui parle. Mais, remarque mon interlocuteur, est-il besoin d'aller si loin pour faire une telle constatation? En France, en dépit des instructions officielles, on ne favorise pas toujours la prise de parole comme mode d'autonomisation...

Pour Robert Vivès, il y a, dans tout apprentissage, une part d'autonomie. L'autonomisation serait donc un concept opératoire à tous les niveaux: au niveau des formateurs, mais aussi au niveau des formés, lesquels revendiquent, parfois, une participation à la gestion des contenus. R. Vivès pense que "le mot" (autonomie, autonomisation...) importe

peu; ce qu'il faut, c'est dire aux apprenants: "Vous êtes capables de faire beaucoup plus de choses que vous ne le croyez."

Rémy Porquier précise que l'autonomie n'est pas un état, mais un processus. Il préfère donc le terme d'"autonomisation" qui serait la façon dont on gère soi-même, par rapport à l'objectif, un apprentissage ou une formation. Le formé est alors responsable de l'organisation et du rythme des activités d'apprentissage. Dans cette optique, l'autonomisation est la pratique de l'autonomie par soi-même.

On n'est pas autonome au départ, mais il y a un processus qui permet, sans doute, de le devenir. Selon R. Porquier, "l'autonomisation-en-formation est un des meilleurs calculs qu'on puisse faire pour la suite".

Gisèle Kahn, lorsqu'elle dirigeait les séminaires de formation du Crédif dits de *français fonctionnel* (enseignement sur objectifs spécifiques), impliquait les stagiaires dans un processus d'autonomisation, notamment par l'élaboration de séquences pédagogiques à partir de documents ("bac à documents") devant être ordonnés, transformés... Si le terme d'*autonomisation* n'était pas nécessairement évoqué, celle-ci faisait partie de l'équipement conceptuel du professeur. La démonstration a, en effet, beaucoup de vertu en pédagogie. Faire un parcours, résoudre un problème à partir d'une réflexion personnelle sont des pistes vers l'autonomisation.

G. Kahn estime qu'il y a eu une période de "flou" concernant cette question qui a laissé (qui laisse encore) les partenaires de l'enseignement/apprentissage quelque peu désarmés. L'autonomie, ce n'est pas le laisser-aller, c'est quelque chose de "difficile à gérer", qui ne signifie pas "liberté" mais qui réfère à quelque chose d'organisé. Dans la pratique, l'autonomisation est intéressante en tant que "pédagogie construite", mais elle est difficile à appliquer. Les approches

DE L'AUTONOMISATION À L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES NON MATELNELLES

Bernard André

Université Paris III

École Estienne, Paris

L'apprentissage en autonomie constitue un enjeu essentiel de la didactique des langues et même, vraisemblablement, l'objectif majeur de toute entreprise de formation. (1)

مجلة Le français dans le monde یکی از مجلات شناخته شده در زمینه آموزش و نحوه تدریس زبان فرانسه در دنیاست که بطور ماهیانه منتشر می شود و راهنمای بسیار خوبی برای مدرسین زبان فرانسه است. این مجله در سال دو شماره مخصوص دارد که در آن مجموعه ای از مقالات استادان دانشگاههای فرانسه در زمینه نحوه تدریس زبان منتشر می گردد. این مقاله در شماره مخصوص فوریه و مارس ۱۹۹۲ به چاپ رسیده که بخاطر اهمیت موضوع از نظر خوانندگان می گذرد. آنچه در این مقاله مد نظر است اهمیت دادن به قدرت خلاقیت زبان آموز و استقلال فکری او در یادگیری است، چیزی که باعث می شود به تدریج وابستگی خود را به معلم از دست داده و هر چه در یادگیری قدم پیش تر بگذارد، استقلال بیشتری از خویش نشان دهد. این مطلب نه تنها نباید موجب ناراحتی مدرسین باشد بلکه عکس آن موجب نگرانی است. بعلاوه مدرس خود نیز باید به اظهار نظرهای زبان آموز گوش فرا دهد و در بحث و گفتگوهای زبان آموزان شرکت کند.

Si la pédagogie est, aussi, de la part du pédagogue, l'art du sacrifice, former des apprenants autonomes et/ou capables de le devenir semble être une impérieuse nécessité. C'est, en effet, l'intérêt bien compris de l'enseignant comme de celui de l'apprenant de s'engager sur un chemin qui permettra, au premier, de mieux organiser son enseignement, et au second, de profiter pleinement de son apprentissage.

L'autoformation ne se limite pas, selon moi, à l'apprenant. Elle passe dans une situation d'enseignement / apprentissage en classe par l'enseignant, lequel sera d'autant plus enclin à autoformer qu'il aura, lui-même, été formé en ce sens. Apprendre, capitaliser des savoirs, restent, certes, des objectifs essentiels, mais les apprentissages comme les savoirs ne seront utiles, donc opératoires, que s'ils permettent à l'apprenant de poursuivre et d'enrichir son étude

et/ou d'appliquer, en situation de communication, ce qu'il a appris. Si "apprendre à apprendre" peut être un objectif de la classe de langue, "apprendre à utiliser" serait l'objectif de l' "après-classe".

Mon propos est, ici, de définir et de comparer certains aspects de l'autonomie à partir de témoignages de quelques "leaders du champ" de la didactique des langues que j'ai interrogés(2). Je me suis borné à envisager les situations d'apprentissage sous la conduite - directe ou pas - d'un enseignant et j'ai écarté, a priori, le cas des apprentissages en autodidaxie. Définir le processus d'autonomisation, établir la relation enseignant/enseigné dans une telle perspective, appréhender le passage de l'autonomisation à (vers) l'autonomie ont été les principaux objets de ma réflexion.

DÉFINIR L'AUTONOMIE

On ne peut nier, aujourd'hui, que le terme

- a. tip
c. fraction
- b. ounce
d. unit
- 21 - Most voters would reject the government's new social security plan since the trend of price is still upwards.
- a. direction
c. feature
- b. way
d. value
- 22 - The union South Africa is one of the countries in which there is still racial
- a. stratification
c. satisfaction
- b. participation
d. discrimination
- 23 - To means to remain live or continue life.
- a. bite
c. survive
- b. pollinate
d. suspect
- 24 - To means to injure or harm somebody.
- a. suck
c. stab
- b. annoy
d. suspect
- 25 - For learning more and more, be in with your teacher.
- a. coordination
c. distance
- b. contact
d. correlation
- 26 - "Do you know where the tenant lives?" The policeman asked the witness.
- a. especially
c. exactly
- b. absolutely
d. relatively
- 27 - Most people living in a democratic society do not agree with sexual segregation.
- a. separation
c. association
- b. extension
d. anarchy
- 28 - In most developing countries, population grows.....
- a. gently
c. exclusively
- b. drastically
d. increasingly
- 29 - There exist so many in European countries who eat only fruits and vegetables.
- a. mosquitos
c. librarians
- b. vegetarians
d. creatures

Bibliography

- Bachman, Lyle F., 1991, "Fundamental Considerations in Language Testing". Oxford University Press.
- Farhadi, Jafarpour, Birjandi. 1994. Language Skills Testing; from Theory to Practice. Samt Publication.
- Heaton, T. B., 1988, "Writing English Language Tests", London, Longman Group UK Ltd.
- Henning, G., 1987, A Guide To Language Testing. Newbury House.
- Madson, H. S. , 1983, "Techniques in Testing", London, Oxford University Press.
- Oller, J. W. Jr. , 1979, "Language Tests At school", London, Longman Group Ltd.
- Oller, J. W. , Jr. 1979. Discrete-point tests versus tests of integrative Skills. Focus on the Learner. Newbury House.

- 7 - Bill's intention is to enter university.
- a. regard b. wish
c. purpose d. view
- 8 - Bill does not like to live in big and populated places. Indeed, he prefers to live in
- a. situation b. isolation
c. sensation d. assertion
- 9 - , Iranians go to the country on the 13th of Farvardin. They have a good time there.
- a. Traditionally b. Totally
c. Widely d. Incredibly
- 10 - Bill's father did not tell his purpose of going to London, because it was a
- a. lie b. secret
c. labor d. fancy
- 11 - For studying language in children you should study some linguistic books.
- a. development b. measurement
c. improvement d. commitment
- 12 - Depositing some money in the bank is a(n) for the unexpected future incidents.
- a. approach b. experience
c. certificate d. guarantee
- 13 - Exercising two hours a day for three months, Jim tried his best to get..... .
- a. slim b. fragile
c. skinny d. slight
- 14 - Special quality or characteristic of anything:
- a. range b. aspect
c. property d. mood
- 15 - Unfortunately, in our country some drugs are not available.
- a. handy b. on hand
c. by hand d. at hand
- 16 - Everyone's behavior and attitude may reflect his family training.
- a. shows b. implies
c. reacts d. benefits
- 17 - In the last month, Samuel about 20,000 dollars.
- a. promised b. asserted
c. compelled d. earned
- 18 - "Please fetch a glass of water." Said Mary.
- a. pick b. bring
c. pour d. take
- 19 - Living in a small remote hut, working as a blue collar worker, and earning not so much money, Jim seems to belong to the lowest social class.
- a. episode b. caste
c. diet d. scale
- 20 - The company paid only a(n) of Mary's salary.

$$V = \frac{\sum(X - \bar{X})^2}{N-1} = \frac{1928.5}{30-1} = \boxed{66.5}$$

$$R = \left[\frac{30}{30-1} \right] \left[1 - \frac{16.6(30-16.6)}{30 \cdot 66.5} \right] = \boxed{.85}$$

Reliability, however, does not suffice the "testing the test." One more important characteristic is validity. Validity means whether the test measures the intended instructional objectives. One type of validity which may be measured statistically is criterion-related validity, in which the validity of the newly developed test is tested against a test whose validity is already determined. The amount of correlation between these two tests would show the validity of the new test. Since the already valid test functions as an outside criterion, it is referred to as criterion-related validity.

