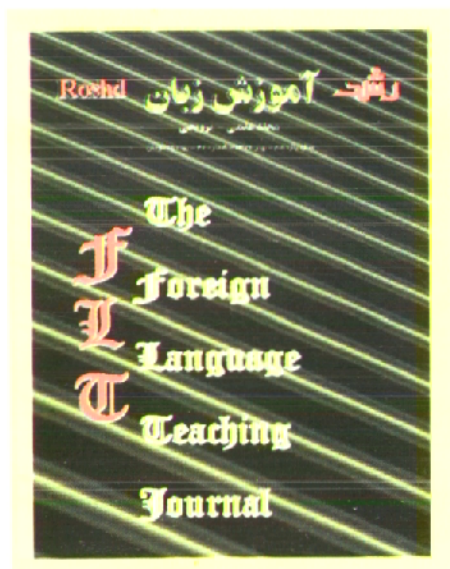


روشد آموزش زبان Roshd

مجله علمی - ترویجی

سال یازدهم - بهار ۱۳۷۶ - شماره ۴۶ - بها ۱۵۰ تومان

The JFL L T Foreign Language Teaching Journal



سال دوازدهم - بهار ۱۳۷۶ - شماره مسلسل ۴۶

تشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتابهای درسی

صفحه آرا: خدیجه محمدی

طراح جلد: فرید فرخنده کیش

ناظر چاپ: محمد کشمیری

چاپ: شرکت افست

مدیر مسئول: حسن ملکی

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نستانک

تولید: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی

به علت ناقص بودن نشانی باره ای از مشترک ها، تعدادی از مجلات ارسالی از پست به مرکز توزیع برگشت داده شده است. مشترک هایی که تاکنون مجلات شماره پاییز و زمستان ۷۵ - بجز ژوئیه شناسی - را دریافت نکرده اند، نشانی دقیق خود را به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱ ارسال کنند و یا با تلفن ۷۳۳۵۱۱ تماس بگیرند مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی

نشانی مجله: تهران - ابتدای اراش شهر شمالی - دفتر برنامه ریزی و تألیف کتابهای درسی، صندوق پستی ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ (تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۲ داخلی ۳۱)

نشانی مرکز توزیع: تهران - جاده آبهی، خیابان سازمان آب، خیابان چهارم - مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی (تلفن ۷۳۳۲۱۹۲ - ۷۳۳۵۱۱)

فهرست

- مصباحیه ۳
- فنون تدریس دستور زبان ۵
- واژگنها، واژگهای هم آوا و واژه های آمیخته (فصل یازدهم) دکتر حسین وتوقی ۱۲
- نظام مندی تکیه اصلی در واژه های انگلیسی با توجه به املاء آنها غلامرضا پوراعتدال ۱۹
- بررسی رابطه بین دانش زبانی معلمان زبان انگلیسی دوره متوسطه و میزان موفقیت دانش آموزان آنها دکتر سید اکبر میرحسینی ۲۳
- و سهراب رضایی ۲۳
- اخبار گروه های زبان خارجی کارشناسی گروه های زبان خارجی ۳۲
- معرفی کتاب هیات تحریریه ۳۴
- La Litterature A Quel Niveau? 42
- La Pedagogie du Texte Litteraire En F.L.E Dr. Nasrine Khatatie 42
- Einige Bemerkungen zu der Entwicklung 46
- des Genus im Deutschen Mahmood Haddadi 46
- Dictation As a Testing And a Teaching Dvice Dr. Hossein Farhady 57
- The Effects of Contextual Richness on the Guessability of the New Words of a Text 60
- Dr. Mirhassani and 60
- Mahboube Safarpour 60
- Modern Trends in EFL Teaching Techniques Dr.A. Bahram Toossi 65

مجله رشد آموزش زبان سه شماره در سال تحصیلی به منظور اعتلای دانش دبیران زبانهای انگلیسی، فرانسه و آلمانی و دانشجویان مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان منتشر می شود. نویسندگان، پژوهشگران، دانشجویان، مدیران و دبیران علاقمند می توانند مقالات خود را برای چاپ در اختیار این مجله بگذارند. مطالب ارسالی باید بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته شود. مشخصات دقیق نویسنده و میزان تحصیلات و تجربه و آدرس وی در مقاله درج شود. مقالات ترجمه شده یا مقاله اصلی همراه باشد. منابع مقاله در پایین آن ذکر شود. مجله در رد، قبول، ویرایش و تحبص مقالات رسیده آزاد است. مقالات رد شده باز گردنده نمی شود. مقالات چاپ شده الزاماً مبنی نظر گروه زبانهای خارجی و سردبیری نیست.



مصاحبه

در پی تلاشی که از چند شماره قبل بعمل آمده است سعی شده تا با دیدگاهها و نظرات اعضای هیأت تحریریه مجله رشد زبان در خصوص آموزش زبان و اینکه مجله رشد آموزش زبان تا چه حد توانسته است به اهداف خود نایل آید، آشنا شدیم. در این شماره استاد ارجمند جناب آقای دکتر پرویز مفتون یکی از اعضای هیأت تحریریه مجله دعوت ما را پذیرفته و در این مصاحبه شرکت نموده اند امید است این گفتگو مورد عنایت و توجه شما قرار گیرد.

مدیر داخلی

رشد — آقای دکتر مفتون ضمن اظهار تشکر از جنابعالی تقاضا دارد شرح مختصری از زندگی و سوابق علمی خود را برای خوانندگان مجله بیان کنید.

بنده در سال ۱۳۲۲ در شهرستان گرگان متولد شدم. چهارسال اول ابتدائی را در شهرستان بابل و از آن به بعد در تهران تحصیلات ابتدائی و متوسطه خود را به پایان رساندم. در سال ۱۳۴۰ به اخذ دیپلم متوسطه نائل آمدم. سپس به خاطر علاقه وافر به آموزش زبان انگلیسی، علیرغم قبولی در رشته های دیگر دانشگاهی، در دانشگاه ملی آن زمان به تحصیل پرداختم. در سال ۱۳۴۴ به دریافت مدرک لیسانس از زبانهای انگلیسی و آلمانی نائل آمدم. بعد از انجام خدمت نظام وظیفه دو سه سالی به مترجمی کتبی و شفاهی پرداختم و سپس در رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه تهران پذیرفته شدم. در سال ۱۳۴۹ در هنرسرای عالی نارمک آنروز (دانشگاه علم و صنعت کنونی) به عنوان مربی به استخدام درآمدم و در همان اوان استخدام در سال ۱۳۵۱ به اخذ مدرک کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دانشگاه تهران نائل آمدم. در سال ۱۳۵۳ از هنرسرای عالی نارمک بورس تحصیلی دریافت کردم و در دانشگاه نیویورک ابتدا (در سال ۱۳۵۴) مدرک فوق لیسانس آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی زبانان (TESOL) و در سال ۱۳۵۷ به اخذ مدرک دکتری در همین رشته نائل آمدم و سپس به ایران مراجعت نمودم. پس از مراجعت به ایران در سال ۱۳۵۷ به عنوان استادیار به امر آموزش و پژوهش در دانشگاه علم و صنعت ایران و سایر دانشگاهها پرداختم. در حال حاضر مدیر گروه زبانهای خارجی دانشگاه علم و صنعت ایران، عضو کمیته تخصصی زبانهای خارجی شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی و عضو هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان هستم. از آن تاریخ تاکنون تعدادی مقاله و کتاب از بنده چاپ شده است. تعدادی کتاب هم ویرایش کرده ام. آخرین کتاب من اوائل سال جاری (۱۳۷۶) تحت عنوان زبان انگلیسی عمومی توسط

دانشگاه پیام نور به چاپ رسیده است.

رشد — با توجه به اهداف مجله رشد آموزش زبان آیا مجله توانسته است به اهداف خود جامه عمل بپوشاند؟

بنظر بنده مهمترین هدف مجله رشد آموزش زبان انگلیسی ایجاد ارتباط تخصصی با همکاران محترم در وزارت آموزش و پرورش است. از یک سو هیأت تحریریه سعی می کند همکاران محترم را با روند آموزش زبان در ایران و جهان آشنا کند و از طرف دیگر همکاران با ارسال نامه با ما در تماس هستند و از کم و کیف مسائل آموزش زبان در مقاطع مختلف با ما صحبت می کنند. در اثر این تبادل نظریات است که می توان به نتایج مهمی در ارتقاء کیفی سطح آموزش زبان رسید. به اعتقاد بنده این مجله توانسته است تا حد زیادی در ایجاد این ارتباط موفق باشد.

رشد — با توجه به اینکه دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می شود باید چه ویژگیهایی داشته باشد؟

هیأت تحریریه مجله رشد باید سعی کند تا مطالبی را که ارائه می دهد از جامعیت برخوردار باشد تا بدین وسیله نیازهای آموزشی کلیه همکاران محترم آموزش و پرورش را در کلیه مقاطع در برگیرد. البته با نگاه اجمالی به مطالب مجله می توان به وضوح دید که هیأت تحریریه در این امر تا حد قابل قبولی موفق بوده است.

رشد — در سطح پیشرفته (مثلاً دانشگاه) شما برای تدریس زبان یا یکی از مهارتهای آن معمولاً از چه شیوه ای استفاده می کنید؟

دروس مختلف زبان شیوه های آموزشی متفاوتی را می طلبد. در دانشگاه نحوه عمل با نحوه عمل در دبیرستان متفاوت است و موضوع تدریس تعیین کننده روش تدریس است. به هر تقدیر، مشارکت و فعالیت مستمر زبان آموزان در هر مقطع آموزشی به یادگیری آنها کمک می کند. رشد — چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و دبیرستان) مؤثر است؟

عوامل مؤثر در توفیق زبان آموزان فراوان است که می توان آنها را در چند مقوله کلی مورد بررسی قرار داد :

معلم : تسلط معلم به زبان، شیوه تدریس وی، رابطه وی با زبان آموزان،

نحوه ارزشیابی و ...

زبان آموز: انگیزش برای زبان آموزی، تعداد ساعات اختصاص داده شده به امر یادگیری زبان و ...

کتاب درسی: ویژگیهای کتاب درسی، تطابق مطالب با میزان معلومات زبان آموزان، انسجام مطالب و ...

وسایل کمک آموزشی: استفاده از نوارهای آموزشی، استفاده از فیلم های آموزشی و ...

رشد — به نظر شما به کدامیک از مهارتهای زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟ چرا؟

اگر بتوان مهارتهای زبانی شنیدار، گفتار، خواندن و نوشتار را در ارتباط با دو مسئله نیاز و امکانات مورد بررسی قرار داد به آسانی می توان دریافت که مهارت خواندن از اهمیت فراوانی برخوردار است. لازم به تذکر است که مهارتهای زبانی یکدیگر را تقویت می کنند، بدین مفهوم که اگر زبان آموزی بتواند خوب بخواند و مطالب را درک کند بهتر می تواند بنویسد و مطالب شنیداری را نیز بهتر می تواند درک کند. کلیه زبان آموزان به غیر از دانشجویانی که در یکی از رشته های زبان انگلیسی به تحصیل اشتغال دارند باید بتوانند از مطالب چاپ شده به این زبان در زمینه های مورد علاقه و تخصصی خود بهره گیرند. ولی برای تقویت مهارت خواندن، لازم است زبان آموزان مطالب پایه ای زبان انگلیسی را بدانند تا در امر خواندن دچار اشکال نشوند. سایر مهارتهای زبانی و نیز آشنائی با واژگان و دستور زبان انگلیسی به این امر کمک بسزائی می کنند.

رشد — زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارتهای زبان آموزی «گوش دادن» است برای دستیابی به این امر چه توصیه هایی برای محصلان دارید؟

یکی از مهارتهای زبانی مهارت شنیداری است. همانگونه که در پاسخ به سؤال قبلی هم عرض شد مهارتهای زبانی یکدیگر را تقویت می کنند. برای دستیابی به مهارت شنیداری می توان از نوارهای مجاز آموزشی، اخبار برون مرزی صدای جمهوری اسلامی ایران استفاده کرد. بعلاوه فیلم های مجاز آموزشی زبان، اخبار انگلیسی سیمای جمهوری اسلامی ایران نیز می توانند به کسب مهارت شنیداری کمک کنند. همانگونه که قبلاً هم ذکر شد انگیزش زبان آموز و مشارکت فعالانه وی در یادگیری لازمه موفقیت وی می باشد.

رشد — به نظر شما در جامعه امروز یادگیری زبان خارجی تا چه حد می تواند ضرورت داشته باشد و آموزشهای رسمی در مدارس می تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

یادگیری زبان برای اهداف فردی و عمومی ضرورت می یابد. زبان آموزان بنابر نیازهای فردی خود زبانی را می آموزند که وسیله ارتباطی مستحکمی را بوجود آورند. علاوه بر آن عموم کسانی که زبان می آموزند می خواهند زبان را بعنوان وسیله ای جهت دستیابی به منابع اطلاعاتی در اختیار داشته باشند. بدین اعتبار است که زبان بعنوان هدف ویژه مطرح می شود: زبان برای علاقمندان به کامپیوتر، زبان برای علاقمندان

به معماری، مکانیک و غیره و غیره.

در مورد بند دوم سؤال سرکار بایستی عرض شود که آموزش رسمی زبان در مدارس کشور باید زبان آموزان را آماده پذیرش انگلیسی برای اهداف ویژه نماید بدین مفهوم که مدارس ما بایستی بتواند زبان پایه را در زبان آموزان ایجاد و تقویت نماید تا در صورتی که به ادامه تحصیل پرداختند اشکالی در زبان پایه نداشته باشند.

رشد — شما چگونه زبان را یاد گرفته اید و کدامیک از مهارتهای زبان بیشتر در عمل به کار شما می آید؟

اگر قبول داشته باشیم که بنده تا حدودی با زبان انگلیسی آشنایی دارم بایستی بگویم که انگیزش من در یادگیری زبان تا حد زیادی به من کمک کرده است. زبان را در دبیرستان و مؤسسات خصوصی و بعد دانشگاههای داخل و خارج کشور آموختم. نکته بسیار مهم دیگر اینکه با تدریس زبان، زبان را بیشتر آموختم حتی شاید بیشتر از شاگردانم.

رشد — به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف مورد نظر دست یابد؟

پاسخ مشخص برای این سؤال سرکار ندارم. هرچه تعداد ساعات آموزش زبان بیشتر باشد، نتیجه بهتر خواهد بود. ولی وزارت محترم آموزش و پرورش هم از نظر تعداد ساعات برنامه با محدودیتهائی مواجه است. یک مطالعه تطبیقی در سطح کشورهای منطقه و جهان لازم است تا در نتیجه یافته های آن بتوان به این سؤال پاسخ داد. بعضی از کشورها که انگلیسی را به عنوان زبان دوم تدریس می کنند موفق تر از بعضی از کشورهای دیگر در این زمینه هستند. در صورتی که عوامل مؤثر در موفقیت زبان آموزی در آن کشورها ارزیابی شود و کاستی های احتمالی خود را از بین ببریم آنوقت می توان گفت که تعداد ساعات آموزش زبان تا چه حدی بایستی بالا رود.

رشد — چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟ همانگونه که عرض شد یادگیری به عوامل چندی بستگی دارد. معلم، کتاب، وسایل کمک آموزشی، انگیزش زبان آموز و غیره و غیره. در بین این عوامل بنظر بنده معلم والاترین نقش را دارد. باید به معلم واجد شرایط بها داد. یکی از کارهای بسیار خوب وزارت محترم آموزش و پرورش همانا برگزاری جشنواره الگوهای برتر تدریس بود که چندی قبل شاهد آن بودیم و دیدیم که معلمین خوب چگونه به امر تدریس می پردازند. معلمی واجد شرایط است که در زبان آموزان خود انگیزش ایجاد می کند، ارتباط مناسب با آنها ایجاد می کند و زبان آموز رغبت پیدا می کند به زبان آموزی بپردازد.

رشد — به نظر شما اگر زبان خارجه در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثرتر نمی سازد؟

بنده با سردبیر محترم مجله رشد جناب آقای دکتر میرحسینی کاملاً موافقم که اختیاری کردن درس زبان به منزله بی اهمیت کردن این درس تلقی می شود. بنظر بنده بایستی حتی نمره بالاتری به درس زبان اختصاص داده شود تا کسی که به این وسیله ارتباطی مجهز نباشد سعی کند زبان را بیاموزد.



فنون تدریس دستور زبان

در محافل آموزشی همیشه این سؤال مطرح بوده است که آیا می‌شود دستور زبان را با روشی غیر از روش سنتی آموزش داد؟ کتاب حاضر تحت عنوان "Techniques And Resources In Teaching Grammar" از Marianne Celce - Murcia And Sharon Hilles که فصول آن به تدریج ترجمه و به چاپ رسیده است سعی داشته است تا به این سؤال همکاران پاسخ قانع کننده‌ای بدهد. در این کتاب تکنیکها و ففونی در آموزش دستور زبان ارائه شده است که می‌تواند الگوی مناسبی در کلاس درس باشد. در شماره قبل آخرین بخش از کتاب یعنی فصل یازدهم به چاپ رسید و در این شماره فصل پنجم کتاب تحت عنوان «فعالتهای نمایشی و ایفای نقش» از نظر خوانندگان محترم می‌گذرد. امید است با عنایت به آنچه در شماره‌های قبل مطرح شده است، این فصل نیز مورد استفاده دبیران محترم قرار گیرد.

هیأت تحریریه

فعالتهای نمایشی و ایفای نقش (فصل پنجم)

احساس می‌شود که این فعالتهای وسیله مؤثری برای تدریس دستور زبان نیز می‌باشد. براساس تجربیات حاصل از کار با زبان‌آموزان خارجی و تحقیقات مربوط به کاربرد نمایشنامه در تدریس زبان، روان‌درمانی و گفتار درمانی، سترن^۱ (۱۹۸۰) تأکید می‌کند که فعالتهای نمایشی در کلاس درس می‌تواند

در این فصل انواع فنون نمایشی منجمله ایفای نقش مورد بحث قرار می‌گیرد. این فنون تطابق و مقایسه بین ساختار زبان و کنشهای اجتماعی را آسان نموده و می‌تواند در تمرینهای دستوری و ارتباطی استفاده شود. متخصصان روش تدریس معمولاً استفاده از فعالتهای نمایشی را برای تدریس مهارتهای ارتباطی و آوایی زبان دوم مورد تأکید قرار می‌دهند، ولی



از چند نظر مفید باشد. نمایشنامه باعث ایجاد انگیزه می‌شود، عزت نفس را بالا می‌برد، درک و شناخت احساسات دیگران و همدلی را برمی‌انگیزد و حساسیت فرد را نسبت به اعتراض کاهش می‌دهد. یادآوری این نکته که همین جنبه‌های عاطفی و احساسی را شومن^۱ (۱۹۷۵) نیز بعنوان عوامل حساس و مهم در یادگیری زبان دوم ارایه کرده بسیار جالب است. بنابراین، منطقی است که استفاده از نمایش را وسیله‌ای عالی برای تدریس زبان دوم بدانیم. سترن معتقد است که فعالیتهای نمایشی «برای زبان آموزان سردرگم و بی‌علاقه به یادگیری زبان خارجی» بسیار مفید و مؤثر می‌باشد و دلایل خوبی برای آن ارایه می‌دهد. درواقع، نمایشنامه «نوعی انگیزش‌افزایی قوی» برای یادگیری زبان خارجی بوجود می‌آورد. علاوه بر آن، سترن گزارش داده است که هید^۲ (۱۹۷۹) عزت نفس یا اعتماد بنفس را با قدرت بیان شفاهی زبان مربوط می‌داند. سترن همچنین نتیجه‌گیری کرده است که نمایش «با نشان دادن قدرت واقعی زبان‌آموزان در بیان خواسته‌های خود در شرایط ارتباطی و واقعی باعث افزایش عزت نفس آنها می‌گردد (ص ۸۰)». به عبارت دیگر، فعالیتهای نمایشی می‌تواند با بالا بردن عزت نفس مهارت گفتاری افراد را نیز افزایش دهد.

اکثر زبان‌آموزان می‌توانند تجربه‌ای را به یاد آورند که از صحبت کردن به زبان خارجی امتناع می‌کردند، چون بر زبان تسلط چندانی نداشتند. طبق نظر سترن بزرگسالان بخصوص از ترس غلط صحبت کردن ساکت می‌مانند. اما، او خاطر نشان می‌سازد که «چندین متخصص تعلیم و تربیت دریافته‌اند که نمایش شرایطی راحت و عاری از تهدید بوجود می‌آورد که حساسیت فرد را نسبت به اشتباهات کاهش می‌دهد (ص ۸۰)».

سترن همچنین مسأله همدلی را مورد توجه قرار می‌دهد و براساس تحقیق گیورا^۳ (۱۹۷۲) آن را نوعی آرامش یا تعلیق مکانیزمهای روانی می‌داند که فرد را از دیگران جدا می‌سازد. تحقیق گیورا نشان می‌دهد که همدلی یا «انعطاف‌پذیری نفس» برای حصول به یک تلفظ یا لهجه نزدیک به اهل زبان لازم است. شومن این موضوع را یک قدم جلوتر می‌برد و می‌گوید که «عوامل طبیعی مؤثر در انعطاف‌پذیری نفس و کاهش سرخوردگی همان شرایطی است که زبان‌آموز را کمتر نگران کرده، او را قابل قبول نموده و با اهل زبان آشنا می‌کند (ص ۲۳)».

سترن احساس می‌نماید که فعالیتهای نمایشی «عوامل طبیعی لازم را برای زبان‌آموزان فراهم می‌آورد».

شاید جالب‌ترین نکته مربوط به فعالیتهای نمایشی بدیده‌ای است که استادان رشته بیان^۴ دانشگاه کالیفرنیا، زبان‌آموزان خارجی و کسانی که فیلمهای این نوع فعالیتهای را دیده‌اند مرتباً در آنها مشاهده کرده‌اند. این

پدیده طی شوخی و لطیفه‌های ساخته و پرداخته زبان‌آموزان نیز مشاهده می‌گردد و در آخر این فصل آمده است. سترن این موضوع را «حالت خودبخودی» می‌نامد و گزارش می‌دهد که در نمایشها بسیار متداول است و از قول جان من^۵ آن را چنین توصیف می‌کند:

فردی که در این حالت است طوری عمل می‌کند که گویی به او الهام شده است. او از منابعی استفاده می‌نماید که خود او و دوستانش تصور آن را نمی‌کنند (من ۱۹۷۰ صفحات ۸-۷).

سترن فکر می‌کند که این همان نکته‌ای است که یک زبان‌آموز در مورد همکلاسی خود چنین بیان داشت، «تغییر حالت و اخلاق او باور نکردنی بود. او در یک مکالمه تلفنی واقعاً غوغا کرد و تمام حضار متوجه آن شدند» (هینوفوتیس و بیل^۶ ۱۹۷۸ ص ۱۷).

این نوع تجربه برای زبان‌آموزان و معلمان واقعاً جالب است و فصاحت و صحت گفتار در آن شگفت‌انگیز می‌باشد. سترن تصور می‌کند که این عمل در حالت خودبخودی اتفاق می‌افتد چون در این وضع:

... فاصله عادی بین تفکر و بیان که در زبان مادری وجود ندارد، ممکن است در زبان خارجی نیز وجود نداشته باشد. همینطور در زبان‌آموزی خلاقیت فی‌البداهه (خودبخودی) و توانایی فرد در استفاده از منابع و اطلاعات گسترده را می‌توان دید (ص ۸۵).

سترن می‌گوید که راهبردهای ارتباطی بدست آمده طی فعالیتهای نمایشی به زبان‌آموزان کمک می‌کند که «خود را برای استفاده از زبان گفتاری آماده نمایند و جزیی از نمایش زبانی آنها می‌گردد (ص ۸۶)».

میان پرده‌هایی برای مرور دستور زبان پیشرفته

یکی از مشکلات تدریس دستور به زبان‌آموزان پیشرفته این است که هر چند مطالب مربوط به ساختارهای دستوری را می‌دانند، ولی تمام آنها بر این نکات تسلط ندارند. علاوه بر این، برای معلم بسیار مشکل است که بداند کدام ساختارها را واقعاً درک کرده‌اند. فعالیتهای نمایشی وسیله‌ای عالی برای این نوع ارزیابیها است و می‌تواند نشان دهد که کدام ساختارها احتیاج به تجدیدنظر و تمرین بیشتری دارد. برای این کار زبان‌آموزان را به گروههای پنج تا ده نفری تقسیم کنید و به آنها بگویید که باید نمایشنامه‌ای بنویسند و برای دیگران اجرا کنند. اگر مؤسسه یا مدرسه محل تدریس شما کوچک است و تعداد محصلین آن محدود می‌باشد، تمام محصلین می‌توانند تماشاگر نمایشنامه باشند. اگر در دانشگاه یا مدرسه بزرگسالان تدریس می‌کنید، احتمالاً یک یا دو کلاس دیگر برای شرکت در تماشای آن کافی به نظر می‌رسد. در هر حال، پیدا کردن تماشاگر وظیفه معلم است و باید قبل از شروع نمایش پیش‌بینیهای لازم انجام گیرد. البته، اگر تعداد



آنها تجربه‌ای ارزشمند و فراموش نشدنی باقی خواهد گذاشت. اگر شرایط محیط انجام چنین کارهایی را میسر نمی‌سازد، فعالیتهای دیگری نیز هست که باعث موفقیت زبان‌آموزان و تمرین برای صحبت کردن و استفاده از زبان می‌شود.

بعد از یک یا دو جلسه طراحی، وقت آن می‌رسد که گروهها روی متن اصلی کار کنند. معلم باید اطمینان حاصل نماید که آنها گفتگوهای لازم برای نمایش را نوشته و لباسها، گریم و مبلمان مورد نیاز را طراحی کرده‌اند. بهتر است این وسایل محدود به لوازمی شود که می‌توانند از منزل بیاورند. دکورهای آنچنان مفصل لازم نیست ولی لباس، گریم و مبلمانهای ابتکاری بسیار مهم است. به زبان‌آموزان سه جلسه فرصت دهید که این کارها را انجام دهند. در دو مرحله اول، زبان برای اهداف ارتباطی استفاده می‌شود و معلم نباید غلطها را تصحیح یا فعالیتهای خلاق آنها را متوقف کند. او باید غلطهای دستوری یا مشکلات لغوی را یادداشت نماید و بعداً توضیحات مختصری درباره آنها بدهد.

مرحله بعدی ویرایش کردن کار زبان‌آموزان است تا زبان مورد استفاده آنها از نظر اصطلاحات و دستور زبان صحیح باشد. این مرحله مخصوص ارزشیابی است و بسیار مهم می‌باشد، چون مشخص می‌کند که کدام ساختارها نیاز به مرور و تمرین بیشتری دارد. غلطهای مکرر و انتخاب لغات ضعیف می‌تواند پایه‌ای برای درسهای دستور زبان طی بقیه دوره بوده و معلم محتوای آماده (نمایشنامه‌ها) برای هر درس دارد. بدین ترتیب، این نوع نوشته‌ها برای درس دستور زبان محتوایی است که معمولاً در خاطره زبان‌آموزان باقی خواهد ماند.

یک جنبه ویرایش مستلزم ملاقات با گروهها برای تعیین نکات و مطالبی است که می‌خواهند بیان کنند. آنها ممکن است نیاز به کمک برای تنظیم صحنه، طراحی وسایل و مبلمان و لباس شخصیت‌های بازی داشته باشند. در طی تمام این مراودات نوشتاری و گفتاری، معلم باید نسبت به اشتباهات دستوری دقیق و هوشیار بوده و برای درسهای آینده یادداشتهایی بردارد.

وقتی که متن آماده شد، آن را تایپ کند و تعداد کافی نسخه برای همه بازیگران و خودش تهیه نماید. اکنون زبان‌آموزان نیاز به تمرین دارند و این کار با روزی یک ساعت در طی سه یا چهار هفته زیاد نخواهد بود. در همان حال، درس دستور زبان در مورد مطالبی که نیاز به مرور و تمرین دارد باید برگزار شود.

هنگامی که زبان‌آموزان تمرین می‌کنند، معلم می‌تواند به عنوان راهنما یا کارگردان با پیشنهاد حرکات، شیوه بیان و امثال آن به آنها کمک کند. او می‌تواند با حرکت از گروهی به گروه دیگر در حدود ده یا پانزده دقیقه با هر یک از آنها باشد. بعد از یک هفته تمرین، معلم باید شروع به

همکلاسیها برای حضور و تماشا کافی و فضای مناسب وجود داشته باشد، بهتر از موارد دیگر است و هنگام تمرین و اجرا مزاحمتی برای دیگران نخواهد داشت. اگر نمایشی فیلم برداری شود نیاز به تماشاگر زیادی نیست و همان زبان‌آموزان کلاس کافی خواهند بود. حضور تماشاگران بسیار ضروری است، چون باعث انگیزش زبان‌آموزان گردیده و نوعی بازده یا تشویق برای اوقات و فعالیتهای سخت و پرتلاش کلاس خواهد بود. بهتر است قبل از شروع کار و نمایش به آنها تذکر داده شود که حضار چه کسانی هستند تا بر آن اساس محتوای نمایش را تنظیم کنند، چون نمایشی که برای همکلاسیها یا هم مدرسه‌ایها تهیه می‌شود با آنچه برای خانواده‌ها یا دوستان آماده می‌گردد می‌تواند کاملاً تفاوت داشته باشد.