The sample vocabulary test of this study was validated against the vocabulary section of Michigan Language Test (form E). The reliability

of Michigan test was estimated to be .91. So, the validity of the sample vocabulary test was calculated as follows:

$$\begin{aligned} r_{xy} &= \sqrt{r_x} \cdot \sqrt{r_y} \\ &= \sqrt{.91} \cdot \sqrt{.85} \\ &= .77 \end{aligned}$$

To sum up, for developing a language test, a number of steps are to be taken by the test developer. First the form and function of the test is to be decided upon. Then a table of specification is made to specify the content of the test. The next step is to consider some guidelines and to write the test items. The appropriacy of the written items are pretested next. Finally, test characteristics, namely, reliability and validity are estimated. All in all, devising a good test is not an easy task. Readers are recommended to consult the relevant books, some of which appear in the bibliography.

Sample Vocabulary Test

- 1 - Janet's grandmother will her 80th birthday tomorrow.

a. divert	b. take
c. celebrate	d. perform
- 2 - In living a long life factors play some role. Most of those whose parents had a long life, reach very old ages.

a. inherited	b. political
c. selective	d. financial
- 3 - Hardy's tribe lives at the elevation of 5000 feet above sea level.

a. mountain	b. place
c. height	d. grade
- 4 - In most big over-crowded cities, cars and factories are the origin of.....

a. population	b. extraction
c. pollution	d. migration
- 5 - To.... means to give up one's regular work because of age.

a. infer	b. elect
c. suspect	d. retire
- 6 - Mary's diet is a one. She eats neither much nor a little.

a. thin	b. slender
c. fit	d. moderate

Due to the scope of the present article, just few problematic items along with modification and suggestion are discussed below. To understand the discussion, there reader is recommended to look at Table 1.4. and the reported data. The item facility index for Item 1 is .75, It means that it is an easy item. Since it is suggested that a test may start with an easy item, such an item may be suitable to start the test with. Concerning the item discrimination index for Item 1 which is .46, one may say that this item is not powerful enough to discriminate the knowledgeable subjects from the less or non-knowledgeable ones. In this test, most items have an acceptable IF index, but several items do not enjoy a high discrimination power. So they should be modified. For example, Item 17 has no discrimination power since its ID index is .00; therefore it should be discarded.

Concerning the CD of the sample vocabulary test, one can see that some distractors have not functioned well. For example, distractor "A" in items 2,7,23, and 27; "B" in items 4,6,9, and 17; "C" in items 2,6,17, and 22; and "D" in items 1,7,9,20, and 26 do not function adequately. All these distractors should be replaced with some suitable ones so that they may attract more subjects.

Having the mal-functioning distractors identified, the writer selected other distractors. Some examples of the first draft of the test and the modified form are presented here so that they may help the reader to get a more practical view of revisions and modifications. However, the final draft of the sample vocabulary test presents the modified form which may be pretested again and again.

Item 7: Bill's intention is to enter university.
 A. desire₍₂₎ B. wish₍₉₎ C. purpose₍₁₈₎ D. mind₍₁₁₎

Modified form:
 A. regard B. wish C. purpose D. view

Item 9:, Iranians go to the country on the 13th of Farvardin. They have a good time there.

*A. Traditionally₍₂₀₎ B. Exceptionally₍₂₎ C. Widely₍₆₎ D. Surely₍₂₎

Modified form:
 A. Traditionally B. Totally C. Widely D. Incredibly

The final step is to validate the test. Validity of a test refers to the extent the test measures what it claims to measure. Validation start with estimating the reliability of the test. Reliability refers to the consistency of test scores. In fact, reliability has to do with the accuracy of measurement which is obtained by having similar results when it is tested on different occasions. There are many methods of estimating reliability. The easiest way is to use KR-21 formula. It does not require too much mathematical or statistical knowledge on the part of test developers. In addition, by one administration test reliability can be estimated. In this formula, the mean score and the variance of the test scores are calculated and applied in the formula. Test reliability ranges from zero to one. The closer the test reliability to one, the more reliable the test is. Of course, reliability of one is an ideal index which is never attained.

Based on the scores obtained from the present sample vocabulary test, the writer estimated its reliability as follows:

$$R = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\bar{X}(K-\bar{X})}{KV} \right]$$

- R= Reliability
- K= Number of subjects
- \bar{X} = Mean
- V= Variance

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N} = \frac{498}{30} = \boxed{16.6}$$

the appropriacy of distractors and determine the mal-functioning items for later modifications. Based on the data in Table 1.3. choice distribution of Item 7 is as follows.

A	B	C	D
3	8	18	1

Choice C, which is the correct answer, is selected by 18 subjects. Distractor B is stronger than A because more subjects have chosen it.

The problem is with distractor D which has been chosen by only one subject. This means that it has not distracted the attention of the subjects. Item 7 is rather a three-distractor item and would provide more chance for subjects to choose the correct answer.

Table 1.4. summarizes the results of item analysis. Such a table is necessary for any item analysis of language tests.

Table 1.4. - Table of Item Characteristics

Items	Item Facility (IF)	Item Discrimination (ID)	Item Distribution				
			key	A	B	C	D
1	0.70	.46	C	2	5	21	2
2	.50	.46	A	15	5	2	8
3	.63	.60	C	4	4	19	3
4	.70	.33	C	5	2	20	3
5	.56	.46	D	2	8	3	17
6	.60	.40	D	9	1	2	18
7	.60	.40	C	3	8	18	1
8	.63	.33	B	5	19	3	3
9	.66	.40	A	20	2	6	2
10	.70	.60	B	3	21	3	3
11	.46	.53	A	14	2	6	8
12	.50	.60	D	3	9	3	15
13	.60	.53	B	4	18	5	3
14	.46	.40	C	3	6	14	7
15	.33	.40	C	5	9	10	6
16	.63	.56	D	3	6	4	17
17	.73	.00	A	20	2	2	4
18	.46	.40	D	5	6	5	14
19	.63	.33	B	4	19	3	4
20	.60	.66	B	3	18	7	2
21	.36	.66	C	10	6	11	3
22	.26	.40	A	8	8	2	12
23	.50	.46	D	1	5	9	15
24	.56	.46	C	5	4	17	4
25	.46	.40	B	8	14	3	5
26	.63	.46	B	6	19	3	2
27	.73	.33	C	1	3	22	4
28	.63	.46	A	19	3	5	3
29	.56	.60	A	17	3	7	3
30	.43	.46	B	4	13	6	7

each correct response and a zero point to a wrong response. Developing such a table is both necessary and helpful for analyzing the test items. Table 1.3. presents the testees' performance on the sample vocabulary test.

Based on the results obtained, characteristics of each single item should be determined. Item characteristics are discussed under three rubrics: item facility (IF), item discrimination (ID), and choice distribution (CD). The first characteristic of an item is item facility which refers to the easiness of an item. It is calculated by the proportion of "correct" responses to the number of all responses. Item facility ranges from zero to one. Items that are too easy or too difficult would misfit to measure examinees' knowledge. Items with facility index beyond .63 are too easy, and items with facility index below .37 are too difficult.

To clarify the concept of item facility in the sample vocabulary test, the facility index for Item 7 is calculated. Using the data in Table 1.3., one can calculate the results.

$$IF_{(7)} = \frac{\sum C}{N} = \frac{18}{30} = .60$$

IF = Item facility

$\sum C$ = Sum of correct responses

N = Total number of responses

The index number .60 is an objective measure of the facility of Item 7, it means that this item was rather easy because 60% of the testees answered it correctly. As another example, Item 15 is a rather difficult item since only 34% of the examinees selected the correct answer. It is worth mentioning that an ideal facility index is .50.

A point to remember is that some texts use the term "Item Difficulty" to determine how difficult an item is. These two terms refer to the same concept except that item facility refers to the proportion of correct responses, and item

difficulty to the proportion of wrong responses.

Tests are administered to determine which testees are knowledgeable and which ones are less or non-knowledgeable. Not all items may possess such a discriminating power. Therefore, another characteristic of a good item is item discrimination. Item discrimination refers to how well an item discriminates between weak and strong examinees. To calculate item discrimination, the subjects' scores are ranked from the highest to the lowest; then all the examinees are divided into two equal halves. The next step is to subtract the number of correct responses in the high group from the number of correct responses in the low group. Then the difference is divided by half the number of total responses. The formula for calculating item discrimination is presented below:

$$ID = \frac{C_H - C_L}{\frac{1}{2}N}$$

ID = item discrimination

C_H = total number of correct responses in the high group

C_L = total number of correct responses in the low group

N = total number of responses

Based on the data in Table 1.3., item discrimination of Item 7 is calculated as follows:

$$ID_{(7)} = \frac{12 - 6}{\frac{1}{2}(30)} = \frac{6}{15} = .40$$

The last but not the least characteristic of an item is the appropriacy of its distractors. Distractors should function adequately. If they elicit very few or no responses, they should be modified or replaced with more attractive distractors. However, if a distractor is too attractive, it makes the item too difficult. Choice distribution is mostly calculated by frequency count of each item. These frequencies are put in a table so that the test writer can easily study

Table 1.2. - Table of Specification

Parts of Speech	Recognition			Number of Items
Nouns	height pollution intention isolation secret	development guarantee snack property cast	fraction trend discrimination contact segregation vegetarian	16
Verbs	fetch survive annoy	earn reflect	celebrate retire	7
Adjectives	slim available inherited		moderate	4
Adverbs	increasingly exactly traditionally			3

1.2.

3. After the content specification, the third step begins. In this step, test developers should "write" the test items. In writing the test items, language ability of the testees, the difficulty level of the items, the homogeneity of the items, the clarity of the stems, and careful selection of the distractors are of prime importance. This phase calls for a team work and is rarely achieved by a single test writer. However, a test, whether written by a group of teachers or one teacher, should be reviewed by some experts.

For this particular vocabulary test, different types of measures of evaluating vocabulary items, such as definition, explanation, paraphrase, filling the blanks, synonyms and underlined items were used. Except for definition items, all other items were tried to be contextualized.