چند جلسه اول باید به حل مشکلات پرداخته شود و گروهها نظرات خود را درباره نمایشنامه‌ها اعمال کنند. معلم باید صرفاً به عنوان گشایشگر یا تسهیل کننده عمل نماید، به زبان‌آموزان اجازه دهد که خلاقیت خود را نشان دهند و فقط زمانی دخالت کند که عدم پیشرفت کار بدون کمک او مشخص باشد. اگر چنین اتفاقی افتاد و گروه کاملاً متوقف یا مأیوس شد، معلم باید راه‌حلهای ممکن مانند اجرای یک داستان یا لطیفه، طنزی بر زندگی افراد یا گروهها مانند انجام مسابقات، برنامه‌های موسیقی، زندگی محصلین یا گرفتاریهای یک خارجی را در کشوری پیشنهاد کند. مثلاً گروهی می‌تواند یک رقص محلی اجرا کند یا گروه دیگری اخبار ساعت ۶ بعدازظهر را همراه با تبلیغات تجاری گزارش نماید. در این مرحله، اگر زبان‌آموزان در مورد طرحها به حال خود گذاشته شوند و در کار آنها دخالتی نشود، بیشترین تلاشها را انجام خواهند داد. همیشه بهترین نمایشها و گزارشها آنهایی است که معلم کمترین دخالت را در آنها داشته است. اجازه دهید که تخیل زبان‌آموزان به کار افتد و از کنترل زیاد و بیجا اجتناب کنید. اگر محتوای گزارش یا نمایش به گونه‌ای است که امکان دارد مسؤولان مدرسه یا گروههای دیگری را ناراحت نماید، با آنها صحبت کنید و طی ممارست و تشویقهای خود از مأیوس شدن زبان‌آموزان جلوگیری بعمل آورید. عده‌ای از مسؤولان خوش طبع و نیک اندیش نیز وجود دارند که گاه غیرقابل انعطاف می‌شوند و قبل از آنکه زبان‌آموزان وقت زیادی را صرف کارهای خود نمایند، معلم باید با آنها تماس گرفته و طرح، ماهیت و نوع فعالیت زبان‌آموزان را برای آنان روشن کند. خوشبختانه، در چنین حالتی، مسؤولان با حسن نیت و مناعت طبع فعالیت زبان‌آموزان را مورد تشویق و تأیید قرار می‌دهند و باعث رشد خلاقیت آنها می‌گردند. زبان‌آموزان پس از اجرای نمایش در مقابل بقیه محصلین، طی سالهای متمادی نقش و گفته‌های خود را به یاد خواهند داشت و اثر مثبت و نتیجه خوب این کار برای



اصلاح تلفظ زبان آموزان کند و آنها را به ضبط گفتار خود روی نوار تشویق نماید و آن را در جلوی آینه، هم‌اطاقی، والدین یا هر شنونده دیگری ارا به دهند. آنها باید تلفظهای یکدیگر را اصلاح کنند و ضمناً به آنها توصیه شود که واضح صحبت نمایند تا شنوندگان مطلب را بخوبی بفهمند.

هر گروه باید کار خود را چندین بار تمرین کند و در هر تمرین و تکرار نکات دستوری مورد تأکید قرار گیرد تا به رفع نگرانی و ارایه صحیح مطلب در مرحله نهایی کمک کند. همانگونه که اجرای نمایش نزدیک می‌شود، زبان آموزان به‌طور ناخودآگاه و ناگهانی عصبی و نگران می‌گردند. با تمرین و آمادگی، این نوع نگرانیها تا حد زیادی کاهش می‌یابد. اگر خلافت در اجرا و اعمال زبان آموزان وجود داشته باشد، کسالت و بی‌علاقه‌گی از بین خواهد رفت.

مرحله بعدی تمرین و اجرای کامل در مقابل گروهی کوچک از حضار است. بهتر است یک یا دو همکار که وقت آزاد دارند، یک مشاور و یک منشی صحنه نیز داشته باشند. حضور میهمانان در تمرین آخر با لباسهای خاص بسیار مؤثر است و تشویق آنها می‌تواند زبان آموزان را در حالت ذهنی مثبت و مفیدی برای اجرای نهایی قرار دهد.

روز اجرای نمایش، به زبان آموزان وقت کافی بدهید تا لباس بپوشند و آماده شوند و حتماً یک دوربین و یک حلقه فیلم همراه داشته باشید و از مسؤلان مدرسه نیز دعوت کنید. نمایشگران را معرفی نمایید (زبان آموزان تعظیم کنند) و آماده تجربه کردن یکی از مهمترین و اغناکننده‌ترین لحظات حرفه تدریس خود خواهید بود. ممکن است این کار کمی طولانی و وقت‌گیر باشد، ولی فعالیتهای نمایشی مؤثرترین روش برای شناخت و رفع آن دسته از مشکلات دستوری است که زبان آموزان پیشرفته باید آن را فراگرفته باشند ولی نگرفته‌اند.

مکالمات نوشته شده

یکی دیگر از فعالیتهای بلندپروازانه ولی نسبتاً کم‌تلاش استفاده از مکالمات نوشته شده‌ای است که نکات دستوری لازم برای تدریس را دربر دارد و محتوای آن شامل گفتار طبیعی و عادی مردم است. این کار برای شناخت و رفع مشکلات دستوری نیست ولی می‌تواند منجر به نوعی تمرین ارتباطی در مورد هر نکته دستوری باشد. تعداد منابع و مراجع برای مکالمات نوشته شده مانند گفتگوهای غیررسمی (کارت‌رت^۱ و جونز^۲ ۱۹۷۴) یا مکالمات رسمی دولتها (۱۹۷۴) وجود دارد. با کمک دوستان و خانواده‌ها نیز می‌توان مکالماتی در میهمانیها، جشنها و گردهماییهای عادی

تهیه کرد. وقتی توضیح داده شود که نیاز به مکالمات طبیعی و روزمره بدون هر نوع سعی و تلاشی در اجتناب از گفتارهای عامیانه و کاربردهای غیررسمی دستوری دارند، بیشتر مردم برای کمک به این کار از خود علاقه نشان خواهند داد. علی‌رغم توصیه شما ممکن است در اول کار آنها سعی در کنترل و دقت در گفتار خود نمایند، ولی بعد از چند دقیقه اکثر آنها موضوع ضبط گفتگوهای خود را فراموش کرده و به‌طور طبیعی صحبت می‌کنند که نمونه‌های مورد نیاز و جالبی برای شما فراهم می‌آورد که بسیار طبیعی، عاری از هرگونه کنترل، حاوی غلطهای معمولی، شروعه‌ای اشتباه و سبک و شیوه معمول را دارا می‌باشد. اکثر معلمان زبان خارجی معتقدند که چنین مطالب اصیل و حقیقی بیش از متون و مکالمات کتابهای درسی معمولی مفید هستند. بعد از جمع‌آوری یک یا دو ساعت مکالمه، می‌توان قطعات گفته شده کوتاهی بدست آورد که حاوی نکات دستوری خاصی باشد و آنها را تاپ و تکثیر کرده، روی تخته‌سیاه یا آورده نوشته، یا به‌عنوان انشاء استفاده نمود. در این حالت زبان آموزان مکالمات واقعی و اصیلی برای تمرین و یادگیری در اختیار دارند.

هنگام کار با مکالمات و گفتارهای واقعی و اصیل بسیار مهم است که زبان آموزان از سبک و سیاق دستور زبان تجویزی و محاوره‌ای روزمره آگاه گردند. سبک و سیاق مکاتبات رسمی دولتها می‌تواند برای خطاب به یک رئیس‌جمهور مناسب باشد ولی برای زبان آموزان و گفتگوی بین آنها نامناسب است. به همین طریق، احتمال دارد که گویشوران یک زبان بگویند:

There's some papers on the table.

ولی بنویسند:

There are some papers on the table.

مطالب اصیل زبان برای نشان دادن این نکات مشکل بسیار عالی است. مکالمه زیر از مکاتبات رسمی دولتها گرفته شده و می‌تواند برای تمرین جملات شرطی غیرواقعی (نوع دوم یا سوم) مورد استفاده قرار گیرد. اشارات مربوط به دسیسه و توطئه آن را بسیار جالب می‌سازد، اگرچه معدودی از ما فرصت بحث درباره افشای اسرار امنیت ملی واقعی یا خیالی را داریم.

P: What would you say if they said, "Did you ever do any wiretapping?" That is a question they will ask.

Were you aware of any wiretapping?

E: Yes.

P: You would say, "Yes." Then, "Why did you do it?"

You would say it was ordered on a national security



از زبان آموزان بخواهد که شرایطی یکسان و بدیع فراهم آورند و بجای گفتن:

What would you do if asked. "Did you ever do any wiretapping?"

آنها کلمات خاصی را در جمله به کار برند، مانند:

What would you do if Brooke shields walked in right now?

یا نکات جدی چون:

What would you do if your friend asked you to give him some money?

باشند. در این نوع تمرینها تعداد جملات محدود نیست و زبان آموزان می توانند پاسخهای متعددی را در برابر هم کلاسیهایشان ارائه نموده و اشتباهات احتمالی خود را اصلاح کنند.

ایفای نقش

یک فعالیت نمایشی دیگر که همه کم و بیش با آن آشنا هستند، ایفای نقش یا نقش بازی کردن است. طبق نظر روزن سویگ^۱ (۱۹۷۴) «ایفای نقش نشان دادن نوعی از شرایط واقعی زندگی است که در آن زبان آموزان نقشهایی را بازی می کنند. این عمل مشکلی را به زبان آموزان ارائه می دهد و به جای رسیدن به یک نظر کلی و گروهی برای حل آن، زبان آموزان راه حل مناسب را به نمایش می گذارند (ص ۴۱)». روزن سویگ ادعا می کند که صحنه های ایفای نقش زبان آموزان را در معرض شرایطی قرار می دهد که به احتمال قوی در خارج از کلاس درس با آن روبرو خواهند بود. بازخورد^۲ معلم برای آنها آگاهیهای فرهنگی و زبانی لازم را جهت فعالیت و عمل در چنین شرایطی فراهم می کند و بدین ترتیب اعتماد بنفس و توانایی ارتباطی مؤثری در آنها بوجود می آورد. ایفای نقش یکی از فنون عالی برای تمرین و فعالیتهای ارتباطی جهت استفاده از ساختارهای دستوری مفید و کارآمد در عوامل و جنبه های مختلف اجتماع می باشد.

روند کلی پیشنهاد او (روزن سویگ) ارائه مشکل به زبان آموزان و پرسیدن سؤال است. پس از آن معرفی و توضیح واژگان و ساختارهای لازم برای کار و تمرین انجام می گیرد. در جلسه بعد، زبان آموزان به گروههایی تقسیم می شوند تا بازی کردن نقشها را مورد بحث و تمرین قرار دهند. روزن سویگ پیشنهاد می نماید که در طی این مرحله معلم باید به زبان آموزان اجازه دهد آزادانه صحبت کنند و برای اشتباهات مختلف متوقف نشوند. به هر حال معلم باید غلطهای دستوری، فرهنگی، تلفظی و

basis.

E: National security. We had a series of very serious national security leaks.

هنگام استفاده از گفتار واقعی، باید اطمینان حاصل نمود که به زبان آموزان نوعی آگاهی و نظر و زمینه سازی درباره محتوای مکالمه داده شود. در مثال فوق، می توان توضیح داد که چگونه دو شخصیت مشهور یک کشور استفاده غیرقانونی خود را از ضبط گفتگوهای تلفنی توجیه می کنند و می ترسند که بزودی بر ملا گردد.

افول روش شنیداری - گفتاری، دست کم تا حدی، مسؤول عدم استفاده از حفظ کردن مکالمات شده است. به هر حال، اگرچه حفظ کردن جملات ابداعی و طولانی زبان آموزان را کسل و خسته می کند و احتمالاً منجر به زایش و گسترش خودبخودی و طبیعی زبان نمی شود، شواهدی در دست نیست که ثابت کند تکرار همراه با علاقه و فرصت استفاده و تمرین با آن مضّر می باشد. درواقع، تجربه نشان داده است که چنین کاری در زبان آموزی می تواند عملی بسیار طبیعی باشد. مکالمه های واقعی در مرحله تمرینهای مربوط به دستور زبان سودمند است، بخصوص اگر همراه با نوارهای اصلی در آن زبان باشد. (اگر نوار اصلی موجود نیست، یک نفر از اهل زبان می تواند در ضبط آن کمک کند.) امکان کار و تمرین زبان آموزان را در گروههای دو نفری فراهم آورید و از آنها بخواهید هرچه بیشتر از نظر تلفظ و آهنگ جمله خود را به اهل زبان نزدیک کنند. سپس از آنها بخواهید که گفتگوهای خود را ضبط کرده و با اصل آن مقایسه نمایند. معلم باید در اطراف کلاس حرکت کرده و با دقت به هر گروه گوش دهد تا در صورت نیاز تفاوتهای مشهود و قابل توجه را مورد بحث قرار داده و به افراد کمک کند. بعد از بیست دقیقه، باید از زبان آموزان خواسته شود که تغییر گروه داده و تمرین و ضبط گفته های خود را دوباره انجام دهند. این عمل باید چند بار تکرار شود و در مرحله نهایی از داوطلبان بخواهند که مکالمه را در جلوی کلاس درس ارائه نمایند. پس از آن، زبان آموزان به نوار اصلی گوش داده و تفاوتهای آن را با اجرا و بیان هم کلاسیهای خود مورد بحث قرار می دهند. این عمل باعث می شود که زبان آموزان ساختارهای دستوری تمرین شده را مورد دقت قرار داده و آنها را مجدداً تکرار و تمرین کنند. قابل توجه است که این نوع درسهای دستور زبان با نگارش (اگر مکالمه به صورت دیکته اجرا شود)، خواندن، گوش دادن، تلفظ و فرصت کافی برای تکرار همراه است.

آخرین قسمت، اصلاح و بهبود آموخته های زبان آموزان است که مرحله تمرین ارتباطی یا گفتاری درس می باشد. برای مثال، معلم می تواند



officer (a fourth character could be another police officer). The presentation should be approximately five minutes.

۲- لغات

driver's license	ticket
vehicle registration	citation
insurance	to break the law
licence plate	to step out of the car
valid until _____ (date)	rearview mirror

۳- سؤالی برای ایفای نقش

- Why has the police officer stopped you?
- How should you react to his anger?
- Is it possible that he had a good reason to stop you?
- What is the best way to deal with the matter?
- What kind of language do you use when you talk to a police officer?
- What are the possible problems you might have (expired licence, forgetting an important document, something wrong with the car)?

۴- سؤالی برای بحث و گفتگو

- Is bribery a good way to deal with a police officer in the United States? Why or why not?
- What is the role of a police officer in the United States? In your country?
- What is the best way to treat a police officer in the United States?
- If you are stopped by a police officer, how should you act?
- Would you act the same way if you were stopped by a police officer in your country? What would you do differently?

۵- موضوعاتی برای نوشتن

1. Recount a personal experience that you have had with a police officer in the United States. (This is

امثال آن را یادداشت نموده و بعداً نسبت به اصلاح آنها اقدام کند. سپس وقت اجرای نقش در مقابل تمام کلاس می‌رسد و بعد از انجام هر قسمت معلم مشکلات و اشتباهات جزئی را گوشزد می‌کند. وقتی تمام گروه‌ها نقش خود را بازی کردند، معلم نکات و اشتباهات عمده را طی درس دستور زبان یادآور می‌شود و تمام کلاس سؤالی مانند تفسیر و برداشتهای مختلف از صحنه و پاسخهای فرهنگی و زبانی مناسب را مطرح می‌کند. آخرین مرحله تعیین یک تکلیف نگارشی براساس نقشها و سؤالیهای مربوطه است. تدریس نکات دستوری براساس اشتباهات مشاهده شده و آرایه تمرینهای لازم پیامدی برای این نوع فعالیتهای می‌باشد.

روزن‌سوینگ پیشنهاد می‌کند که تمرینهای فوق در سه روز متوالی انجام گیرد: معرفی شرایط ایفای نقش و کار مقدماتی در اولین روز، اجرای گروهی، ارزیابی زبان‌آموزان از کارهای انجام شده (ایفای نقش) و نوشتن تکلیف در روز دوم و نهایتاً بررسی و توضیح نکات دستوری در روز سوم. او خاطر نشان می‌کند که یک فعالیت درسی مانند ایفای نقش معمولاً شامل کار بر روی لغات، فرهنگ، نوشتار، دستور زبان و همچنین تلفظ و راهبردهای ارتباطی خواهد بود.

برای نشان دادن این روند، بیاید نقش زیر را که روزن‌سوینگ تهیه کرده مورد بررسی و توجه قرار دهیم. نکته اصلی دستوری شامل کاربرد افعال کمکی مانند:

May I see your driver's license, please?, Would you mind stepping over here, please?

و استفاده منطقی از آن افعال است، مانند:

I must have left my insurance verification at home or the light might have been yellow.

پلی‌کپی زیر نمونه‌ای از این نوع فعالیتهای است که معلم به کمک محصلین (زبان‌آموزان) آن را انجام می‌دهد:

Being Stopped by a Police Officer

۱- صحنه

You are driving down a freeway in California and you are stopped by a police officer. He is completely unsympathetic to the fact that you are a foreign student and your nervousness makes it difficult for you to express yourself. You are not sure why he has stopped you, but you know that he is extremely angry. You are to work out a short skit with three characters: the driver, a passenger, and the police



presence or absence of these personality traits might affect learning grammar.

3. What kinds of teachers or learners might be uncomfortable with dramatic activities in the ESL / EFL classroom? In this type of situation, should dramatic activities be omitted altogether? Why or why not?

فعالتهای پیشنهادی

1. Select one of the dramatic activities suggested in this chapter, or devise one of your own. Try it out on your colleagues and then evaluate the results.
2. Select several short scenes from various plays and look through them to see what kinds of grammatical structures could be taught by exploiting three different scenes.
3. Persuade some of your friends to allow you to tape their free conversation. Then play it back and see what kind of grammar lesson you could organize around a segment of the conversation.

پاورقی

1. Stern
2. Schumann
3. Heyde
4. Guiora
5. Speech
6. John Mann
7. Hinofotis and Bailey
8. Carterette
9. Rosen Sweig
10. Feedback

particularly suited for practicing the past tense and the narrative mode.)

2. Compare and contrast the role of a police officer in the United States with the role of a police officer in your country. (This would elicit the present tense, expository mode.)

خلاصه

در این فصل نمایش (ایفای نقش) مورد بحث قرار گرفت که یکی از فنون بسیار مناسب برای تدریس ساختارهای دستوری لازم برای فعالتهای اجتماعی است. این راهبرد برای تعیین آن دسته از ساختارهای دستوری که زبانآموزان پیشرفته و متوسط - بالا باید بیاموزند و بر آنها تسلط داشته باشند ولی ندارند مورد استفاده قرار میگیرد. فعالتهای مفید و مناسب شامل ایفای نقش، مکالمه، گفتگوهای نوشته شده و میان برده است. این نوع فعالتهای علاوه بر تسهیل تطابق و مقایسه ساختارهای دستوری با شرایط اجتماعی و شناخت تفاوتها و سطوح مختلف دانش دستوری، شرایطی معنادار و واقعی برای ادغام و ترکیب نگارش، خواندن، تلفظ، گوش دادن و دستور زبان بوجود میآورد و زبانآموزان را قادر میسازد که زبان را بهطور خودبخودی بهکار برده و تجربه آنها را در همدلی و صمیمیت، مناعت طبع و انگیزش، افزایش داده و حساسیت آنها را در شکست و عدم پذیرش کاهش میدهد و در نتیجه یادگیری زبان خارجی را آسان می نماید. بالاخره، فعالتهای نمایشی، اگر خوب انجام پذیرد، محتوای درسی جالب و شادی برای معلم و تجارب بسیار غنی و خاطره انگیزی برای زبانآموزان در یادگیری زبان خارجی بوجود میآورد.

فعالتهای

سؤالی برای بحث

1. Have you ever participated in a class, as a teacher or a student, in which dramatic activities were used? What was done? Was it effective? Why or why not?
2. What were the four personality traits that Schumann suggested might make second - language learning easier? Do you agree? Explain how you think the

واژکها^۱، واژکهای هم آوا^۲ و واژه‌های آمیخته^۳

فصل یازدهم از کتاب **Modern English**

Word Formation

ترجمه: حسین ولوقی
دانشگاه تربیت معلم

۱۱-۱ اصطلاح آمیخته

تا اینجا، در مروری بر طرحهای صورت‌سازی واژه‌ای^۱ که مربوط به فصلهای ۴ تا ۱۰ بودند، مطلبی دربارهٔ حوزه واژه‌های پیچیده یا مرکب، که عنوان واژه‌های آمیخته را به آنها داده‌ایم، به میان کشیده نشده است. مثالهای زیر رهنمودی بر آنچه که در این فصل گنجانده شده ارایه می‌کند:

(الف) squirl (اسم) آژین یا چرخش در خطاطی [S (-C)]
(ب) flimmer (فعل) به طور رقصان زبانه کشیدن (در مورد شعله)
(ب) smog (اسم) مه که بوسیله دود، غلیظ و تیره شده باشد، مه دود (وبستر^۵ ۱۹۶۱)

contrail (اسم) رشته‌ای از بخار آب متراکم (مثل ابر) که

بوسیله هواپیما یا موشک در هوا، بخصوص در ارتفاعات بالا، تولید می‌شود و «vapor trail» (رد بخار) نیز نامیده می‌شود. [وبستر ۱۹۶۱]

ballonatic (اسم، صفت) (کسی که) شدیداً دوستار بالن یا دیوانه

بالن است [فرهنگ انگلیسی آکسفورد]^۲ «کسی که بر سه تار تسلط دارد، ریش می‌گذارد و با وقار روی چهارپایه‌ای می‌نشیند می‌تواند یک folknik باشد.»

folknik (اسم) (ج)

[نیویورک تایمز ۸ مه ۱۹۶۶، مجله شماره

۵/۳۲ - ۳]

straightnik (اسم) "strightrniks" یعنی افراد معمولی (که

افراد عادی نیز خوانده می شوند). همیشه در شهر نیویورک سعی می کنند خود را همرنگ جماعتی مانند یهود، خوش گذران ها یا طالبین زرق و برق و غیره بسازند.

scribacious (اسم) شیفته خطاطی، معتاد به نوشتن [فرهنگ

انگلیسی آکسفورد]، هرود آدم کوچولوی پرحرف و شیفته خطاطی است. [از دانیل ویستر، در نامه ای به دبلیو. ای. امرسون،^۶ ۱۸۴۶]

verbacious (اسم) «او طبیعتاً آدم پرحرفی نبود و عادت به

گفتگو با پدر خود نداشت.» [جان رابرتی، صبحانه و خانواده الونسیر،^۷ ۱۹۶۱، ص ۳۰]

واژه های این فهرست در نخستین نگاه ممکن است مجموعه ای پراکنده و گوناگون به نظر برسند، لکن همه آنها به نحوی همانند واژه های غیر عادی جلب نظر می کنند. مثالهای نوع (الف) شامل عناصری است که ممکن است ما را به یاد واژه های مشابه آنها بیندازد:

قسمت آغازین squirm, squiggle کلماتی نظیر squirm را بیاد ما می آورد و قسمت آخر آن در واژه هایی شبیه swirl, twirl, whirl یافت می شود. قسمت اول یعنی fl در واژه flimmer مشابه حروف موجود در آغاز کلمات flicker, flame به نظر می رسد، ولی قسمت دوم آن یعنی mmer - در واژه های glimmer و shimmer نیز دیده می شود.

واژه های نوع (ب) بیشتر شبیه واژه های مرکب هستند. smog از ترکیب قسمتهایی از واژه های smoke و fog درست شده است؛ contrail (خط سیر متراکم) شکل ترکیب شده ای از کلمات condensation و trail را دارد؛ balloonic از ترکیبی از lunatic, balloon است. واژه آمیخته aerobatic از عنصر نو - کلاسیک - aero و قسمت آخر واژه acrobatic ساخته شده است.

واژه های نوع (ج) کلمات پسوند دار هستند، اما nik - در واژه نخست، ما را بخصوص به یاد واژه beatnik می اندازد در قسمت انتهایی آنها یعنی acious - با مفهوم «بیش از حد معاشرتی بودن» واژه loquacious را یادآوری می کند.

در این فصل تعدادی از واژه های نوع (الف) مورد توجه قرار می گیرد،

اما فصل بعدی به واژه های آمیخته نوع (ب) اختصاص دارد در حالیکه فصل سیزدهم شامل بررسی مفصلی در مورد مجموعه ای از واژه های نوع (ج) می باشد. بهر حال سعی بر این است که عوامل مشترک بین این سه گروه واژگانی نشان داده شود.

۱۱-۲ واژکها

ما تاکنون در جریان توصیف چگونگی تشکیل واژه ها، اشاره ای به «شکلهای آزاد»^۱ مانند blue - print و «شکلهای وابسته»^۲ با استفاده از پیشوند و پسوند مانند uneatable داشته ایم که اجزای سازنده آن شامل «استم»^۳ (eat)، پیشوند (un-) و پسوند (-able) مورد بررسی قرار گرفته است. اکنون ساخت واژه ها را به صورتهای مختلف مورد بحث قرار داده و نشان می دهیم که چگونه واژه ها به واحدهای کوچکتر تقسیم می شوند و چگونه باید آنها را تشخیص داد.

ما، با مقایسه واژه ها می توانیم اجزای تشکیل دهنده آنها را شناسایی کنیم. عنصر -dom را می توان از مقایسه واژه های kingdom و stardom شناسایی کرد، چون در تشخیص king و star به عنوان واژکهایی که می توانند به تنهایی یا همراه با سایر اجزای بکار برده شوند مشکلی وجود ندارد (مثل ترکیب آنها در واژه های stardust, kingly). از مقایسه واژه های wrapped و dropped شکل ed - تلخیص می شود. آن دسته از اجزای واژگانی که قابل تقسیم یا تجزیه شدن نیستند واژک (یا تک واژ) های آزاد (star, king) و جزء دیگر آنها (ed-dom) وابسته نامیده می شوند. معمولاً بعضی از واژه ها به یک یا چند واژک تجزیه می شود و هیچ جزء زایدی از آنها باقی نمی ماند. (۱*) به عبارت دقیق تر، این اجزاء را می توان واژه ها^۴ یا واژگونه ها^۵ نامید که نمود یا مصداقی از واحدهای مجرد یا انتزاعی یعنی واژکها هستند که در متون مختلف با معنی و نقشی کاملاً یکسان ظاهر می شوند. هر کدام از واژکهای star, king, dom - فقط یک صورت واژی دارند، اما واژک «زمان گذشته» دارای واژه های گوناگونی است مثل، -ed (/t/) در پایان فعلهای dropped/drebpt/ و /æpt/ (ed) (/d/) در فعل bothered و شکلهایی که نشان دادن آنها با حروف نگارشی دشوار است و نمونه های آنها در فعلهای were, cut, took یافت می شود. واژک herb فقط یک واژ معادل دارد که در واژه های herb و herbal ظاهر می شوند؛ لکن واژک accident دارای واژگونه های accident, áccident, accént (در accidental) است.

به همین ترتیب واژه muscle نیز به صورت واژه گونه های musle و muscul- (در واژه muscular) مصداق پیدا می کند.

تعریفی که در اینجا درباره واژک ارائه شده است مبتنی بر معنی می باشد،

لکن صحبت کردن درباره معنای واژکها هم کار ساده‌ای نیست، مثلاً واژک bil در واژهٔ bilberry که به خودی خود معنای قابل تشخیص ندارد، ولی چون واژکهای مشخصی مانند black, blue می‌توانند در ترکیب با berry - جایگزین آن گردند، ما نیز می‌توانیم bil- را واژک بنامیم. اجزاء واژه‌های resist, concur, receive برای ما مفهومی ندارند و از این نقطه نظر این واژه‌ها واحدهای تجزیه‌ناپذیر هستند، اما جزءهایی از آنها در متنهای دیگری از قبیل dentist, consist, recur, deceive- به کار برده می‌شود و بر همین اساس صوری re-, -ceive, -sist, -cur- می‌توانند واژک خوانده شوند. از سوی دیگر، اگرچه به نظر می‌رسد حروف fl- در آغاز flare, flame و flicker دارای معنی است و مفهوم آن را می‌توان «نور لرزان یا رقصان» بیان کرد، باقیمانده این واژه‌ها یعنی -ame, -icker هیچ نشانه‌ای از واژک مجزا ندارند (اگرچه قسمت دوم واژه اولی را می‌توان در واژهٔ glare مشاهده کرد). با این وجود، اگر ادعا کنیم که حروف fl- نمود یک واژک است سخنی جز به گراف نگفته‌ایم هرچند که استدلال کنیم fl- دربرگیرندهٔ نوعی معنی است. اما بطور کلی، واژکها را می‌توان به سهولت از هم بازشناخت، فشرده‌ترین و پراستفاده‌ترین فرآیندهای واژه‌سازی، یعنی ترکیب و اشتقاق به تلفیق واژک‌ها و گروههای واژی مربوط می‌شود. واژه‌های جدیدی مانند stratoscope, unputdownable از ترکیب واژکهای مشخص ساخته شده‌اند که هریک کم و بیش سهم ثابت و پیش‌بینی شده‌ای را در ساختارهای جدید ایفا می‌کنند.

واژه‌های تازه‌ای که در برگیرندهٔ عناصری مانند sist- و -ceive و cur- زیاد دیده نمی‌شوند، چون این اجزای بجز در گروه کوچکی از واژه‌ها وجود ندارند. به دیگر سخن، اگر هم آنها را از یکدیگر جدا سازیم، نمی‌توانیم که چگونه طبقه‌بندی کنیم. بنابراین، همان‌گونه که بولینجر^{۱۵} (۱۹۴۸) پیشنهاد کرده است، «مطمئن‌ترین دلیل برای داشتن ویژگی واژک آن است که چنین جزیی بتواند بطور بالقوه در ترکیبات جدید مورد استفاده قرار گیرد.» در نتیجه، قیاس یا قرینه‌سازی بدیع^{۱۶} که بر طبق آن واژه cavalcade ساخته شده است به ما امکان می‌دهد کلمه motorcade را بسازیم^{۱۷} و این کار بر پایه همان قرینه‌سازی محافظه‌کارانه‌ای استوار است که موجب پیدایش واژکهای متداولی چون -able, un-, -scope- در واژه‌های جدید می‌گردد. بنا به گفته دوسوسور:

اگر در مقطعی از زمان، اجزای متداول و مورد استفاده‌ای که اهل زبان درک می‌کنند بتوانند به خودی خود شکل‌های قیاسی جدیدی بوجود آورند، کاربرد تازه و مشخصی نیز دلالت بر گسترش احتمالی آنها خواهد داشت. بنابراین، قرینه‌سازی دلیل بارزی است بر این که هر جزء یک ساختار زمانی به عنوان یک واحد معنی‌دار مورد قبول قرار می‌گیرد. پس اگر «توانش رخداد در بافتهای جدید» را به عنوان دلیل بی‌چون و چرایی

بر وضعیت واژک بودن در نظر بگیریم، متوجه می‌شویم که تجزیه واژه‌های ارائه شده در انواع (الف) و (ب) به واژک، مشکلاتی بوجود می‌آورد. مثلاً باید بگوییم که smog ترکیبی است که ساختار آن را نشان می‌دهد -og, sm- حالت واژ بخود گرفته‌اند. در این صورت ممکن است با انواع مختلف استثنا و بی‌قاعدگیهای «واژکهای سازنده واژگان»^{۱۸} روبرو شویم. احتمال دارد مجبور به اذعان شویم که واژک smoke عموماً به صورت واژه smoke مصداق حاصل می‌کند؛ اما در این ساختار (یعنی پیش از واژ بی‌قاعدهٔ -og- که نمودی از واژک fog می‌باشد) به صورت sm- تحقق پیدا کرده است.