4. The next step in test construction is

"pretesting." It means that the newly - developed test should be administered to a group of examinees with similar characteristics to those of the target group. Although there are some principles to follow in the construction of test items, the final test is quite likely to contain weak items. Through pretesting, weak items should be identified and modified or removed from the test. It is worth mentioning that if the two group-- the selected sample for pretesting and the intended population -- are not linguistically homogeneous, the difference between the two groups would lead to controversial results.

For the sample vocabulary test presented here, a group of English students were selected. Thirty male and female subjects took the test in their reading course. After an appropriate sample of examinees took the test, the results were to be analyzed. To this end, a table of raw scores was developed in which one point was given to

significance on the final product, that is, the test itself, a brief discussion of each step along with a sample test developed on the basis of these processes would seem to be of great help to those involved in teaching / learning a language.

To construct a language test, test developers are to take the following steps:

1. The first step is to determine the form and the function of the test. Test writers have a number of choices to select the intended test form.

As mentioned before tests serve two major functions: prognostic and evaluation of attainment. Prognostic tests, which are used to predict the examinee's future course of action, include placement tests, selection tests, and aptitude tests. However, measures of attainment, which deal with the extent to which examinees have learned the materials they have been taught, include achievement tests, proficiency tests and knowledge tests.

In the specification of form and function, the testees' characteristics including their age, sex, first language, language ability, likes, and dislikes should be taken into account. In addition, there exist two more significant factors; the "specific purpose" of the test and the "relevance" of the test. Therefore, the test developer should consider the characteristics of the sample group on which the test is to be developed. The particular teaching objectives may also be taken

into account. However, suitability of the test, familiarity of the testees with the test form, and the administration and scoring expenses of the test may add to the significance and complexity of this first step.

The sample test presented here is a multiple-choice recognition vocabulary test developed on the first five lessons of "Expanding Reading Skills" written by Louise Hirasawa and Linda Markstein.

2. In the second step, the test content and the area of knowledge to be measured should be specified. To achieve this step objectively, test developers are advised to develop a "table of specification" in which the objectives are divided into topics and subtopics. Then based on the load of the topic and subtopics in the textbook, a number of items should be specified to them. In addition to the number of items, a table of specification would also include the psychological aspect of achievement to be tested, i.e. , recognition, production, etc.

For this particular vocabulary test, a table of specification was provided. It included a list of new words presented in the textbook; then the words were categorized into four parts of speech: nouns, verbs, adjectives, and adverbs. Finally, based on the proportion of each part of speech in the list, the number of each part of speech was calculated for the final test. The results of this calculation is presented in Table

Table 1.1. the Number of New Words in the Textbook and the Test.

New words	Nouns	Verbs	Adjectives	Adverbs	Total
Test book	79	41	18	11	149
Test	16	7	4	3	30

1.1. Based on Table 1.1. , thirty items were

randomly selected. The selected words for "Sample Vocabulary Test" are presented in Table

The Processes of Multiple - Choice Test Construction

**By: Raouf - Moini,
Kashan University**

Testing is inseparably related to both course objectives and classroom procedures and should be given equal consideration as the class proceeds through the course. The teacher begins the learning process by establishing goals. Then he develops activities which will enable the students to achieve these goals. He next examines the results to judge achievement of both students and himself.

The teacher needs to assess constantly his teaching on the basis of students' reaction, interest, and achievement. The conclusion he draws from his assessments forms a main source for measuring the effectiveness of his instruction. Besides, he must also accept the basic responsibility of assessing his students' performance and attainment.

Achievement Tests

Concerning the two major functions of tests-- prognostic and evaluation of attainment - -

achievement tests fall in the second category. They are used to measure the extent to which examinees have learned the materials they have been taught. Henning (1987) stated that achievement tests are used to measure the extent of learning in a prescribed content domain, often in accordance with explicitly stated objectives of a learning program.

Achievement tests are designed to measure the degree of learning from a particular set of instructional materials. Most classroom tests are actually achievement tests. Final, midterm, and classroom examinations are but a few examples of such tests. Most achievement tests are often made by classroom teachers.

Test Construction Processes

Development of a language test is not a one-shot activity. Test construction calls for a number of steps to be taken. Due to the multidimensionality of these processes and their

speech, a process not normally carried out easily in the traditional way of teaching grammar. The example given further shows the language teacher that without her involvement in teaching complicated, and sometimes confusing, grammatical points and terminologies, such as direct speech/indirect speech and nominal clause, which were frequently used in the above instance, she can resort to another technique of teaching grammar in a more natural and fruitful way. The most significant point to mention, however, is that through Paralled Writing, as well as through other techniques of Controlled Writing, the writing skill is practiced in our high school classes.

Bibliography

Aropoff, N. (1970). Writing through understanding. New York: Holl, Rinehart and Winston, Inc.

Bailey, E. P., & Powell, P. A. (1989). The practical writer with readings. New York: Holl, Rinehart and Winston, Inc.

Baskoff, F. (1971). Guided composition. New York: Rand McNally and Company.

Brookes, G., & Withrow, J. (1974). 10 steps: A course in controlled composition for beginning and intermediate ESL students. New York: Language Innovations, Inc.

Gallingane, G., & Byrd, D. (1977). Write away: A course for writing English as a second language. New York: Collier Macmillan International, Inc.

Hemingway, E. (1966). The old man and the sea. New York: Charles Scribners' Sons.

Jupp, T. C., & Milne, J. (1970). Guided course in English composition. London: Heinemann Educational Books.

Jupp, T. C., & Milne, J. (1972). Guided paragraph writing. London: Heinemann Educational Books.

Kunz, L. A. (1972). 26 steps: A course in controlled composition for intermediate and advanced ESL students. New York: Language Innovations, Inc.

Kunz, L. A., & Viscount, R. R. (1976). Write me a ream: A course in controlled composition. U. S. A. : Teachers College Press.

Raimes, A. (1983). Techniques in teaching writing. New York: Oxford University Press.

Robinson, L. (1976). Guided writing and free writing: A text in composition for English as a second language. New York: Harper and Row, Publishers.

Strong, W. (1973). Sentence combining: A composition book. New York: Random House.

Stull, W. L. (1983). Combining and creating: Sentence combining and generative rhetoric. New York: Holt, Rinehart and Winston.

23. *The sail was furled.*
24. *It looked like the flag of defeat.*
25. *The defeat was permanent.*

If the student is able to perform the combining task satisfactorily, his final version may look like the following. The student should not, however, get disappointed if his paragraph is very different from the one presented below because the following version has been produced by a professional writer, Ernest Hemingway.

Bad Luck

*He was an old man who fished alone in a skiff in the Gulf Stream and he had gone eighty-four days now without taking a fish. In the first forty days a boy had been with him. But after forty days without a fish the boy's parents had told him that the old man was now definitely and finally *salao*, which is the worst form of unlucky, and the boy had gone at their orders in another boat which caught three good fish the first week. It made the boy sad to see the old man come in each day with his skiff empty and he always went down to help him carry either the coiled lines or the gaff and harpoon and the sail that was furled around the mast. The sail was patched with flour sacks and, furled, it looked like the flag of permanent defeat.*

5. Parallel Writing

Parallel writing is a kind of controlled writing in which the least limitation is imposed on the student. Here, the student reads a text and then writes a passage on the same or on a similar topic in his own words. Parallel writing, however, differs from free writing in that in the former the student is required to employ given lexical items, structural patterns, and cohesive devices in his writing because of certain considerations of the

instructor. For example, the student may be assigned to write a paragraph after he has read a dialog or paraphrase a passage after he has read it.

In the following example of parallel writing, the student is required to write an account of a conversation he has heard.

Going to the Book Fair

Reza: Let's go to the Book Fair, Amir. Friday'll be the last day for it.

Amir: I can't. I have a lot of studying to do. Get Javad to go with you.

Reza: He already said he'd go. But I wish you could come, too. It'll only take an hour or two.

Amir: Don't tempt me, Reza. I really must do my work. Tell me about it when you get back.

If the student is able to do the required task well, his final version may look like the following:

Going to the Book Fair

Reza suggested that he and Amir go to the Book Fair. Friday would be the last day for it. Amir, however, said that he could not go with Reza. He had a lot of studying to do. He told his friend Reza to get Javad to go with him. Reza explained that Javad had already said he would go, but he wished Amir could go with them too. Reza further said that the whole visit would take an hour or two. Amir told Reza not to tempt him. He really had to do his work. Amir asked Reza to tell him about the Book Fair when they get back.

In the above example, the language learner, if successful, demonstrates his linguistic ability to change the direct speech to the indirect

(Last sentence) *I was glad when the film was over.*

If the students are successful in giving answers to the questions and putting the answers and the pieces of information in a paragraph form, the final products of their writing will look something like the following:

An Unhappy First Visit

My first visit to the cinema was a very unhappy one. I was taken there by some friends when I was only seven years old. At first there were bright lights and music, and I felt quite happy. When the lights went out, I felt afraid. Then the film started, and I saw a train on the screen. The train was coming toward me. I shouted out in fear and got down under my seat. When my friends saw me, they started to laugh. I felt ashamed and sat back in my seat. I watched the film to the end, but I still felt afraid. I was glad when the film was over.

4. Sentence Combining

Sentence combining refers to the activity in which the student is to put together several basic sentence patterns into longer stretches of discourse. Sentence combining does not give the student the opportunity to organize his own ideas because the subject matter is offered to him. However, it helps the student to practice with the grammatical structures common in writing. Through sentence combining, the student becomes consciously aware of what he has already learned. Furthermore, it gives him the chance to utilize his grammatical knowledge in different ways.

In sentence combining, the student is given pairs of basic sentence patterns to combine into one sentence within the semantic framework of the paragraph. It has been found that sentence

combining is an excellent way to introduce new grammatical structures without getting involved in lengthy explanations and technical terminology.

The following is a series of basic sentence patterns. The students are to combine each group of sentences into one sentence. Since there are many different ways to combine these sentences, students are quite likely to come up with different variations.