برای نشان دادن نمونه دیگری از پیچیدگیهای ممکن، می‌توان نگاهی به مجموعه واژه‌های ساخته شده براساس الگوی hotel انداخت که زیاتشناسی به نام اولسون^{۱۹} (۱۹۶۴) سعی کرده است [معیاراً ترتیب واژک^{۲۰} را بر آن اعمال کند. او در حالی که با مثال motel شروع می‌کند، پیشنهاد می‌نماید که این کلمه را می‌توان به m-otel تجزیه کرد چون -otel جزء مشترک واژه‌های motel و hotel است. البته می‌توان آن را براساس کلمه mo-ped به صورت mo-tel تقسیم کرد که این نوع تجزیه را واژه‌های quadru-ped و ped-al تأیید می‌کنند؛ یا اینکه آنرا به صورت mot-el تجزیه نمود که براساس تقسیم شدن کلمه mot-or می‌باشد و پسوند آن با پسوند واژه accumulat-or انطباق دارد. به گفته او نوع آخر به علت همبستگی معنایی motel یا motor بهتر است. اولسون اجزایی که بدین صورت متمایز می‌گردند (یعنی براساس ترتیب واژک) به عنوان «واحدهای کمینه کاربردی»^{۲۱} نام‌گذاری می‌کند. واژه‌های boatel و floatel در جزء -otel- یا یک «واژک قافیه‌ای»^{۲۲} با دو واژک دیگر یعنی hotel و motel مشترک می‌باشند اگر چه float, bout به وضوح واژکهای کاملی هستند. لذا او نتیجه‌گیری می‌کند که یک پسوند جدید، یعنی -el- باید بوجود آید. اما عضو دیگری از این گروه واژه‌ای که اولسون تا اینجا نادیده انگاشته است یعنی Lorry-Tel این راه حل را نقض می‌کند. اکنون به کاربرد Lorry-Tel در متن زیر توجه کنید:

Opening soon - the Dockside Lorry-Tel ... Lorry drivers ... will have the opportunity to put-up at a luxurious "Lorry-Tel."

[از روزنامه اونینگ ستند آرد ۳۰ دسامبر ۱۹۶۴، شماره ۲ - ۱۵/۸]
در واقع به نظر می‌رسد که بهتر است این بی‌قاعدگیها را بپذیریم و اذعان کنیم که در این نوع واژه‌ها کلماتی مانند hotel می‌تواند دارای اجزای کوچتری چون -otel, -tel, -et- باشد که آنها را واژگونه‌های ناقص^{۲۳} (*۲) گویند. واژه‌های ساخته شده از «واژگونه‌های ناقص» واژه‌های آمیخته نیز نامیده می‌شوند.

معمولاً «واژگونه‌های ناقص» دارای شکل‌های بی‌قاعده هستند. بدین

معنا که آنها جزئی از واژکها می باشند و اگر چه در بعضی موارد بی قاعدگی صوری وجود ندارد، بلکه نوعی همبستگی خاص معنایی بین «واژگونه ناقص» و واژه در برگرفته آن وجود دارد.

بر این اساس واژه *tranceiver* (= *transmitter - receiver*) را می توان یک واژه آمیخته خواند، چون اجزای آن یعنی *trans-ceiver*، *transformer*، *transalpine* و واژک *-ceiv* در واژه های *preceiver*، *deceiver* نمی باشد، بلکه اجزای اصلی واژه های *transmitter* و *receiver* هستند. به همین ترتیب *folk* و *scribacious* را نیز می توانند واژه های آمیخته ای از این نوع دانست و اگر چه پسوندهای آنها را نمی توان نمودهایی از اجزای *loquacious*، *beatnik* به حساب آورد، اما به نظر می رسد که روابط پسوندهای آنها در مقایسه با کلمات *nundik*، *fallacious* نزدیکتر باشد.

البته ممکن است که واژکهای جدید در طی زمان از واژکهای قدیمی منشأ گرفته باشند. در فصل ۷ و ۱۰، دو فرآیند مربوط به تجزیه شدن واژکهای غیر قابل تقسیم بررسی شد. تعدادی اشتقاق پس سازی^{۲۴} مانند *beg* و *burgle* از تعبیر سازه های ساختاری^{۲۵} *beggar*، *burglar* و تعدادی اختصار^{۲۶} مثل *pub*، *bus*، *exam* که در اصل جزئی از واژکهای طولانی تر بوده اند حاصل شده است. دیدگاه دوسوسور^{۲۷} در مورد قرینه سازی برای اشتقاق پس ساخته، روشنگر و نو می باشد: ساختن فعلهای *beg* و *burgle* دلیلی بر این مدعا است که در آن زمان *beggar* و *burglar* به عنوان واژه های دو واژگی^{۲۸} شناخته شده بودند. اما در مورد اختصار سازی^{۲۹}، شکلهای کوتاه کلمات صرفاً به جای شکل کامل آنها استفاده می شود و واژه ای که به صورت اختصاری درآید الزماً تجزیه پذیر نیست.

واژه های هم آوا

با توجه به مثالهای ابتدای بخش ۱ - ۱۱، دو مثال نخست یعنی *flimmer* و *squirl*، نمونه ای از یک گروه نسبتاً بزرگ واژه های انگلیسی هستند که بسیاری از آنها با هم ارتباط «صوتی» یا نوعی «جابهجایی» دارند. اگر چه این واژه ها را نمی توان به سهولت به سازه های کوچکتر تجزیه نمود، نوعاً بنظر می رسد که از یک صامت یا خوشه صامت^{۳۰} آغازی و یک قسمت انتهایی ساخته شده اند. بعضی اوقات ممکن است فقط یک «جزء» آنها در واژه های مشابه دیگر دیده شود. واژه های زیر را با هم مقایسه کنید:

crick، *crinkle*، *crabbed*، *criss - cross*، *cramp*

بنظر می رسد که حروف *cr-* در آنها به مفهوم «منحنی یا مایل» باشد.

به واژه های زیر نیز نگاه کنید:

stump، *thump*، *clump*

آنها در انتها دارای حروف مشترکی هستند که به مفهوم «تأثیر سنگین یا نامشخص» می باشد. فیرث^{۳۱} (۱۹۳۰، ص ۶) این اجزاء را که از نظر اندازه متنوع بوده و در گروه های واژگانی^{۳۲} مورد استفاده قرار گرفته و دارای کمیت کم و بیش قابل تشخیصی هستند «واژکهای هم آوا» نام گذاری می کند.

حس در مورد این که واژکهای هم آوا چه نقش مهمی را در تشکیل واژه ها ایفا می کنند کار چندان ساده ای نیست. در زبانهای مختلف قراین نشان داده است که غالباً نام اشیاء با مفاهیمی که در ذهن اهل زبان است نوعی تشابه ساختاری دارند. برای مثال، مالکیل^{۳۳} (۱۹۶۶، ص ۱ - ۳۵۰) گروهی از صفات زبان لاتین را معرفی می کند که به طور مشترک دلالت بر نقص جسمی دارند و دارای یک مصوت میانی *a* هستند، مانند *caluus* (طاس)، *mancus* (فلج)، *strabus* (لوح) و غیره. او پیشنهاد می کند که این گروه ممکن است در جانشینی واژه *crassus* بجای *obesus* و *pinguis* (چاق) تأثیر داشته باشد. باز هم او (ص ۳۵۱) متذکر می شود که یک گروه از واژه های اسپانیولی و پرتوریکویی با معنای نه چندان واضح بلکه با طیفی محدود از انعطاف پذیر که از مفهوم *ungainly* (زشت) و *clumsy* (ناشی) شروع و به *silly* (احمق)، *deranged* (نامنظم) و *lazy* (تنبل) ختم می شود به طور مشترک دربرگیرنده یک مصوت *o* هستند. برای مثال، ما در زبان انگلیسی (و زبانهای وابسته به آن) می توانیم به تعدادی واژه منفی اشاره کنیم. بولینجر (۱۹۴۰، ص ۶۷) توجه ما را به موارد نسبتاً جدید (و حاشیه ای) این گروه یعنی *nuts*؛ و همچنین *nix* آمریکایی (از *night* آلمانی) جلب می کند که البته به همین گروه از واژه های منفی متعلق می باشد. مثال دیگری را که بولینجر ارائه می دهد عبارت است از *vicious*، *venomous*، *violent*، *vitriolic*، *vituperative*، و سایر واژه هایی که همگی به گونه ای به «بداخلاقی» یا «ضعف اخلاقی» مربوط می گردند.

در برخی موارد، توضیح دقیق از مشخصه های این گروه کار دشواری است. نشان دادن این که آنها نوعی تأثیر بر شکل گیری یا برعکس، بر ناپدید شدن واژه هایی دارند که نتوانستند با آنها متحد شوند، غیر ممکن بنظر می رسد. اما همانگونه که مالکیل می گوید وجود چنین گروه هایی در زبانهای مختلف نشانه این است که: «چند واژه که یک مشخصه صوری یا معنایی مشترک دارند می توانند به مرور زمان با هم همگرا شده و هسته مرکزی یک میدان مغناطیسی یا جاذبه [واژگانی] را فراهم سازند و موارد واژگانی نامناسبی را که منفرد و مجزا مانده اند بدون هیچ نوع مقاومتی جذب خود کنند.» (۱۹۶۶، ص ۳۵۲) به طوری که یک متخصص لغت شناسی قرن نوزدهم تفسیر می کند،

«نقش انسان بطور طبیعی یا خودبخودی نوعی تخصص در لغت شناسی مقایسه‌ای (Sprachvergleich) نیست بلکه واژه‌شناسی بی تفاوت است. او درباره تاریخ شکل‌گیری واژه‌ها چیزی نمی‌داند، بلکه آنها را به همان صورتی که هستند و در ارتباط با هم مورد توجه قرار می‌دهد» ویلر^{۳۴} می‌گوید (۱۸۸۷، ص ۵)، «ما می‌توانیم زوجهای واژگانی متعددی را نشان دهیم که احتمالاً از این نوع جاذبه‌ها منشأ گرفته‌اند.» یسپرسن^{۳۵} (۱۹۲۲، ص ۳۸۹) نیز از بین این نوع واژه‌ها، زوج‌های twig-srig, claw-paw, rim-brim و غیره را به عنوان شاهد ذکر می‌کند. لااقل برای هر کدام از اعضای این گروه‌های یک حلقه مفقوده در سیر تطور واژگانی (یا تاریخ لغت‌شناسی) آنها وجود دارد. این فرآیند جذب کاملاً تدریجی است و به طور غیر قابل اجتنابی وابسته به سایر عوامل توسعه است، که ما در کم و کیف عمل کرد آن اطلاعات زیادی نداریم و تنها می‌توان حقایق آشکار کننده آنرا ثبت کرد و به موارد متعددی اشاره نمود که در آن واژه‌های نشانگر ایده‌ها و اشیاء مربوط و وابسته بهم تا حدی مشابه هم شده‌اند. به هرحال، با توجه به ویژگی «صوتی / جابجایی» واژگان، از نیروهای عمل کننده آنها آگاهی بیشتری حاصل می‌شود، گروه‌های واژگانی آسانتر درک می‌گردند، و طبق الگوهای موجود، واژه‌های جدیدی مرتباً ساخته می‌شود. برخی از این نمونه‌ها همراه با متونی که در آنها بکار برده شده‌اند، در زیر ارائه می‌گردند:

squeelch: "The squeelch and buzz of the windscreen wipers continued steadily as he made up his mind" [Len Deighton, the Ipcress File, 1962, Panther 1964, 184];

shumbling: "The click - click of the wind in the Indian corn, plucking at the coarse leaves, shumbling them" [Lawrence Durrell, Clea, 1960, Faber 1961, 64];

wrankles, grangles: "My mother, the Ladies, such talk, every afternoon you'd hear great wrankles and grangles over ... sewing cloth" [Jack Kerouac, Doctor Sax, 1959, 14];

sploosping: "I come sploosping to a no - good end and wake up" [Ibid, 20].

در این مورد که دقیقاً چه نیروی محرکه‌ای موجب این نوع شکل‌گیری واژگانی می‌شوند عقاید بسیار متفاوت است. اصطلاحاتی مانند نمادگرانیهای صوتی^{۳۶}، بازتاب صوتی^{۳۷} و نام‌آوایی^{۳۸} (*۲) اغلب به شیوه‌ای استفاده می‌شوند که مورد قبول همگان قرار می‌گیرند، لکن بیانگر

تأثیر و کاربرد خود نمی‌باشند. آیا اصوات بخصوصی با معانی خود تناسب طبیعی یا ذاتی دارند؟ آیا ارتباط صوت - معنا در تمام موارد بیش از یک امر قراردادی ساده و مشابه ارتباط بین یک صدای خاص (زنگ) و انتظار غذا نیست که پاولوف^{۳۹} در سگ‌هایش ایجاد نمود. فیرث نظر دوم را می‌پذیرد. او نمودسازی صوتی را به عنوان استدلال غلط و نام‌آوایی را به عنوان یک عامل گمراه کننده کنار می‌گذارد (۱۹۵۱، ص ۱۹۴). ایراد وارده به اصطلاح «نمودسازی صوتی» این است که متضمن مقایسه‌ای از تأثرات حواس گوناگون است، و این موضوعی است که درباره آن دانش و اطلاعات کافی وجود ندارد. برای مثال فون هامبولت^{۴۰} (به نقل از یسپرسن ۱۹۲۲، ص ۳۹۶) اظهار می‌دارد، «زبان برای اشیاء اصواتی را انتخاب می‌کند که ... بر گوش همان تأثیری را ایجاد می‌کنند که آن شیئی در ذهن بوجود می‌آورد». او در این گفته بسیاری از نکات را بدون توضیح می‌گذارد. «نام‌آوایی» به علت ادعاهای بیش از حد و مبالغه‌هایی که در موردش انجام گرفته از نوعی شهرت نامطلوب برخوردار شده است. زمانی که یک ساختار زبانی و معنی آن با هم ارتباط و وابستگی پیدا کنند، یا بهتر بگوییم، همدیگر را تداعی نمایند، مشکل است که آنها را متناسب و مربوط به هم ندانیم. بنظر می‌رسد که واژه‌هایی نظیر growl, roar, crack squeak متناسب با معنای خود هستند، لکن هنگامی که تلفظ می‌شوند، چندان هم شبیه صداهای خود نیستند - اگر چه به نظر می‌رسد که اگر برخی از اصوات آنها را با تأکید بیشتری تلفظ کنیم، نام‌آوایی آنها قابل درک‌تر خواهد شد: مثلاً این آگهی تبلیغاتی (آوریل ۱۹۶۹) را از کمپانی بیمه عمر در نظر بگیرید که ویژگی آن تصویر یک شیر و این عبارت "Grrrrrrrowth for your savings" می‌باشد.