Bad Luck

1. *He was an old man.*
2. *He fished alone in a skiff.*
3. *The skiff was in the Gulf Stream.*
4. *He had gone eighty-four days now.*
5. *He had not taken a fish.*
6. *A boy had been with him.*
7. *This was in the first forty days.*
8. *The boy's parents had told him something.*
9. *This was after forty days without a fish.*
10. *The old man was now definitely and finally salao.*
11. *Salao is the worst form of unlucky.*
12. *The boy had gone in another boat.*
13. *He went at his parents' orders.*
14. *The boat caught three good fish the first week.*
15. *The boy saw the old man come in each day.*
16. *His skiff was empty.*
17. *This made the boy sad.*
18. *He always went down to help him.*
19. *He helped him carry either the lines or the gaff and harpoon and the sail.*
20. *The lines were coiled.*
21. *The sail was furled around the mast.*
22. *The sail was patched with flouer sacks.*

back of the room there is a row of hooks on the wall for the students' coats and jackets. There are about twenty light-colored chairs in the room for the students. Each chair has a flat right arm. This arm is the student's desk. On the whole, it is a pleasant and comfortable room.

Then several questions such as the following are raised:

Q: Where is the English classroom?

A: The English classroom is on the second floor.

Q: How large is it?

A: It is about twenty feet long and ten feet wide.

Q: What is under the windows?

A: Under the windows, there are two painted radiators.

Q: What is on the opposite wall?

A: There is a brown door, and next to it there is a thermostat.

Q: What is on the front wall of the room?

A: A large blackboard is on the front wall.

Q: Where is the teacher's desk?

A: The teacher's desk is in front of this blackboard.

Q: How many chairs are there in the room?

A: There are about twenty chairs in the room.

Q: On the whole, what kind of room is it?

A: On the whole, it is a pleasant and comfortable room.

If the answers are written in the paragraph form, a passage like the following will be constructed:

The English Classroom

The English classroom is on the second floor. It is about twenty feet long and ten feet wide. Under the

windows, there are two painted radiators. There is a brown door, and next to it there is a thermostat. A large blackboard is on the front wall. The teacher's desk is in front of this blackboard. There are about twenty chairs in the room. On the whole, it is a pleasant and comfortable room.

3. Guided Composition

In writing a guided composition, students will be given some of the content and form. Therefore, they have more freedom in the selection of lexical items and structural patterns. This will, however, be within a framework which restrains them for attempting to write at a level beyond their linguistic knowledge.

In guided composition, the student is given a first sentence, a last sentence, an outline to fill out, a number of questions to answer, and/or pieces of information to include in their compositions. Therefore, the students' finished products will be similar to some extent, but not exactly the same. After providing the students with the subject matter and after ample practice with vocabulary items and grammatical points, the students are ready to begin writing.

The following is a framework, based on which the students can perform their writing task.

An Unhappy First Visit

(First sentence) My first visit to the cinema was a very unhappy one.

I was taken there by some friends.

How old were you then?

At first, I felt happy.

How did you feel when the lights went out?

I saw a train on the screen.

The train was coming toward me.

I shouted out in fear.

What was the reaction of your friends?

I felt ashamed.

I watched the film to the end.

Instructions

a. Rewrite the entire passage, changing the words a waiter to waiters wherever they appear. Your first sentence will be:

Every restaurant owner wants waiters who enjoy their work and are fast, efficient, and polite.

b. Rewrite the entire passage, changing the words a good waiter to a poor waiter. Change every sentence from the affirmative to the negative. Your composition will be the opposite of the model passage. Your first sentence will be:

No restaurant owner wants a poor waiter who doesn't enjoy his work and isn't fast, efficient, and polite.

2. Question-and-Answer Composition

In this type of controlled writing, students are required to give answers to the questions raised. Therefore, the students have more freedom in writing sentences of their own.

This kind of writing takes two different forms. In one form, the students are not given a text, but they are provided with a series of questions, the answers to which form a composition.

The following questions and their probable answers illustrate how questions and answers help students write compositions. It should be mentioned that if questions are carefully structured, the answers produce a coherent passage. It should be noted, however, that the students are required to give full answers to the questions.

Q: What time did you leave home yesterday?

A: Yesterday I left home at 7:30.

Q: How did you go to school?

A: I took a bus to school.

Q: How long does it usually take you to get to school?

A: It usually takes me 20 to 25 minutes to get to school.

Q: What time did you get to school?

A: I got to school at 7:55.

Q: What did you do then?

A: Then I went to my English class.

Q: What time did the class start?

A: The class started at 8:00.

If the answers to the questions are put together, a paragraph like the following is constructed:

Yesterday I left home at 7:30. I took a bus to school. It usually takes me 20 to 25 minutes to get to school. I got to school at 7:55. Then I went to my English class. The class started at 8:00.

In the other form of question-and-answer composition, the students are given a passage followed by a number of questions. Of course, the questions do not normally cover the whole text. The full answers to the questions make a passage which resembles the original passage, but with fewer words.

The following passage is an example, based on which one can write a question-and-answer composition.

The English Classroom

The English classroom is on the second floor of the building. It is a large room about twenty feet long and ten feet wide. The walls are light green and tan and the ceiling is white. Under the windows there are two painted radiators for heating the room in the wintertime. On the opposite wall, near one end, there is a brown door, and next to it there is a thermostat. There is a large blackboard on the front wall of the room with chalk and erasers on the ledge. The teacher's desk is in front of this blackboard. In the

purpose of this article is to introduce these types of controlled writing and deal with different characteristics and features of each one distinctively. It is hoped that Iranian EFL teachers would benefit from controlled writing and use it in their classes.

1. Controlled Composition

In writing a controlled composition, students are provided with a passage to work with. What they are supposed to do is to rewrite the same passage down and to make a few grammatical changes according to the instructions given. The instructions may, for example, require the students to change the passage from the direct speech to the indirect speech or from the active voice to the passive voice. Hence the students are not concerned with the organization or the content of the passage.

The following example indicates some types of tasks that controlled composition requires the students to perform.

LEARN FROM CHILDREN

¹Children teach us a lot about education. ²When they get out of school in the afternoon, they don't stop learning. ³They learn from everything -- playing and daydreaming, friends and pets.

⁴Children aren't particularly interested in only schoolwork. ⁵They're more enthusiastic about asking lots of questions about lots of things. ⁶If they get one answer, it doesn't satisfy them. ⁷ They ask endless "why's."

⁸They have curious minds and open eyes. ⁹Watching a beetle or a blade of grass fascinates them. ¹⁰Trying out a simple machine delights them. ¹¹When they discover a new fact, it excites them. ¹²They look, listen, and learn every minute of the day.

instructions

a. Rewrite the passage but change Children to A child

in sentences 1 and 4. Then write the passage about one child instead of many. Sentence 1 will be:

A child teaches us a lot about education.

b. Rewrite the passage, but pretend you are predicting about your children in the future. Change Children to My children in sentences 1 and 4, and change us to me in Sentence 1. Sentence 1 will be:
My children will teach me a lot about education.

It should be mentioned, however, that students should not change every item that the instructions say. Therefore, they have to be alert and determine which item should not be changed. For example, in the following passage, although every sentence must be changed to the negative, it does not necessarily mean that the students have to change every verb. Some sentences have two parts. The part which sounds more reasonable should merely be changed.

A Good Waiter

¹Every restaurant owner wants a good waiter who enjoys his work and is fast, efficient, and polite.

²A good waiter waits on his customers immediately. ³He takes a menu and a glass of water to the table as soon as the customers sit down. ⁴When the customers give him their order, he delivers it to the cook quickly. ⁵If there are any complaints, the good waiter tries to handle them himself, but he is always polite.

⁶After closing time, the good waiter stays to help clean up and to assist his fellow waiters. ⁷He both washes the counter and sweeps the floor. ⁸Also, he sets the tables for the next morning.

⁹If a waiter is good, everyone appreciates him-- especially the customers! ¹⁰If a waiter's service is fast and polite, his customers tip him well.

Controlled Writing

By: Parviz Maftoon

Iran University of Science and Technology

Introduction

Majority of students learning English, even native speakers of the English language, face difficulties when writing in English. Writing is a complicated skill that involves simultaneous practice of a number of quite varied abilities. It is not, therefore, strange to find these abilities not thoroughly achieved by the majority of language learners.

Furthermore, it is not uncommon in the area of English teaching methodology to find controversial suggestions proposed by authorities in the field. Therefore, due to the complexity of the writing task as well as the uncertainty concerning the writing process, writing has been neglected in many ESL / EFL programs. However, it should be noted that one witnesses a growing interest in the writing product as well as in the writing process in recent two decades.

One of the facilitating techniques proposed by scholars in the field of ESL / EFL writing is

controlled writing. Controlled writing can effectively be used in Iranian high schools both to reinforce the grammatical points students learn and to relieve language learners from the complexities inherent in free composition. Moreover, controlled writing is easy to score, and scoring takes less time compared to the time needed for scoring free writing. Therefore, teachers can assign more writing tasks to their students.

According to Raimes (1983), controlled writing is a kind of writing for which language learners are provided with a great deal of form and content. Controlled writing contrasts with free writing in that in the latter the writer is free to express his thoughts and opinions and organize them according to his own taste.