چهار کلمه‌ای راهم که اکنون ذکر کردیم، crack, groal, roar, squeak از جمله مثالهایی است که اولمن^{۴۱} (۱۹۶۲، ص ۸۴) در موردشان چنین می‌گوید: «مورد فوق، خود یک تجربه صوتی است که کم و بیش از ساختار آوایی آن واژه تقلید شده است.» اولمن یک چنین پدیده‌ای را جهانی می‌خواند و نباید آن را با یک منشأ مشترک یا تأثیر متقابل بین زبانها توجیه کرد. او (ص ۸۶) اظهار می‌دارد، که «زبان‌شناسان مقابله‌ای باید مراقب باشند و در حالیکه سعی در ذکر شواهد برای خویشاوندی یا تأثیر تاریخی زبانها دارند این نوع تطابق‌ها را کنار بگذارند.» از سوی دیگر فیرث، در حالی که «نمودسازی صوتی» را رد می‌کند می‌گوید که تطابق‌های مشترک صوت - معنا (یعنی «عادت») زبانهای مختلف، شاهد مهمی را برای خویشاوندی زبانها ارایه می‌کند (۱۹۳۰، فصل ۷).

extraterritoriality مخفف شده

parson یک ترکیب شوخی آمیز از squire sb و

solemncholy به طور خیالی برای solemn (ad.) پس از بیماری melancholy

stalloy عطف بیان، به طور قراردادی برای alloy + (eel) st (آلیاژ فولاد)

امروزه ما به واژه‌های جدید با شکلهای غیر متعارف عادت کرده ایم، و تأثیر مطبوعات و رادیو افراد را مطمئن می‌کند که تقریباً هر «واژه جدید»^{۲۶} با هر میزان ناپایداری که در یک سیستم ارتباطی همگانی بکار برده شود، سابقه‌ای از خود بجا می‌گذارد. برخی از مثالهای فصل ۱۲ ممکن است مهجور^{۲۷} شده باشند، و بسیاری هم نمی‌توانند با بسامدی زیاد بکار برده شوند. اما اگر همه را با هم در نظر بگیریم، الگوهای را آشکار می‌سازند که از اقلام غیر متمرکز و منفرد، منظم تر هستند.

شکل‌گیری گروهی^{۲۸}

ما گروه‌هایی از واژه‌ها را که دربر گیرنده «واژه‌های هم‌آوا» بودند ملاحظه کردیم، که هم در صورت و هم در معنا با هم نوعی وابستگی دارند؛ مثالهای نوع (ج) در بخش ۱ - ۱۱ یعنی folknik و straightnik، scribacious و verbacious شیوه دیگری را نشان می‌دهند که طی آن گروه‌های واژه‌ای که از نظر صورت و معنا با هم ارتباط دارند می‌توانند گسترش یابند. در «شکل‌گیری گروهی» می‌توان مواردی را هم ذکر کرد که طی آن یک جزی ساختاری به پسوند واژه‌ها افزوده می‌شود. مثلاً n که در واژه‌هایی نظیر pianist و botanist وجود دارد به پسوند واژه‌هایی مثل tobaconist نیز راه یافته است. پسوند تصغیر -let از پسوند فرانسوی ette مأخوذ است و حرف «l» را از ستاکهایی کسب کرده است که به این حرف ختم شده و این پسوند به آنها اضافه می‌گردد؛ پسوند -ness از عنصر assus زبان آلمانی قدیم به انگلیسی امروز آمده و n خود را به همین طریق بدست آورده است. پسوند -cade، در واژه motorcade از یک جزی جدید ساختاری یعنی c و یک جزی معنایی تازه درست شده است که در واژه cavalcade بصورت پسوند اصلی -ade درآمده است.

از این نوع گسترش‌های واژه‌سازی که عمدتاً در مورد پسوندها انجام می‌گیرد، به عنوان «سازش»^{۲۹} «اخفا»^{۳۰} یا «روشن‌سازی»^{۳۱} یاد شده است. مالکیل (۱۹۶۶، ص ۳۲۳) در مورد آنها اظهار می‌دارد، «نسبتاً به ندرت یک‌وند خاص بدون تداخل‌های جانبی از مراحل قدیم‌تر به دوران‌های بعدی خود می‌رسد و اگر این تداخل‌ها به حد کافی توانمند باشند، به کلمات واقعی آمیخته تبدیل می‌شوند.» به طوری که در فصل ۱۳ خواهید دید، بعضی

اکنون اگر توجه خود را به زبان انگلیسی معطوف سازیم، مطمئن‌تر شده و می‌توان اذعان کرد که برخی از اصوات بخصوص برای آرایه بعضی از تأثیرات فیزیکی متناسب هستند، و این تأثیرات چنانچه در واژه‌هایی وجود داشته باشد که معنایشان آن صورتها را ایجاد می‌کند چنین اثری را بجا خواهند گذاشت و این تأثیرات بطور قطع و روشن از نوع صوتی هستند. انکار تأثیرات مستقیم کلماتی چون bubble, splash, sizzle, whisper بسیار دشوار است، اگرچه تأثیر flicker, scamper, scuttle; totter; dither; flame, flare اغفال کننده است. واژه‌های ابداعی ذکر شده در بالا مانند shumbling, squeelch و امثال آن نشان می‌دهد که این نوع واژه‌ها باید در بحث ساخت واژه مطرح گردند و دست کم برخی از آنها ترکیب‌هایی بیش از یک جزء دارند.

واژه‌های آمیخته مرکب^{۳۲}

واضح است که مثالهای نوع (ب) از مثالهای نوع (الف) در آغاز بخش بسیار روشن‌تر و واضح‌تر هستند. این واژه‌های آمیخته می‌توانند به عنوان شکلهای اختصاری واژه‌های مرکب قلمداد شوند و شاید بتوان آنها را با واژه‌های مرکب فصل ۵ مقایسه کرد. «واژه‌های آمیخته آگاهانه ساخته شده»^{۳۳}، برخلاف واژه‌های squirl و flimmer بنظر می‌رسد که اصولاً یک پدیده قرن بیستم (و به هر ترتیب مربوط به شکل نوشتار) باشند. تعدادی از نمونه‌های مربوط به قرن نوزدهم نیز ثبت شده‌اند، و تعداد محدودی نیز از قرن شانزدهم تا هیجدهم جمع‌آوری گردیده‌اند (به مثالهای ۱ - ۱۲ در صفحه‌های بعد مراجعه کنید). در فرهنگ انگلیسی آکسفورد واژه‌های آمیخته جعلی^{۳۴} بسیار کمی موجود است و در واقع «آمیختگی» را به عنوان فرآیندی در اشتقاقهای آرایه شده به حساب نیاورده است. طبقه‌بندی‌هایی در مورد نمونه‌های زیر در این فرهنگ داده نشده که طبق تعریف کتاب حاضر همگی واژه‌های آمیخته هستند. برای پی بردن به این امر بهتر است آنها را با دیگر واژه‌های آمیخته مقایسه کنید:

Amerind	شکل خلاصه شده‌ای برای American Indian
brunch	«واژه دوگانه» ^{۳۵} برای lunch, breakfast
cablegram	برای cable sb + - gram که بخش دوم با فرینه‌سازی سطحی از telegram است.
catalo	برای cat (tle + buff) Alo است.
dictaphone	نوع بی‌قاعده‌ای برای dictate + - phone است، همان‌طور که قسمت دوم را در کلمه gramophone هم داریم.

- 20- morphemic order
- 21- minimum operative units
- 22- rhymeme
- 23- splinters
- 24- back formation
- 25- morphemic constituency
- 26- clippings
- 27- de Saussure
- 28- bimorphemic
- 29- clipping
- 30- consonant cluster
- 31- Firth
- 32- word-groups
- 33- Malkeil
- 34- Wheeler
- 35- Jespersen
- 36- sound symbolism
- 37- echoism
- 38- onomatopoeia
- 39- Pavlov
- 40- Von Humboldt
- 41- Ullmann
- 42- compound blends
- 43- consciously-formed blends
- 44- factitious
- 45- portmanteau
- 46- neologism
- 47- obsolete
- 48- group-forming
- 49- adaptation
- 50- secretion
- 51- irrediation
- 52- Harris
- 53- Robins
- 54- Lyons
- 55 - Berman
- 56- Leech

اوقات این گونه گسترشهای ساختاری و معنایی اجزای واژه‌ای نسبتاً در طی دوره کوتاهی به وقوع می‌پیوندد : مثلاً، -cade - عمدتاً در قرن بیستم فعال شد، و شکلی‌گیرهای همراه با -nik، که بعداً به آنها نگاهی خواهیم داشت، از اواسط دهه ۱۹۵۰ ظاهر شدند.

همچنین در فصل ۱۳ خواهیم دید که نه تنها پسوندها بلکه گاهی اوقات پیشوندها و «اجزای واژگانی» هم می‌توانند از واژه‌ای به واژه دیگر گسترش یافته و گروههایی تشکیل دهند و دستخوش فرایند تغییر معنا قرار گیرند.

پانویس‌ها

- *۱- برای بحث در مورد تجزیه وازک، در ضمن سایر منابع به هریس^{۵۱} (۱۹۵۱) بخصوص فصل ۱۲، رابینز^{۵۲} (۱۹۶۴)، بخش ۵-۵)، و لاینز^{۵۳} (۱۹۶۹)، بخش ۳-۵) مراجعه شود.
- *۲- اصطلاحی که از برمان^{۵۵} (۱۹۶۱) به عاریت گرفته شده است.
- *۳- برای شرح جامع و مختصر درباره نام آوا و شیوه‌هایی که می‌تواند به‌طور مؤثر عمل کند، به کتاب لیچ^{۵۶} (۱۹۶۹)، فصل ۶) مراجعه شود.

یادداشتها

- 1-morphemes
- 2- phonoaesthemes
- 3- blends
- 4- word-formatives
- 5- Webster
- 6- OED = Oxford English Dictionary
- 7- W.E.Emerson
- 8- John Bratby
- 9- Elevenses
- 10- free forms
- 11- bound forms
- 12- stem
- 13- morphs
- 14- allomorphs
- 15- Bolinger
- 16- innovatory analogy
- 17- coin
- 18- lexical morphemes
- 19- Olsson

نظام مندی تکیه اصلی در واژه‌های انگلیسی با توجه به املاء آنها

غلامرضا پور اعتدال

دانشگاه آزاد اسلامی - واحد نجف آباد

۱- مقدمه

یکی از هدفهای اساسی آموزش انگلیسی یاد دادن تلفظ صحیح واژه‌ها به دانش‌آموزان و دانشجویان است چون تلفظ صحیح از ارکان سخن است. افزایش رفت و آمد مردم به خارج و ارتباطهای جهانی از طریق رسانه‌های گروهی، آموزش تلفظ را از اهمیت بیشتری برخوردار کرده و تلاش در راه روشهای نو و مؤثرتر در این امر را اجتناب‌ناپذیر ساخته است. در آنچه در پی می‌آید سعی شده است که الف) تکیه اصلی واژه^۱، ب) تفاوت بارز بین نمود این ویژگی واژه در زبانهای فارسی و انگلیسی، ج) تفاوت بین روشهای مختلف آموزش تلفظ انگلیسی و سرانجام روشی آسان و قابل یادگیری برای آموزش پیش‌بینی تکیه اصلی واژه در پاره‌ای از واژه‌های انگلیسی به دانش‌آموزان سال‌های آخر دبیرستان ارائه شود.

۲- تکیه اصلی در واژه^۲

واژه یا تک‌هجائی^۳ است و یا چند هجائی^۴. در واژه‌های تک‌هجائی آموزنده زبان با مشکلی مواجه نیست چون معلوم است که آن هجا دارای تکیه اصلی ولی در واژه‌های چندهجائی معمولاً یکی از هجاها حامل تکیه اصلی است، به این معنی که آن هجا با انرژی و هوای ششی بیشتری نسبت به هجاهای دیگر تلفظ می‌شود. این ویژگی تلفظ، یک ویژگی زبانی جهانی^۵ است به این معنی که چنین ویژگی در اکثر زبانهای طبیعی دنیا

وجود دارد. دو زبان فارسی و انگلیسی نیز از این امر مستثنی نیستند ولی نمود این ویژگی در عین جهانی بودن، در زبانها و به خصوص در این دو زبان تفاوت زیاد دارد.

پیش‌بینی هجای حامل تکیه اصلی در زبان فارسی بسیار آسانتر از زبان انگلیسی است چرا که کاربرد تکیه در زبان فارسی منظم است. مثلاً در واژه‌ای که اسم باشد معمولاً آخرین هجای واژه دارای تکیه اصلی است (بارمحمدی، ۱۳۷۴، ۱۹۹۶). در واژه‌های پرواز، دبیر، گلابی و پذیرش آخرین هجای کلمه دارای تکیه اصلی است. ولی در واژه‌های انگلیسی که اسم باشند این ویژگی چنین منظم نیست و تکیه اصلی ممکن است بر روی هجای اول، دوم یا سوم باشد مانند : présent (هدیه) desire (آرزو) و physiology. تفاوت دیگری که بیشتر قابل توجه است اختلاف چشمگیر بین هجای تکیه‌دار و هجای بی‌تکیه در واژه‌های انگلیسی است. به این معنا که مقدار انرژی که برای ادای هجای تکیه‌دار در واژه alive بکار برده می‌شود بسیار بیشتر از مقدار انرژی است که برای تلفظ هجای بدون تکیه آن مصرف می‌شود. اگر دست خود را روی سینه قرار دهیم و کلمه را تلفظ کنیم بالا آمدن قفسه سینه در هجای دوم که دارای تکیه اصلی است بسیار بیشتر و واضحتراً از آن در هجای اول می‌باشد. ولی در زبان فارسی اختلاف بین هجای تکیه‌دار و بی‌تکیه در یک واژه به اندازه انگلیسی چشمگیر نیست. گذاردن دست بر روی سینه

انگلیسی شده که بر پایه فرضیات مدل زایشی^۷ استوار است. این روش آموزش تلفظ به زبان بسیار ساده بر فرض‌های زیر استوار است.
الف - املاي واژه در زبان انگلیسی نظام‌مند است و نشانگر تلفظ کلمه می‌باشد و اگر تغییری در املاء واژه داده شود تلفظ آن نیز تغییر می‌کند.

ب - تکیه اصلی در واژه به نقش دستوری آن ارتباط دارد.
ج - ساختار واژه یعنی ریشه، پیشوند و پسوند در تلفظ کلمه و تعیین تکیه اصلی آن نقش دارند.
د - تکیه اصلی واژه با توجه به املاي کلمه و نقش دستوری آن نظام‌مند بوده و قابل پیش‌بینی است.
ه - آوای واکه‌ها و همخوان‌ها با توجه به تکیه اصلی کلمه و املاء آن نظام‌مند و قابل پیش‌بینی است.

ارائه‌دهندگان این روش را عقیده بر این است که اگر دانشجویان مربوط به تکیه اصلی واژه و تکیه ثانویه و صدای واکه‌ها و همخوان‌ها را که تماماً بر املاء واژه استوار است یاد بگیرد به آسانی می‌تواند هر واژه‌ای چه آنهایی را که شنیده و خوانده است و چه واژه‌های جدید را با ضریب اطمینان بیش از ۹۵٪ صحیح تلفظ کند و در نتیجه برای پیش‌بینی تلفظ لغات جدید نیازی به مراجعه به فرهنگ لغت نخواهد داشت.

مدل زایشی از یافته‌های دو تن از استادان آواشناسی و زبان‌شناسی آمریکایی چامسکی و هاله نشأت گرفته است. این دو زبان‌شناس بنام در کتاب خود که در سال ۱۹۶۸ منتشر شد ثابت کردند که املاء واژه‌ها در زبان انگلیسی نظام‌مند است و با توجه به املاء هر واژه تلفظ آن قابل پیش‌بینی است. البته یافته‌های این دو زبان‌شناس با اصطلاحات و تعبیراتی بیان شده که فقط برای آواشناسان قابل درک است نه برای دانشجوی دوره کارشناسی و اشخاصی که تخصصی در آواشناسی ندارند.