Raimes further classified controlled writing into five different types as follows: (1) controlled composition, (2) question-and-answer composition, (3) guided composition, (4) sentence combining, and (5) parallel writing. The

Bibliography

- Brown, D. et. al. (1985) *TESOL And Procedures* Rowley: Newbury House Publishers Inc.
- Broughton, G. et. al. (1994) *Teaching English As A Foreign Language* (2nd Ed.) London: Routledge.
- Celce-Murcia, M. And Th. Gorman, "Preparing Lesson Plans" Celce-Murcia, M. And Lois McIntosh (Ed's) (1989) *Teaching English As A Second Or Foreign Language* NewYork: Newbury House pp. 295-301.
- Chastain, K. (1988) *Developing Second-Language Skills: Theory To Practice* New York: Harcourt Brace Publisher (2nd Ed.)
- Cook, V (1991) *Second Language Learning And Language Teaching* London: Edward Arnold.
- Doff, A. (1990) *Teach English: A Training Course for teachers* Cambridge: Cambridge u. press (4lh Ed.)
- Dowson, C. (1984) *Teaching English As A Foreign Language: A Practical Guide* Edinburgh: Nelson And Sons Ltd.
- Finocchiaro, M. & M. Bonomo (1973) *The foreign Language Learning: A Guide for Teachers* New York: Regent Publishing Com.
- Kyriacou, Ch. (1991) *Essential Teaching Skills* Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Mckay, Sandra (1985) *Teaching Grammar* NewYork: Pergamon Press.
- Mclaughlin, Barry (1987) *Theories of Second Language Learning* London: Edward Arnold.
- Paulston, Ch. & M. Bruder (1973) *Teaching English As A Second Language: Techniques and Procedures* Cambridge, Massachussetts: Winthrop Publishers, Inc.
- Richards, J. & Th. Rodgers (1986) *Approaches And Methods in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1981) *Teaching Foreign Language Skills* (2nd Ed.) Chicago: University of Shicago.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching* Oxford: Oxford U. Press
- Vossoughi, H. (1985) *A Sample Vowel-Lesson Roshd, Foreign Language Teaching Journal* Vol. I No. 4 Tehran: Center for Research & Educational Planning, M. of Education.
- Vossoughi, H. (1986) *A Sample Reading-Lesson Roshd, Foreign Language Teaching Journal*. Vol.II No 7 Tehran: Center for Research & Educational Planning, M. of Education.
- Vossoughi, H. (1992) *A Sample Lesson-Evaluation Roshd, Foreign Language Teaching Journal* Vol. IIX No. 32-33 Tehran: Center for Research & Educational Planning, M. of Education.
- Vossoughi, H. (1993) *A Sample Teaching - Model Roshd, Foreign Language Teaching Journal* Vol.X N. 36-37 Tehran: Center for Research & Educational Planning, Ministry of Education.
- Widdowson, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching* Oxford: Oxford University Press.

Lesson-plan

because the students themselves are partners.)

T: "Excuse me. Are you Henry?"

S1: "Yes. And what is your name?"

T: "I'm John."

S1: (To S2) "Excuse me. Are you Henry?"

S2: "Yes. And what is your name?"

S1: "I'm John."

S2: (To S3) "Excuse me. Are you Henry?"

S4: "Yes. And what is your name?"

S2: "I'm John."

S3: (To S4) "Excuse me. Are you Henry?"

S4: "Yes. And what is your name?"

(The chain drill continues at least for a row of the class. The students may gradually be inclined to replace their own real names for Henry and John to have a more natural conversation. The teacher, soon after, introduces and practices the second dialogue of **Language Function** section to be manipulated by some other pairs of students.

Objective 7: Pronunciation Practice

Activity a1 (Discrimination) T: "Please, keep your books closed and listen to me carefully." Then he reads the list of words containing the diphthong /ai/ to the class.

T:	l	why	like
	hi	high	bike
	by	tie	fry
	my	try	cry

Activity a2 (Manipulation) T: "Please, repeat the words after me."

T: l	S: l
T: hi	S: hi
T: by	S: by
T: my	S: my

(And so forth.)

Activity a3 (Production) T: "Now, open your books to page 11. (*addressing a student*) Please, you read the list of words."

S: "l, hi, by, my, why, high, tie, try, like, bike, fry, cry."

The teacher asks several other students to read the list and corrects them if necessary.

Conclusion

As it could be significantly realized in the performance and the achievement of the foregoing **seven objectives**, a lesson plan provides ample variations of technical activities and a wide range of flexibility and potentiality for foreign language manipulation and productive communication for the students. It prevents any type of hesitation, insecurity, unsystematic or irrelevant oral practice or lengthy and boring discussions and elaboration that in many occasions may trap the language teachers.

Rivers (1981: 485) in this ground contends, "A well-desinged lesson will contain a number of different activities, with a return to certain types of exercises at intervals for further consolidation of learning. Frequent, spaced practice is more effective than great blocks of one activity for undue lenghts of time."

Chastain (1988) believes in the fact that lesson-planning provides an opportunity for the teachers to re-examine their procedures, re-evaluate their teaching task, concentrate on the merits and the demerits of their techniques and constantly learn from their own teaching and improve it. Chastain (ibid: 336) claims, "Teaching should not be a static state but should progress toward the realization of the teacher's total capability. **The teacher who ceases to learn from teaching has ceased to teach.**"

* * *

S3: "I couldn't do my homework last night."

T: "Too bad. (*addressing another student*) What about you?"

S4: "I couldn't sleep well last night."

T: "So you may be sleepy today. (*Pointing to another student*) And what about you?"

S5: "I couldn't get a taxi alone five years ago."

T: "All right. Everybody please write five sentences of your own saying **what you couldn't do in the past**. Write them in your exercise book for next time."

[Writing 2]

Activity e1 T: "Keep your books closed and listen to me carefully!"

T: "I Had to do some shopping yesterday evening." Then he addresses a student, preferably an advanced student, and asks the following question:

T: "What did you have to do yesterday? (or any time in the past?)"

S1: "I had to prepare my English lesson last night."

T: "Ok! (*referring to another student*) What about you?"

S2: "I had to buy twenty loaves of bread yesterday evening, and I had to wait in the line about half an hour."

T: "Ok, you are very patient. (*Facing another one*) What about you?"

S3: "We had to welcome some dinner guests last night for breaking the fast."

T: "Oh! What a righteous deed you performed in the evening of a Ramathan day!"

This drill continues in order to elicit some more sentences from the students in which the modal verb **had to** is practiced. Then the teacher gives the class the following assignment:

T: "Ok, class! Write five sentences of your own about **what you had to do** in the past in your

exercise book for next time."

Objective 6: Language Functions

Activity a1 (Recognition) T: "Listen to me carefully, please."

T: (Showing left hand directed towards the right side to signal the first speaker) "Excuse me. Are you Henry?"

T: (Showing his right hand directed towards the left to signal the second speaker) "Yes. And what's your name?"

T: (Showing left hand again) "I'm John."



Activity a2 (Manipulation) T: "Class, please repeat after me!"

T: (Showing left hand in the same way) "Excuse me. Are you Henry?"

S: (Regarding the left hand of the teacher) (*In chorus*) "Excuse me. Are you Henry?"

T: (Showing right hand) "Yes. And what is your name?"

S: (Regarding the right hand of the teacher) "Yes. And what is your name?"

T: (Showing the left hand) "I'm John."

S: (Regarding his left hand) "I'm John."

Activity a3 (Production in the form of the chain drill) The teacher goes near or beside a student to practice the dialogue with him in pair, and he reminds them to practice it with the students sitting next to them in pair as a chain drill. Then he initiates as follows. (Hands are not used any more to represent the speakers because the students themselves are partners.)
T: "Excuse me. Are you Henry?"

Lesson-plan

[Speaking 4]

Activity b1 (Recognition of transformation drill) T: "Please, listen to me carefully."

T: (Raising his left hand) "They must write this exercise."

T: (Raising his right hand) "They had to write this exercise."

Activity b2 (Manipulation of transformation drill) T: "Now, repeat after me, please."

T: (Raising his left hand) "They must write this exercise."

S: (*In chorus*) "They must write this exercise."

T: (Raising his right hand) "They had to write this exercise."

S: "They had to write this exercise."

Activity b3 (Production of transformation drill)

T: "Now, I say sentences like the first type, and you say sentences of the second type by using **had to** which is the past form of **must**."

T: "They must write this exercise."

S: (*In chorus*) "They had to write this exercise."

T: "He must sit on the chair."

S: "He had to sit on the chair."

(It continues in the same way to the last sentence.)

[Speaking 5]

Preparatory Activity. The teacher should already write all the phrases of this drill which are printed in parentheses on a poster along with their related numbers to save the time of the class and hung it on the blackboard. The Arrangement of the phrases is better to be as follows:

e.g. (walk to school)	3 - (see the teacher)
1 - (sit on the hard chair)	4 - (see the doctor)
2- (look at books)	5 - (ask a policeman)

Activity c1 (Recognition of transformation)

T: "Please listen to me carefully!"

T: (Raising his left hand) "He didn't have a bicycle."

T: (Raising his right hand)" He had to walk to school."

Activity c2 (Manipulation of transformation drill) T: "Please repeat after me."

T: (Raising his left hand) "He didn't have a bicycle."

S: (*In chorus*) "He didn't have a bicycle."

Activity c3 (Production of transformation drill)

T: "Now I say sentences of the first type, and you change them into sentences of the second type by using the phrases on the board."

T: "He didn't have any bicycle."

S: "He had to walk to school."

T: "1 - He couldn't do things with his hands."

S: "He had to sit on the hard chair."

T: "2 - Friedrich didn't have any friends."

S: "He had to look at books."

(And so forth.)

[Writing It Down]: [Writing 1]

T: "Please close your books and give appropriate answers to my questions!" The teacher, then addresses an advanced student of the class and makes a simple situation followed by a question, like this:

T: "I couldn't drive a car ten years ago. What couldn't you do in the past?"

S1: "I couldn't read or write 12 years ago."

T: "Very good, (*turning to another student*) and what about you?"

S2: "I couldn't read English books 5 years ago."

T: "Good! You're right. (*facing another student*) What about you?"

T: "Could you speak English three years ago?"
 S: (*In chorus*) "No, I couldn't."
 T: "Could Friedrich Froebel do things with his hands?"
 S: "No, he couldn't."
 T: "Could all the students answer the questions?"
 S: "No, they couldn't."
 (The drill continues in the same way upto the last sentence.)

[Speaking 3]

Preparatory activity. The teacher should already write the phrases appeared in parentheses on a poster with their related numbers, or he can put them on the blackboard, such as the following arrangement:

e.g. (motor bicycle)	3 - (write English)
1 - (in the garden)	4 - (the garden)
2 - (their books)	5 - (German)

Activity d1 (Recognition of transformation drill) T: "Please, keep your books closed and listen to me!"

T: (Raising his left hand) "Bill could ride a bicycle last year." (*pointing to the "e.g." on the board*)

T: (Raising his right hand) "Bill couldn't ride a motor bicycle last year."

Activity d2 (Manipulation of transformation drill) T: "Now please, repeat after me."

T: (Raising his left hand) "Bill could ride a bicycle last year."