برای ترجمه یافته‌های چامسکی و هاله به زبانی که برای دانشجویان رشته زبان انگلیسی در دوره کارشناسی یا اصولاً کسانی که تا سطح متوسط انگلیسی خوانده‌اند قابل فهم باشد دیکرسون زحمات بسیاری در طی ۱۲ سال کشیده و تحقیقات بسیاری نموده و حاصل تحقیقات خود را در چند مقاله (دیکرسون ۱۹۸۲ و ۱۹۷۸) به صورت قانونهایی قابل فهم و ساده ارائه کرده است که دانشجویان با یادگیری آنها می‌توانند تکیه اصلی و صدای واکه‌ها و همخوان‌ها را در بیش از ۶۰/۰۰۰ لغت انگلیسی با ضریب خطای کمتر از ۵٪ پیش‌بینی نماید (یارمحمدی، پور اعتدال ۱۳۷۵ و ۱۹۹۶).

هدف این نوشته معرفی این قانونها و یا بعضی از آنها نیست. علاقمندان می‌توانند به کتاب A Course in English Pronunciation که جهت درس آواشناسی مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی نوشته شده از طرف «سمت» چاپ شده است مراجعه نمایند. چون آنچه که در کتاب بالا آمده برای دانش‌آموزان دبیرستانی قابل فهم نیست، هدف اصلی این نوشته ارائه رهنمودهایی است

و تلفظ کلمه «شریک» این حقیقت را بخوبی نشان می‌دهد. می‌توان گفت که تفاوت بین هجای دارای تکیه و هجای بدون تکیه در فارسی آنقدر اندک است که حتی افراد تحصیل کرده بدون آموزش کافی قادر به تشخیص آنها نیستند. شاید چنین تفاوتی باعث شده که هجای تکیه‌دار را در فارسی و انگلیسی به ترتیب accent of height, accent of intensity بنامند (یارمحمدی، ۱۳۷۴).
منظم نبودن هجای تکیه‌دار در واژه‌های انگلیسی و تفاوت آن با واژه‌های فارسی باعث می‌شود که دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی معمولاً تکیه اصلی را یا روی هجای آخر و یا هجای اول بگذارند که مؤید نظریه رفتارگرایان در مورد اثر زبان مادری بر روی یادگیری زبان دوم است. چنین واقعیتی بیانگر اهمیت آموزش تلفظ واژه‌های انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی است و طرح تمرینهای متعدد در کتابهای درسی انگلیسی و تأکید همکاران محترم را در این زمینه اجتناب‌ناپذیر می‌سازد.

۲-۱ تفاوت مدل ساختاری و مدل زایشی

با توجه به این تفاوت‌های بارز بین تکیه هجاها در زبان فارسی و انگلیسی در کتابهایی که در سال‌های اخیر برای دبیرستانها تألیف شده در کتابهای سوم و چهارم دبیرستان این مجموعه آموزش تکیه اصلی در لغت‌های انگلیسی مورد توجه قرار گرفته. این امری است در خور تقدیر و نشانه آگاهی مؤلفان کتاب‌های مذکور به این ویژگی زبان و اهمیت آموزش آن به دانش‌آموزان ایرانی است. نوع تمرینهایی که در کتاب آمده نشان می‌دهد که روشی که برای آموزش تکیه اصلی در لغت بکار گرفته شده برگرفته از مدل ساختاری است. این روش براساس نظریه رفتارگرایی بر این فرض استوار است که برای آموزش تلفظ چه آواها و چه ضرب واژه‌ها و چه آهنگ جمله باید دانش‌آموز و یا دانشجو در وهله اول به تلفظ کلمه گوش بدهد تا بتواند بخوبی آواها و ضرب آن را تشخیص دهد و سپس با تکرار تلاش کند آنچه را که شنیده و تشخیص داده تولید نماید. این روش متعارف آموزش تلفظ است. در این روش برای پیش‌بینی تکیه اصلی در کلمه‌هایی که دانش‌آموز برای اولین بار با آنها برخورد می‌کند، هیچ کمکی به وی نمی‌شود و برای تلفظ صحیح کلمه یا باید آنرا بشنود و یا اینکه اگر الفبای آوایی را یاد گرفته است به فرهنگ لغت مراجعه نماید. پایه‌گذاران رفتارگرایی این روش را عقیده بر این است که املاء کلمه‌ها در زبان انگلیسی تابع هیچ نظامی نیست و املاء کلمه مطلبی و تلفظ آن مطلب دیگری است (لدو ۱۹۷۵). این عقیده و روش نشأت گرفته از آن، باعث ایجاد حس عدم امنیت و عدم اطمینان به خود در دانش‌آموز و یا دانشجوی زبان انگلیسی می‌گردد که مانع قابل توجهی در راه یادگیری زبان است و کسانی که حتی تا سطوح بالا انگلیسی را یاد گرفته‌اند به این امر معترفند که تا به فرهنگ لغت مراجعه نکنند از درستی تلفظ کلمه جدید اطمینان کامل حاصل نمی‌نمایند.

خوشبختانه تحقیقات چند دهه اخیر و تلاشهایی که در زمینه تلفظ انگلیسی انجام گرفته منجر به ارائه روش جدیدی در آموزش تلفظ واژه‌های

suffix(es).

SASP

EXAMPLES

1. a# villa, banana, dilemma, umbrella
2. ible# divisible, enforceable, reversible, convertible
3. ic# economic, pacific, civic, physics
4. ine#¹ examine, imagine, determine
5. il# fossil, civil, lentil, anvil
6. aphy# photography, geography, bibliography
7. eV (C)#² ocean, pigeon, area, petroleum
8. iV (C)# militia, familiar, idiom, dictation
9. it#³ limit, habit, deposit, accredit
10. ity# activity, brevity, stupidity, formality
11. o# motto, potato, tomato, tobacco
12. ogy# phonology, ideology, sociology, biology
13. ogist# phonologist, psychologist, astrologist
14. ow#⁴ narrow, borrow, tomorrow, sorrow
15. ish#⁵ cherish, vanish, finish, polish
16. Vx#⁶ apex, matrix, helix, xerox

C. The spelling patterns that assign the main stress to the syllable before their preceding syllable. These spelling patterns are the final syllable(s) of the word if it has no suffix(es).

SASP

EXAMPLES

1. ate# refrigerate, calculate, punctuate
2. ated# congratulated, deligated
- ating# punctuating, demonstrating
- ator# calculator, radiator
3. acy# accuracy, adequacy, obstinacy
4. fy# simplify, rectify, verify, clarify
5. ine#⁶ submarine, medicine, doctrine, magazine
6. ism# Islamism, mannerism, humanism, positivism

که برای دانش‌آموزان دبیرستانی قابل درک و کاربرد آنها آسان باشد. رهنمودهایی که آنها را قادر می‌سازد با توجه به قسمتی از املاء کلمه تکیه اصلی را در بسیاری از واژه‌های انگلیسی حتی آنهایی را که برای اولین بار می‌بیند به درستی پیش‌بینی نماید.

۲-۲ نظام‌مندی تکیه واژه در انگلیسی

مدل زایشی بر این فرض استوار است که تلفظ کلمه در انگلیسی نظام‌مند است همانطور که ساختار جمله نظام‌مند است و املاء واژه‌های انگلیسی برای نشان دادن تلفظ آنهاست و در نتیجه نظام‌مند است. به این معنا که اگر کلمه reliable را بصورت réliable یا rélliable بنویسیم تلفظ آن تغییر خواهد کرد که به ترتیب / ríliebl / و / réliebl / خواهد بود. یافته‌های دیگر سون این امر را ثابت می‌کند. با توجه به این امر نگارنده به این نتیجه رسیده است که در پاره‌ای از واژه‌های انگلیسی قسمتی از املاء واژه تعیین‌کننده تکیه اصلی است و با توجه به آن قسمت از املاء کلمه می‌توان تکیه اصلی واژه را پیش‌بینی کرد. به عبارت دیگر قسمتی از املاء کلمه تعیین‌کننده این است که کدام هجا دارای تکیه اصلی است. بطور مثال در واژه‌های specific و naturalistic و tónic، تکیه اصلی بر روی هجای پیش از ic... است و در واژه‌های clárfy و módfy و simplfy تکیه اصلی بر روی دومین هجای پیش از fy... است. با توجه به این مثالها و بسیاری دیگر که جزئی از املاء آنها ic... و fy... است می‌توان نتیجه‌گیری نمود که اگر کلمه‌ای به ic... ختم شود هجای حامل تکیه اصلی کلمه هجای پیش از آن یا دومین هجا از آخر کلمه است و اگر به fy... ختم شود هجای حامل تکیه اصلی دومین هجای پیش از آن یا سومین هجا از آخر کلمه است. وجود چنین ویژگی‌ای در املاء واژه‌های انگلیسی، آموزش پیش‌بینی تکیه اصلی واژه را از راه توجه به قسمتی از املاء کلمه به دانش‌آموزان سال‌های آخر دبیرستان امری عملی، آسان و نتیجه‌بخش می‌سازد. نگارنده این قسمت از املاء واژه‌های انگلیسی را SASP^۱ نام‌گذاری کرده است و سیاهه‌ای از آنها در زیر آمده است. در بخش اول (A) این سیاهه هجای حامل تکیه اصلی واژه خود SASP است و در بخش دوم (B) هجای حامل تکیه اصلی هجای پیش از SASP است و در بخش سوم (C) هجای حامل تکیه دومین هجای پیش از SASP است.

A. Spelling patterns that carry the primary stress of the word.

SASP

EXAMPLES

1. ese Chinése, Japanése, Taiwanése, Sudanése

B. Spelling patterns that assign the main stress to their preceding syllables. These spelling patterns are the final syllable (s) of the word if it has no

میسر نیست ولی می‌توان قسمت‌هایی از املاهای واژه‌های انگلیسی را که تکیه اصلی بر روی خود آنها و یا هجای قبل از آنها و یا دو هجای قبل از آنها می‌باشد به آنها یاد داد. آن قسمت از املاء کلمه که با توجه به آنها می‌توان تکیه اصلی کلمه را پیش‌بینی کرد و یافته‌های نگارنده است در بالا آمده است. امید صمیمانه‌ام این است که آنچه در این نوشته آمده تا حدی بتواند در امر یاد دادن تلفظ قابل قبول واژه‌های انگلیسی به دانش‌آموزان سالهای آخر دبیرستان مددکار همکاران شریف و زحمتکش باشد.

REFERENCE

- Chomsky, N. and M. Halle, (1968) *The Sound Pattern of English* New York: Harper and Ras Publishers.
- Dickerson, W. (1978) "English Orthography: A Guide to Word Stress and Vowel Quality" *IRAL* Vol. XVI, No. 2.
- Dickerson, W. (1982) "A Pedagogical Interpretation of Generative Phonology: The Main Stress Rules of English" *TESL Studies*, Vol. 4, pp. 57- 93.
- Lado, R. and C.C. Fries (1975) *English Pronunciation*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Yarmohammadi, L. (1996) *A Contrastive Phonological Analysis of English and Persian*, Shiraz University Press.
- Yarmohammadi, L. and GH. Pouretedal (1996), *A Course in English Pronunciation: A Generative Framework*, Tehran: Samt Publications.

- | | |
|--------------------------|--|
| 7. ist# | nóvelist, réalist, psychólogist, biólogist |
| 8. ize# | mémorize, cívilize, capítalize, réalize |
| 9. ute# | ábsolute, cónstitute, átttribute |
| 10. y# ⁷ | pótttery, índustry, uníversity, mínistry |

- 1) If the word is a verb.
- 2) V stands for a vowel and C for a consonant letter. The parantheses signal optionality.
- 3) If the word is a noun or a verb and the preceding syllable is not a prefix.
- 4) If the preceding syllable is not a prefix.
- 5) If "ish" is not a suffix.
- 6) If the word is a noun or an adjective.
- 7) If the word is at least of 3 syllables without any suffix.

نکات زیر در موارد بالا گفتنی است :

الف - اضافه کردن پسوند به غیر از پسوندهایی که دارای الگو iVC هستند هیچ تغییری در تکیه اصلی واژه نمی‌دهند. مانند: cívilized, depósiting, histórically, limited, ب- در موارد بالا استثناهایی وجود دارد. استثناهای B.1 عبارتند از: chólera, cópula, cinema, Cánada, cámara, álgebra: búffalo, و پاره‌ای از استثناهای B.2 عبارتند از: intélligible, b.9 و negligible. در موارد دیگر نیز استثناهایی هست. مانند: mélancholy, híerachy, álímony: و پاره‌ای دیگر که از حوصله این نوشته خارج است.

۳- نتیجه

بطور خلاصه، تکیه اصلی در واژه یک ویژگی زبانی جهانی است ولی نمود این ویژگی در فارسی و انگلیسی آنقدر متفاوت است که توجه ویژه به آموزش تکیه اصلی واژه در واژه‌های انگلیسی را ضروری می‌سازد. روش متعارف آموزش این ویژگی روش ساختاری است. اما یافته‌های اخیر زبان‌شناسان منجر به ابداع روش زایشی شده است که براساس نظام‌مندی املاء واژه‌های انگلیسی است و چنانچه دانشجویی قانونهای مربوطه را یاد بگیرد می‌تواند تقریباً تمام واژه‌های انگلیسی را چه آنهایی را که خوانده و چه آنهایی را که برای اولین بار می‌بیند با تلفظ صحیح بخواند. یادگیری این قوانین برای دانش‌آموزان سالهای آخر دبیرستان

1. Primary stress
2. word primary stress
3. monosyllable
4. multisyllable
5. linguistic universal
6. word stress pattern
7. Generative Model
8. Stress Assigning Spelling Patterns

بررسی رابطه بین دانش زبانی معلمان زبان انگلیسی

دوره متوسطه

و میزان موفقیت دانش آموزان آنها

سیداکبر میرحسینی

سهراب رضایی

بهار ۱۳۷۵

معیارهای لازم را برای تصدی شغل معلمی ندارند، از نظر حرفه ما فقط کمکی در جهت بهبود یادگیری زبان است و گاهی ممکن است نتایج زیانباری را بدنبال داشته باشد.

فینا کیارو (۱۹۷۳)^۲ آمادگی معلمان زبانهای خارجی را در سه سطح پایین، خوب و عالی مطرح می کند. در طبقه بندی او پایین ترین حد آمادگی به هیچ وجه توصیه نشده است، این سطح تنها نقطه رهایی است که بار مسئولیت مطالعه مستمر و ارتقاء دانش معلمان را از طریق گذراندن دوره های تحصیلی و آموزش ضمن خدمت برای رسیدن به طبقات خوب و عالی به عهده دارد. معتقدان به عقیده فینا کیارو، امیدوارند که معلم زبان خارجی: ۱- از نظر شخصی شرایط کیفی یک معلم موفق و پرنفوذ را دارا

باشد.

۲- آموزش های متناسب از جمله: اشراف به فرهنگ خود را دیده باشد.

۳- دوره آموزشهای حرفه ای روانشناسی و روش تدریس را گذرانیده باشد.