S: (*In chorus*) "Bill could ride a bicycle last year."

T: (Raising his right hand) "Bill couldn't ride a motor bicycle last year."

S: "Bill couldn't ride a motor bicycle last year."

Activity d3 (Production of transformation drill)

T: "Now, I say sentences of the first type, and you change it into the sentences of the second type by using the phrases given in parentheses

on the poster (or on the blackboard). Consider the related numbers."

T: "Bill could ride a bicycle last year."

S: (*In chorus*) "Bill couldn't ride a motor bicycle last year."

T: "1 - Friedrich could play at school."

S: "Friedrich couldn't play in the garden."

T: "2 - The children could read the alphabet."

S: "The children couldn't read their books."

(And it continues upto the last sentence in the same way.)

Objective 5: Structure 2

The use of have to + verb past necessity

[Presentation 2]

Activity a1 T: "Please, open your books to page 9, and look at the blue box of *Presentation 2.*" The teacher reads the examples and the meaning of **had to**, then he briefly accounts for the usage of this modal verb in English. By doing this, he establishes a fundamental competence of this grammatical element and its rules in the mind of the learners. A short explanation in Farsi is also permissible if the teacher finds it necessary for the class. Then he asks the class to close their books in order to perform a double slot *substitution drill* which immediately follows up.

Activity a2 T: "Please repeat after me and change the sentence with the given phrases."

T: "We had to do the exercise again".

S: (*In chorus*) "We had to do the exercise again."

T: "I / clear the table"

S: "I had to clear the table again."

T: "She / close the door"

S: "She had to close the door again."

(And so forth.)

Lesson-plan

the students' attention to the verb phrases **couldn't play** and **couldn't do things** and briefly explains the purpose or the reason of the use of this verb form. [Some short illustration in mother tongue of the learners is permissible here if the teacher feels it desperate.] In this way, he makes them to understand the rule of the application of this verb before they are engaged in practicing it. This procedure is deductive so far. But it follows up with some habit - formation drill which makes it **cognitive - habit approach**. The first practical drill which is taken up in the book is a *substitution drill*.

T: "Please, close your books. Repeat the sentence after me, and change it with the given words."

T: "I couldn't speak English three years ago."

S: (*In chorus*) "I couldn't speak English three years ago."

T: "We"

S: "We couldn't speak English three years ago."

T: "He"

S: "He couldn't speak English three years ago."
(It continues in the same way upto the last cue.)

[Speaking 1]

Activity b1 (Recognition of transformation drill) T: "Listen to the example." He introduces the drill which is entitled Speaking 1. He uses his left hand to signal the basic structure of the previous knowledge, and then uses his right hand to show the transformed sentence as a new structure, as follows:

T: (Raising his left hand) "Reza can speak English this year."

T: (Raising his right hand) "Reza couldn't speak English before."

Activity b2 (Manipulation of transformation drill) "Please repeat after me!"

T: (Raising his left hand) "Reza can speak English this year."

S: (*In chorus*) "Reza can speak English this year."

T: (Raising his right hand) "Reza couldn't speak English before."

S: "Reza couldn't speak English before."

Activity b3 (Production of transformation drill)

T: "Now, I say sentences of the first type, you change them into the sentences of the second type!"

T: "Reza can speak English this year."

S: (*In chorus*) "Reza couldn't speak English before."

T: "The students can swim very well."

S: "The student couldn't swim very well."

T: "We can finish the book this year."

S: "We couldn't finish the book last year."
(And so forth.)

[Speaking 2]

Activity c1 (Recognition of transformation drill) T: "Listen to the example carefully!"

T: (Raising his left hand) "Could you speak English 3 years ago?"

T: (Raising his right hand) "No, I couldn't."

Activity c2 (Manipulation of transformation drill) T: "Now, repeat after me."

T: (Raising his left hand) "Could you speak English 3 years ago?"

S: (*In chorus*) "Could you speak English 3 years ago?"

T: (Raising his right hand) "No, he couldn't."

S: "No, he couldn't."

Activity c3 (Production of transformation drill)

T: "Now, I ask questions and you answer by using *couldn't*."

announces, "Okay, your time is over, if I ask anyone a question, please answer appropriately. That is, give short answer to yes / no - questions and complete sentences to wh-questions!"

T: (Addressing a student) "Did Friedrich Froebel live in England many years ago?"

S1: "Yes, he did. He lived in England many years ago."

T: (Addressing another student) "Is he right?"

S2: "No, he isn't" And he continues, "Froebel lived in Germany many years ago."

T: "Right. Everybody repeat after me please." And he gives the correct answer to the class to be repeated after him and reinforce the students' learning, as follows:

T: "No, he didn't."

S: (In chorus) "No, he didn't."

T: (Addressing randomly to another student) "Did his mother die when he was a school boy or a small boy?"

S3: "She died when he was a small boy."

T: "Right. Everybody repeat after me!" And he models the correct answer for the class.

T: "She died when he was a small boy."

S: (in chorus) "She died when he was a small boy."

(Other questions related to the first part, i.e. the first two paragraphs, will be handled in the same way. The other questions which can be structured on the basis of these two paragraphs will be presented below. They amount to 12 questions but 5 to 7 questions will normal suffice. Twelve questions are suggested here to show the possibility of making up ample questions to teach a profound comprehension lesson.

3 - Did people pay attention to him?

4 - Did he play with some friends?

5 - Was he unhappy when he played in the

garden?

6 - Did the books have any pictures?

7 - What did he love when he played in the garden?

8 - What did he do at school?

9 - What did he do all day long?

10 - What couldn't Friedrich do at school?

11 - What did he have to do?

12 - Why it was fun?

Activity b (Recognition of content) T: "Please, read the second part (or the remaining paragraphs) of the passage silently for comprehension questions. You will have two to three minutes." When the time is over, the teacher poses his graded questions to the individual students and reinforces the correct answers each time for the class. The teacher can also ask the true / false - questions and the multiple choice questions of the text orally, i.e. as the books are closed.

Activity c (Follow up assignments) T: "Please, read the reading piece twice or thrice loudly to learn to read it fluently and concentrate on the content of it while you are reading, then answer all the comprehension questions on the passage (i.e., multiple-choice, true / false and composition type) in black and white in your exercise books to be presented and examined in the class next time.

Objective 4: Structure 1

couldn't	negative of past ability
----------	--------------------------

Activity a (Recognition, cognitive approach)

T: "Please, open your books to page seven and look at the blue box on it" The teacher, then reads the examples in the left side of the box, attracts

Lesson-plan

T: "Group A, please read the meanings of the words on the back of the cards; and group B, please say the original related words." Then he displays the back of the flash cards one by one.

The drill proceeds in the following way.

GA:	<table border="1"><tr><td>in every part of</td></tr></table>	in every part of	GB: all over
in every part of			
GA:	<table border="1"><tr><td>without anybody else</td></tr></table>	without anybody else	GB: alone
without anybody else			
GA:	<table border="1"><tr><td>stop living</td></tr></table>	stop living	GB: die
stop living			
GA:	<table border="1"><tr><td>pleasure, hapiness</td></tr></table>	pleasure, hapiness	GB: fun
pleasure, hapiness			

When half of the cards were shown in this way, the teacher asks group B to read the meanings and group A to say the original words.

T: "Now change your parts. Group B, read the meanings please, and group A say the related words!"

GB:	<table border="1"><tr><td>small, not big</td></tr></table>	small, not big	GA: little
small, not big			
GB:	<table border="1"><tr><td>like very much, strongly</td></tr></table>	like very much, strongly	GA: love
like very much, strongly			
GB:	<table border="1"><tr><td>have the sense of</td></tr></table>	have the sense of	GA: mean
have the sense of			
GB:	<table border="1"><tr><td>give money</td></tr></table>	give money	GA: pay
give money			

(And thus the drill continues upto the last flash card.)

Activity d (Production) This time the teacher addresses the students one by one and randomly; and shows one side of a card and the student should read it and say what is written on the other side of the card.

T: "Please look at the card, if you see a word read it and say the related meaning. If you see the meaning read it and say the original word accordingly."

T:	<table border="1"><tr><td>a school for children</td></tr></table>	a school for children
a school for children		
S:	a school for children----kindergarden	
T:	<table border="1"><tr><td>grow up</td></tr></table>	grow up
grow up		
S:	grow up---become older	
T:	<table border="1"><tr><td>without anyone else</td></tr></table>	without anyone else
without anyone else		
S:	without anyone else---- alone	
T:	<table border="1"><tr><td>pay attention</td></tr></table>	pay attention
pay attention		
S:	pay attention----listen carefully	

The teacher each time addresses a student with his front finger and says, "you!" to do the exercise in order to put the drill well under way, and to save time.

objective 3: Comprehension

Preparatory activity. First of all, depending on the length of the reading passage, the teacher divides it into two or more parts of seven to nine lines. Then prepares 5 to 8 graded comprehension questions for each part. The hierarchical order of difficulty of questions is from yes / no - questions, then or / choice - questions; what, when, where - questions to why and how - questions. These should be prepared some time before the class meets. **Comprehension** was formerly thought of as a least teachable language component, but noadays the employing of the graded comprehension questions have solved the problem of getting access directly to the content of the reading text without the intermediation of mother tongue and translation. The series of graded questions will serve one another. The first one is prerequisite for understanding the second one and so forth. These comprehension questions used for teaching reading are other than those which are printed below the passage in the book which are assigned as homework.

Activity a (Recognition of the content) T: "Please, open your books to page 5 and read the first two paragraphs silently for comprehension questions! you have two to three minutes." After the time expires, the teacher asks the class, "Are you ready?" They may say, "Yes." or if they need more time, they would say, "Not yet." In the latter case, the teacher had better give them a little more time to encourage them to excavate the concepts, and at last he

T: in every part of	S: all over
T: without anyone else	S: alone
T: stop living	S: die
T: pleasure, happiness	S: fun
T: happy	S: glad
T: a country in Europe	S: Germany
T: green, growing things	S: plant
T: become older	S: grow up
T: a school for little children	S: kindergarten
T: small, not big	S: Little
T: like very much, like strongly	S: love
T: have the sense of	S: mean
T: give money	S: pay
T: listen carefully	S: pay attention
T: beautiful, nice	S: pretty
T: a meaningful unit like milk, pen, etc.	S: word
T: the earth	S: world

Activity g (Production of meanings) T: "Please, say the meanings of the words given!" Students will say the related meanings chorally.

T: all óver	S: in every part of
T: alóne	S: without anyone else
T: die	S: stop living
T: fun	S: pleasure, happiness
T: glad	S: happy
T: Gérmány	S: a country in Europe

(And so forth.)

Written presentation or reading of words

Preparatory activity. The teacher has already written each word on a flash card and its related meaning on the back of it. He has sorted them out in the same order that they were presented orally from the list-card, in a way that the card of the last word stands over and the

card of the first word stands below all the others. For demonstration of the flash cards, the best procedure is that the teacher takes a card from the back of them and puts it in front of them as they are faced to the class. In this way the teacher can read the back of the cards and find out the word(s) which is (are) written on it without stretching his neck or moving the card towards himself to see the face of it.

Activity a (Recognition) T: "Please look at the words and their meanings on the sides of the flash cards and listen to me carefully!" The displaying of cards should be done skilfully. The students will associate the pronunciation of words they have already recorded in their mind to the visible written presentations of them.

T:	all óver	in every part of
T:	alóne	without anyone else
T:	die	stop living
T:	fun	pleasure, happyness

(And so forth.)

Activity b (Manipulation) T: "Please, look at the words and their meanings on the two sides of cards and read after me!"

T:	all over	in every part of
S:	all over -----	in every part of
T:	alone	without anyone else
S:	alone ----	without anyone else
T:	die	stop living
S:	die -----	stop living

(All the other cards can thus be displayed and practiced.)

Activity c (Production) The teacher divides the class into two groups: group **A**, and group **B**.

Lesson-plan

word = a meaningful unit like milk,
pen etc.
world = the earth

Activity c (Recognition 3: realising meanings from contexts) T: "Please, open your books to page 1. Now you please read part one and answer its questions!" The teacher addresses individual students, asks each one to read one number of the **New Words** section and to answer the questions below it. In the meantime, the teacher mentions the meanings of underlined words in English. The other members of the class will look at their own books and will be attentive to the class.

S1: (reads No. 1) 1-This is a picture of a garden. There are many flowers, plants and trees in this garden.

T: "**plant** means a **green growing thing**"

S1: (continues) "This is a pretty garden."

T: "**pretty** means **beautiful, nice**"

S1: (continues) "What do you see in this garden?" --- "I see many flowers, plants and trees in this garden."

"How many trees do you see in this picture?"
--- "I can see many trees in this picture."

T: (Addressing another student) "Please, you read number 2."

S2: (He or she reads the second one) and the section continues in the same way upto the end. The teacher then asks another student to do the drill on page 8 and calls on other students to correct him if necessary.

Activity d (Manipulation of the words) T: "Please close your books again and repeat the words after me!" Students repeat in chorus.

T: all óver S: all over
T: alóne S: alone

T: die	S: die
T: fun	S: fun
T: glad	S: glad
T: Gérmány	S: Germany
T: plant	S: plant
T: grów up	S: grow up
T: kíndergarten	S: kindergarten
T: líttle	S: little
T: love	S: love
T: mean	S: mean
T: pay	S: pay
T: pay attentíon	S: pay attention
T: préttý	S: pretty
T: word	S: word
T: world	S: world

Through this drill, the pronunciation of the words will be memorized in the mind of the students.

Activity e (Manipulation of the meanings) T: "Please, listen to the words and their related meanings, and repeat the meanings only!"

T: all óver	means	in every part
S:		in every part
T: alóne	=	without anyone else
S:		without anyone else

(This drill continues in the same way upto the last word.)

The students can stablish an association between each word and its meaning and store them in their long term memory, although they are not yet very much impressed in their mind. The subsequent drill will stabilize these associations in their memory more strongly and for a longer period.

Activity f (Production 1) T: "Please, listen to the meaning of the word and say the original word!" Students say the related words in chorus.

accordingly. The teacher would correct their mistakes if any.

Objective 2: New Vocabulary

Preparatory activities. The list of the new words of the lesson should be prepared in the exact order and forms that they are used in the given lesson and their primary stress ought to be written on the vowel of the stressed syllable. If a combination of two or more vowel - letters constitute the nucleus of a syllable, the stress sign should be placed on the first vowel - letter. The exact position of the stress of the words of two or more syllables can be looked up in the English to English dictionaries. The meanings of the words can be prepared by one or more ways introduced below:

- a. A simple synonym
- b. A simple antonym
- c. A simple description of the word
- d. A simple explanation of the word
- e. A simple sentence in which the word is used or contextualized
- f. A simple contrastive context in which the meaning of the word may be revealed in contrast with that of another word
- g. A situation: linguistic or paralinguistic
- h. A picture, a sketchy design, a stick figure, realia, example or any visual aid which illustrates the meaning of the word

If none of the above mentioned devices is effective, the teacher will have to appeal to the native language of the learners as the **last resort**.

Then a number of flash cards should be prepared with a new word on one side of each and the related meaning on the other side. The list of the new words with stress sign and related

meanings should be prepared on a larger card to be used by teacher. This card contains the new words in the same order that they have appeared in the book and in the same form (i.e. past, plural, comparative etc.) that they are found in the text. After this stage of preparation, the teacher is ready to teach the new vocabulary in the following ways:

Activity a (Recognition 1) T: "Please, close your books and listen to the new words of lesson 1."

all óver	plant	pay
alóne	grów up	pay attentíon
die	kíndergarten	prétty
fun	líttle	word
glad	love	world
Gérmany	mean	

Activity b (Recognition 2) T: "Please, listen to the words and their meanings carefully." Through this drill, the students will unconsciously associate the words with their meanings and can auditorily memorize them.

all óver	(means)	in every part of
alóne	=	without anyone else
die	=	stop living
fun	=	pleasure, happiness
glad	=	happy
Gérmany	=	a country in Europe
plant	=	green, growing things
grów up	=	become older
kíndergarten	=	a school for little children
líttle	=	small, not big
love	=	like very much, like strongly
mean	=	have the sense of
pay	=	give money
pay attentíon	=	listen carefully
prétty	=	beautiful, nice

Lesson-plan

- 4 "School should be a happy place. | It should be like a garden," | said Friedrich. | "Children should play. | They should do things with their hands. | They should have books | with pretty pictures." |
- 5 So Friedrich started | a school like this. | He called it a kindergarten. | Kindergarten is a German word. | It means Children's garden. |
- 6 People learned | about Friedrich's new school. | Soon there were kindergartens | all over the world. | Friedrich Froebel made school | a happier place for little children. |

Part Two

The teacher should observe all parts of the classroom and all the students to make sure that everybody is attentive to his drill. He ought to be so loud that even the students in the rear of the class can hear him well. He should also be fluent and clear.

Activity b (Manipulation) T: "Please repeat the text after me!" Saying this, the teacher reads the passage in breath groups with careful pronunciation for the students to repeat after him in chorus. He again should look at all sections of the classroom to encourage the students to repeat loudly and enthusiastically to improve their fluency and auditory memorization, and the pronunciation of the foreign language. This drill goes on as follows:

T: The kindergarten | man.

S: The kindergarten man

T: Friedrich Froebel lived in | Germany

S: Friedrich Froebel lived in Germany

T: many years | ago.

S: many years ago.

T: His mother | died

S: His mother died

T: When he was a small | boy.

S: when he was a small boy.

T: So Friedrich played | alone

S: So Friedrich played alone

T: in a | garden.

S: in a garden.

(Thus the drill continues upto the end of the text.)

Activity c (Manipulation) T: "Please, open your books to page five, look at the reading passage and read it after me." The teacher again reads the passage exactly in the breath groups which have already been scanned and prepared for teaching of reading purposes and the students look at the written lines and repeat after the teacher while they can associate or correlate the memorized pronunciation to each related phrase or clause and improve their fluency, speed reading and pronunciation the same as follows:

T: The Kindergarten | Man

S: The Kindergarten Man

T: Friedrich Froebel lived in | Germany

S: Friedrich Froebel lived in Germany

T: many years | ago.

S: many years ago.

(The reading after the teacher continues upto the end of the passage.)

Activity d (Production) T: (Addressing an individual student,) "Please, read the first paragraph, other students please look at the books and listen to your classmate carefully!" When the student finishes the paragraph, the teacher asks another student to go on the next paragraph(s). In this way, he asks a number of the students to read the text more than twice or thrice. The reading speed of the students would gradually increase and their fluency improve

teacher can very clearly absorb the procedure and practice them in his class and take it as a very crucial and clear-cut **sample** to follow to make up his own lesson-plans on the subsequent lessons.

Objective 1: Loud Reading (Lesson 1, Book 1)

Reading is a broad objective in a language class. To facilitate the teaching of all aspects of reading and to put equal weight on every facet of reading rather than value the meaning or comprehension over other aspects, we break down the reading skill into three specific objectives and teach each one separately with special emphasis of its own. These three objectives are, as shown in the related tabel, **(1) Loud reading** which deals with verbalization of lines and correct pronunciation of sounds, clusters, stress patterns, intonation contours as well as speed reading and fluency without taking the meanings of words or the concepts of the sentences into consideration. **(2) New Vocabulary** which consists of the pronunciations and the meanings of the new words which should be learned in a memorable way to stablish an stable association between the form and the meaning of each individual word. **(3) Comprehention** which copes with the concepts of the sentences and the general idea / ideas of the passage and the content of the text as a whole.

Keeping these specific objectives in mind, we start the teaching of the first objective which is **reading aloud**. We usually present it before the new vocabulary to disregard the meanings and concepts and concentrate only on pronunciation and fluency of reading.

Before we start with the teaching of the objectives, we remind the teachers of the three

different activities introduced in the **Sample Teaching-model** (Vossoughi, 1993) mentioned before. The first one consists of recognition (or discrimination) drills, the second one of manipulation drills and the last one of production drills. Imediately before each drill, the teacher (T) should give an **instructions** to get the students involved in the desired activity, as shown below.

Activity a (Discrimination) T: "Please close your books, put your pens or pencils down and listen to the reading passage carefully." The teacher then reads the following piece to the class sentence by sentence, but if the sentences are long he scans them into **breath groups** or **stress phrases** which may become clauses or meaningful phrases carrying only one primary stress and thus undergoing one intonation contour. The passage should be scanned before/ hand like the following one:

THE KINDERGARTEN MAN

- 1 Friedrich Froebel lived in Gérmány | many years agó. | His mother díed | when he was a small bóy. | People didn't pay much atténction to him. | So Friedrich played alóne | in a garden. | He loved the flówers | and the plánt. | He was happy thére. |
- 2 Sóon | it was time for Friedrich to go to schóol. | In schóol | he sat on a hard cháir. | All day long he looked at bóoks. | The books didn't have any píctures. | Friedrich couldn't pláy. | He couldn't do things with his hánds. | He had to sit on that hard chair | and look at bóoks. | It was no fún. |

Part one

- 3 Friedrich gréw up. | He remebered his school and his gárden. |

Lesson-plan

activities)

This teaching model is applied to teaching of high school books in deductive-inductive way or in cognitive-habit approach in the communicative framework.

The correlation of the specific objectives of lesson one to the language components and skills are illustrated in the above matrix in which **O** stands for **objective**, and the numbers from 1 to 7 show the sequences of the presentation of the objectives in an sketchy form:

Any language class requires some initial activities from the side of the teacher to arouse the students motivation for participation and to call their attention to what is supposed to go on in the classroom and to stimulate them to talk. For this purpose the teacher **warms up** the class, i. e. he raises questions which directly relate to the students' life and interest. In this way, he gets them involved in communication with him and with one another.

Soon after the warm up, he can ask questions the answers to which require the use of the grammatical elements, the reading comprehension or the lexical items they have studied in the previous session in order to **review** them and be refreshed with them. This type of revision, doubtlessly, should be within the range of the ability of the students to cope with and thus they will be entertained by the use of the target language.

When this stage of revision has been practiced to some extent, the teacher asks the class to open their exercise books and to read their homework assignments one by one for correction and the reinforcement of learning. Consequently, both the oral and the written exercises of the previous lesson have been reviewed and the students are ready for a new lesson which is termed **view** in this stage of class

activities.

The **view** or the new lesson comprises a few specific objectives which have been premediated and carefully assigned. It occupies the most part of the class time and has to be devised in a detailed plan. In this endeavor the lesson-plan of the first lesson of high school **Book 1** will be designed.

After the **view**, i. e. the teaching of the new lesson, the teacher will orally and communicatively practice a **summary** of all the components of the new lesson for the last time and then he assigns some necessary **homework** for the class to be done at home individually. Finally the teacher gives the class some information and / or directions as **preview** for what is to be taught next time and asks the students to make some preparation for that or at least think about that. On the basis of what was discussed above, the outline of the organization of a typical lesson-plan can be depicted as follows:

The Outline of The Lesson-Plan.

- 1 - Warm up
- 2 - Review of the previously-taught materials
- 3 - Correction of homework
- 4 - View $\left\{ \begin{array}{l} \text{Objective(s)} \\ \text{and} \\ \text{Activities} \end{array} \right\} \rightarrow$ (Which will be elaborated in the following)
- 5 - Summary of the new lesson
- 6 - Homework assignments for next week
- 7 - Preview

Now, it is the very time to start with planning the first lesson of the first textbook of high schools in Iran. The objectives shown in Table one will be taken up one by one and the necessary class activities will be proposed exactly in a detailed manner, i. e. in a way that every individual

of teaching an FL, very reasonably and pleasantly voices out, "Each lesson should move smartly, the teacher leading the class from one activity to another with assurance, never allowing time to be wasted because of hesitancy or indecision, while always remaining alert to student need. This brisk tempo will be possible only when the teacher has a sure grasp of the plan."

Gredients of the lesson plan

The sample lesson-plan which will be depicted in this paper comprises the true objectives of the first lesson of the textbook prevalently used in the first grade of high schools in Iran and the crucial activities employed towards the attainment of these objectives. These **objectives** are directly drawn from the language components incorporated in the mentioned lesson which may be vocabulary, pronunciation, comprehension, structures etc. and will be materialised or realized in the forms of different skills.

The props and devices required and involved

in the process of the task are illustrated and assigned. Since the procedure which is employed is cognitively oriented and is advanced in a communicative way, few audio-lingual means are used, and interactions of teacher-student, student-teacher and finally student-student are mostly involved.

The teaching model which encompasses all above mentioned gredients specially the specific objectives and the appropriate activities is the model which have already been proposed by Vossoughi (1993) the outline of which will be depicted below:

A Sample Teaching-Model

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

Table 1: Teaching objectives

Components of lesson 1	Objectives of Teaching	Language Skills
Reading	01: Loud Reading	1 - Listening comprehension
	02: New Vocabulary	
Grammar	03: Reading Comprehension	2 - Speaking
	04: Use of couldn't	3 - Reading
	05: Use of had to	
Pronunciation	06: Language Function	4 - Writing
	07: Pronunciation incidental to reading	
Culture	—	

sophisticated task, and it requires a very scientific and complicated procedure to be handled.

First and above all, the English language teacher should believe in the fact that he must have premeditated and elaborated objectives for each particular language class that he is going to handle soon. This typical English teacher who manages to teach a goal-oriented class, can't help planning the class activities beforehand to orient his students towards the achievement of his objectives. For a teacher like him, formulating the objectives and correlating them to appropriate classroom activities is a must. In this regard, Chastain (1988:335) maintains, "Once the teacher sets up goals, he must begin to develop plans for achieving his desired aims". Then emphasizing the usefulness and the impact of planning on the successful teaching, Chastain (ibid) adds, "Planning assists him in selecting and arranging the most effective sequence of learning activities for arriving at the stated goals."

It goes without saying that the aforementioned fact reveals that the so called English teachers who handle their classes randomly and spontaneously, without previously assigned objectives and preprogramized activities would not find lesson-planning a vital preparation. They may even consider it as an irrelevant and vain thing which only adds pain and trouble to the ordinary procedure of their classes which are well under way. They have the right to think of lesson planning as that because in their classes there is no room for such techniques. They are not privileged or competent enough to be able to exploit or manipulate these advanced and scientific techniques. The evaluation of Chastain (ibid) of this group of English teachers is very significant and very much pertinent to the point. He contends, "Poorly prepared teachers often abdicate their responsibility for productive

planning to the textbook because they are not familiar enough with the theoretical bases of the foreign language learning and teaching to develop a consistent, rational approach to their subject."

Kyriacou (1991: 22) explains the purposes and functions of lesson planning and proposes four significant elements in its organization which are worth mentioning here:

- 1 - deciding on educational objectives
- 2 - selecting or scripting a lesson
- 3 - preparing the props to be used
- 4 - deciding how to monitor and assess pupils' progress

Then he (ibid: 17), emphasizing the vitality of planning the lesson, puts on his viewpoint, "The key task facing teachers is to set up a learning activity which effectively achieves the learning outcomes intended for each pupil."

Chastain (1988:335) takes a more strict position on the necessity of planning the lessons and claims, "Careful planning is crucial to successful teaching; and it is doubtful that anyone can be a good teacher unless she is aware of the objectives and plans of the classroom activities accordingly." He even goes further than this and emphasizes thus, "Certainly such preplanning is necessary to ensure maximum effectiveness."

When we compare the viewpoints of Chastain with those of Rivers, we will come across an even stronger and excessive emphasis on the previously planning lessons for teaching but this time in the disguised recommendations and softer voice which seems very lenient but it is in fact more effective and profound than those views of Chastain.

Rivers (1981:484) discussing the usefulness and the vital role of lesson planning on the task

A Sample

Lesson-plan

By: Dr Hossein Vossoughi
University for Teacher Education

Introduction

The purpose of this article is to prepare a detailed **lesson plan** to be taken as a model for high school English teachers and can be used as a general format by any teacher who wishes to organize lesson plans for any other lessons. The present plan devises **the what** and **the how** of the teaching of the first lesson of the first high-school English textbook entitled "**English Book 1**". It provides the English teacher with the varieties of the required teaching skills (i. e. listening, speaking, reading and writing) and the thorough range of language components (i. e. pronunciation, structural elements, new vocabulary and comprehension) incorporated in each lesson. This lesson plan, however, is best appropriate for the intermediate level of the TEFL in the formal education in Iran, in which the students of each classroom are more or less of homogeneous linguistic background.

Limitations

The lesson plans suitable for elementary or advanced students have to be organized in another way and should be interwoven from other components and drill types. Lesson plans for the classes of linguistically heterogeneous students may also vary a great deal from the present one, and they require separate models. Therefore, for the purposes of this article, the writer has confined himself to the intermediate level (namely, high school English textbooks) employed in formal education in Iran and specially for the learners whose mother tongue is Farsi or if they are bilingual, Farsi is their predominant language which interferes more in foreign language learning course.

Importance of Planning

Nowadays, it is generally believed that teaching a foreign language is an extremely

Roshd

روشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani Ph.D (TEFL)
Tarbiat Modarres University

Executive Director

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

Editorial Board

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

Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)
Teacher Training University

- Ghassem Kabiri, Ph. D (Education)
Kashan University

- Hossein Vossoughi Ph. D (Linguistics)
Teacher Training University

- Parviz Maftoon Ph. D (TEFL)
Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnamoji Ph. D (French Literature)
Tehran University

- Mahmood Haddadi M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University

Advisory panel

- A. Rezai Ph. D (English Literature)
Tabriz University

- J. Sokhanvar Ph. D (English Literature)
Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published three 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 1587
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.

Roshid ريشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

مجله علمی - ترویجی

The Foreign Language Teaching Journal

Foreign languages open doors to new horizon.
Fremdsprachen öffnen zu neuen Horizonten.
Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons.

Vol. 11 - No. 43 - 1996