دبیران زبان انگلیسی نباید از پیشرفت های جدید علمی و تجربی در زمینه دانش خود غافل بمانند و روش های جدید و تحولات زیاد نیابستی آنان را مضطرب و سردرگم نماید، همچنین نباید کورکورانه از عقایدی که به آنها ارائه می شود اطاعت نمایند. بکارگیری یافته های جدید در محیط آموزشی مستلزم نیازسنجی دقیق و برنامه ریزی صحیح است. و معلمان باید این کار را با توجه به اهداف دوره، سطح دانش زبانی و توانایی پذیرش دانش آموزان انجام دهند و چگونگی برنامه ریزی برای تدریس و نحوه اجرای آنها را مشخص کنند.

در ایران، نیاز به آموزش زبان انگلیسی روز به روز بیشتر احساس می شود. بنا به اظهارات مقامات رسمی، در حال حاضر حدود ۱۰ میلیون نفر در دوره های مختلف مشغول آموختن زبان هستند، اما متأسفانه روشهای تدریس رایج در ایران کمتر توانسته اند با تغییرات جدید روش تدریس در

ضرورت دستیابی به آخرین اطلاعات و تکنولوژی باعث شده نیاز به یادگیری و آموزش زبان انگلیسی، که زبان بین المللی است، افزایش یابد و توجه به مسائل معلمان و فراگیرندگان زبان انگلیسی در صدر مسائل مربوط به آموزش زبان قرار گیرد.

آموزش زبان مسئله ای جالب و در عین حال پیچیده است. با توجه به ماهیت پیچیده زبان، مسئله زبان آموزی با وجود سابقه طولانی ای که دارد هنوز جزو موارد بحث انگیز و قابل تحقیق می باشد. امروزه، معلمان آنچه را که از دیگران دریافته اند، به دانش آموزان خود انتقال می دهند (ریورز ۱۹۷۸).

موفقیت در آموزش بستگی به میزان یادگیری دارد: اگر دانش آموزی یاد نگیرد، در واقع می توان گفت که آموزشی هم صورت نگرفته است. دلیل اثبات آموزش خوب، یادگیری خوب است (ویوان کوک ۱۹۹۱).^۱ آموزش به کارگیری سلیس و کامل زبان مستلزم فرآیند طولانی و کاربری است. معلمان نمی توانند بجای دانش آموزان یاد بگیرند، بلکه می توانند راه را برای آموزش آنها هموار و کمک کنند تا نسبت به توانایی خود در یادگیری اعتماد و اطمینان خاطر کسب کنند. معلم فقط باید نظاره گر دانش آموز باشد (ریورز ۱۹۷۸).

ابداع روشهای جدید برنامه ریزی کلاس های زبان و موضوعات درسی آنها منعکس کننده نوعی تعهد برای یافتن راههای آموزش می باشد. در حال حاضر، معلمان انتخاب های زیادی پیش رو دارند و می توانند روش ها و موضوعات درسی را مطابق نیازهای یادگیرندگان، ترجیحات دبیران و امکانات مدرسه و محیط آموزشی تنظیم کنند.

معلمان زبانهای خارجی بایستی برای انجام وظایف خود کاملاً آگاه و آماده باشند. اگرچه اکثر آنها خوب تعلیم دیده اند، اما تعداد زیادی نیز یا آموزش کافی ندیده اند یا دوره های آموزشی مناسب با شغل خود را نگذرانده اند که البته در این امر نمی توان تنها خود معلمان را مقصر دانست. این نکته را باید در نظر داشت: آموزش توسط کسانی که حداقل

جهان همسو گردند. با توجه به اهمیت آموزش زبان انگلیسی، بنظر می‌رسد تحقیقات گسترده‌ای باید در این زمینه انجام گیرد تا بتوان تغییرات بنیادی در آموزش یادگیرندگان این زبان در ایران صورت داد. این مقاله گام کوچکی در جهت یافتن رابطه بین دانش زبانی معلمان انگلیسی و میزان موفقیت دانش‌آموزان آنان می‌باشد.

طرح مسئله

هدف از این تحقیق، بررسی رابطه بین دانش زبانی معلمان انگلیسی و موفقیت دانش‌آموزان آنان در دوره متوسطه است. همانطور که می‌دانیم آموزش زبان انگلیسی در ایران سابقه طولانی دارد و روشهای مختلفی از ابتدا تاکنون مورد آزمایش قرار گرفته است، اما متأسفانه همیشه مسائل و مشکلاتی بر سر راه یادگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی وجود داشته است. ما امیدواریم نتایج حاصل از این تحقیق در پاسخگویی به این سؤال مفید باشد که چگونه می‌توان با ارتقاء دانش معلمان انگلیسی بر میزان موفقیت دانش‌آموزان افزود.

سؤالات تحقیق

- برای دستیابی به رابطه مورد نظر تحقیق، سؤالات زیر ارائه شده‌اند:
- ۱- آیا بین دانش زبانی معلمان انگلیسی و موفقیت دانش‌آموزان آنها در دوره متوسطه رابطه‌ای وجود دارد؟
- ۲- آیا جنسیت معلمان زبان انگلیسی در موفقیت دانش‌آموزان سهمی دارد؟
- ۳- آیا سابقه کار معلمان زبان انگلیسی در میزان موفقیت دانش‌آموزان تأثیری دارد؟
- از آنجایی که هیچ دلیل و سند قطعی برای حمایت از ادعای مورد تحقیق وجود ندارد برای بررسی سؤالات مذکور فرضیه‌های ذیل پیشنهاد شده‌اند:
- ۱- هیچگونه رابطه‌ای بین دانش زبانی معلمان انگلیسی و میزان موفقیت دانش‌آموزان آنها وجود ندارد.
- ۲- جنسیت دبیران زبان انگلیسی در میزان موفقیت دانش‌آموزان تأثیری ندارد.
- ۳- سابقه کار دبیران زبان انگلیسی در میزان موفقیت دانش‌آموزان تأثیری ندارد.

پاسخگویی به موارد فوق مستلزم تحقیق در مورد مسائل معلمان و فراگیرندگان این زبان است، که به دلیل کثرت تعداد آنها آمارهایی به صورت نمونه ارائه می‌شود.

وزارت آموزش و پرورش برای تعیین میزان سطح دانش زبانی معلمان انگلیسی سراسر کشور آزمونی را ترتیب داد که شامل ۲۰۰ سؤال تافل بود. کلیه دبیران زبان انگلیسی مکلف به شرکت در آزمون بودند، اما در نهایت ۵۴۵۸ نفر دبیر زبان در آن شرکت کردند. آزمون با هدف انتخاب دبیران برتر برای تدریس در دوره‌های پیش‌دانشگاهی برگزار شد. نتایج این آزمون جابجایی قسمت مهمی از اطلاعات مورد نیاز این تحقیق

است، بنابراین محقق از بین شرکت‌کنندگان در تمامی استانهای کشور به‌طور تصادفی ۷ استان را انتخاب کرد که عبارت بودند از: شهر تهران - شهرستانهای تهران - چهارمحال و بختیاری - اردبیل - کهگیلویه و بویراحمد - خوزستان و آذربایجان شرقی. ملاک انتخاب تست تافل در این تحقیق، استاندارد بودن آن است. تعداد ۱۵۰ نفر از دبیران شرکت‌کننده در آزمون تافل به‌طور تصادفی انتخاب شدند که شامل ۷۷ نفر مرد و ۷۳ نفر زن بودند، سپس برای بررسی و دقت و صحت بیشتر تحقیق، نمرات امتحان نهایی خردادماه دانش‌آموزان پایه چهارم همان ۱۵۰ نفر دبیر در سال تحصیلی ۷۴-۷۳ جمع‌آوری گردید. از آنجایی که متوسط تعداد دانش‌آموزان کلاسهای چهارم ۲۵ نفر در نظر گرفته شده بود سعی گردید برای هر معلم نمرات حداقل ۲۵ نفر از دانش‌آموزان آنها بررسی شود و انتخاب نمرات امتحان نهایی خرداد ماه به علت یکسان بودن سؤالات آن برای همه دانش‌آموزان است که تنها ملاک قابل اعتماد از نظر استاندارد بودن در کشور ما است.

برای نيل به پاسخ پرسشهای تحقیق اقدامات ذیل انجام گرفت:

اولاً، ذکر این نکته لازم است که دفتر آموزش‌های نظری و پیش‌دانشگاهی و دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی در خصوص جمع‌آوری نمرات دبیران نهایت همکاری را با محقق به عمل آوردند و محقق توانست اطلاعات مربوط به این قسمت را از دفاتر مذکور جمع‌آوری و معلمان مورد نظر خود را انتخاب نماید.

ثانیاً، برای جمع‌آوری نمرات دانش‌آموزان دبیران مذکور، محقق به ادارات کل آموزش و پرورش استان‌های منتخب مراجعه و نمرات دانش‌آموزان را با همکاری آنها جمع‌آوری کرد.

ثالثاً، محقق برای انجام محاسبات آماری از برنامه کامپیوتری spss و روش تحلیل واریانس سه جانبه استفاده کرد.

علت استفاده از این روش این بود که سه متغیر مستقل یعنی جنس، سابقه کار و دانش زبانی معلمان برای درک تأثیرشان در متغیر وابسته یعنی نمره دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر تحلیل واریانس برای دستیابی به اطلاعات جزئی‌تر از روشهای دیگر آماری از جمله آمار توصیفی و تست شفی (scheffe) استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

جدول ۱، مبین میانگین نمرات دانش‌آموزان و انحراف معیار نمرات پسران و دختران می‌باشد.

بنا به مندرجات جدول ۱، میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر (۱۱/۸۷)

جنس	تعداد	میانگین نمرات	انحراف معیار
دختر	۱۷۴۱	۱۱/۸۷	۴/۷۵
پسر	۱۶۸۷	۹/۹۷	۴/۰۶

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان

بیشتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان پسر (۹/۹۷) می‌باشد. این امر مؤید این نکته علمی است که خانم‌ها زبان را بهتر و بیشتر از آقایان یاد می‌گیرند. همانطور که ذکر شد، در این تحقیق سه متغیر مستقل: سطح دانش زبانی، جنس و سابقه کار معلمان بررسی می‌شود. جدول ۲ نشان‌دهنده تعداد دبیران مرد و زن در استانهای منتخب است. در جدول ۳، تعداد ۱۵۰ معلم انتخاب شده براساس سابقه کارشان به

جدول فراوانی توزیع دبیران نشان می‌دهد بیشترین تعداد دبیران انتخاب شده در گروه سوم قرار دارند، یعنی دبیرانی با سابقه کار بین ۱۶ تا ۲۵ سال، در بقیه گروه‌ها تعداد دبیران تقریباً مساوی است. برای تعیین سطح دانش زبانی معلمان، نمره امتحان تافل آنها براساس نمرات ۳۳/۳۳ و ۶۶/۶۷ به سه دسته تقسیم شد. طبق این تقسیم‌بندی دبیران در سه دسته خوب، متوسط و ضعیف قرار گرفتند. به عبارت دیگر

استان	زن	مرد	تعداد کل
آذربایجان شرقی	۵	۷	۱۲
اردبیل	۸	۱۴	۲۲
چهارمحال و بختیاری	۱۳	۱۵	۲۸
خوزستان	۱۰	۷	۱۷
شهر تهران	۲۰	۱۰	۳۰
شهرستانهای تهران	۱۲	۱۷	۲۹
کهگیلویه و بویراحمد	۵	۷	۱۲
کل	۷۳	۷۷	۱۵۰

جدول ۲

چهار گروه تقسیم شدند:

گروه اول، دبیرانی که از صفر تا ۵ سال سابقه کار دارند.
گروه دوم، دبیران دارای سابقه کار بین ۶ تا ۱۵ سال
گروه سوم، دبیران دارای سابقه کار بین ۱۶ تا ۲۵ سال
گروه چهارم، دبیرانی که بیش از ۲۵ سال سابقه کار دارند.

دبیرانی که نمره آنها ۹۶/۳۳ یا کمتر بود در گروه ضعیف، دبیرانی که نمره آنها بین ۹۶/۳۴ و ۱۶۲/۶۶ بود در گروه متوسط و دبیرانی که نمره آنها بیشتر از ۱۶۲/۶۷ بود در گروه خوب جای گرفتند. جدول ۴ توزیع فراوانی دبیران را براساس سطح دانش زبانی آنها نشان می‌دهد. تمامی جدولهای ذکر شده مبنی بر توزیع فراوانی نمرات دانش‌آموزان

گروه	سابقه کار	تعداد
اول	۰ - ۵	۳۳
دوم	۶ - ۱۵	۳۶
سوم	۱۶ - ۲۵	۴۶
چهارم	+۲۵	۳۵

جدول ۳- توزیع فراوانی دبیران در گروههای چهارگانه براساس سابقه کار

گروه	درصد	نمره	تعداد
اول	۶۶/۶۷+	۱۶۲/۹۷	۴۷
دوم	۳۳/۳۴ - ۶۶/۶۶	۹۶/۳۴ - ۱۶۲/۶۶	۵۰
سوم	۵ - ۳۳/۳۳	۵ - ۹۶/۳۳	۵۳

جدول ۴- توزیع فراوانی دبیران براساس سطح دانش زبانی آنها

و دبیران بود. جدول ۵ آمار استنباطی، ارزشهای F و T محاسبه شده براساس اطلاعات جمع‌آوری شده را نشان می‌دهد. همانطور که قبلاً اشاره شد، روش تحلیل واریانس سه جانبه برای تعیین میزان رابطه بین متغیر وابسته این تحقیق نمره دانش‌آموز با متغیرهای مستقل یعنی جنس، سابقه کار و سطح دانش زبانی معلمان مورد استفاده قرار گرفت.

بعد از تحلیل واریانس، برای بدست آوردن تفاوت بین میانگین نمرات

گروههای مختلف از تست شیفی (scheffe) استفاده شد. ذکر این نکته لازم است که این تست در مورد متغیر جنس مورد استفاده قرار نگرفت، زیرا این متغیر تنها دو سطح دارد و تحلیل واریانس و ارزش F پاسخگوی متغیرهای دوسطحی است.

جدول‌های شماره ۶ و ۷، ارزش t محاسبه شده بین سطوح مختلف دانش زبانی و سابقه کار را نشان می‌دهد.

یکی از مهمترین یافته‌های این تحقیق در جدول ۵ نشان داده شده

منبع تغییر	مجموع نمرات	درجه آزادی	میانگین نمرات	ارزش F مشاهده شده	ارزش F بحرانی	اعتبار
جنس	۲۲۵۷/۵۰	۱	۲۲۵۷/۵۰	۱۲۱/۰۲	۳/۸۸	۰/۰۰
دانش زبانی	۵۵۱	۲	۲۷۵/۵۸	۱۴/۷۷	۳/۰۴	۰/۰۰
سابقه کار	۷۰۱	۳	۲۳۳/۸۳	۱۲/۵۳	۲/۶۵	۰/۰۰
سابقه کار و تقابل دوجانبه بین دانش زبانی	۷۷/۰۲	۲	۳۸/۵۱۴	۲/۰۶	۳/۵۴	۰/۱۲
تقابل بین جنس و سابقه کار	۷۰۲/۰۱	۳	۲۳۴/۰۰۶	۱۲/۵۴	۲/۶۵	۰/۰۰
تقابل بین دانش زبانی و سابقه کار	۱۲۴۵/۱۹	۶	۲۱۰/۸۶	۱۱/۳	۲/۱۴	۰/۰۰
تقابل سه جانبه سابقه کار، جنس و دانش زبانی	۴۷۶/۴۶	۵	۹۵/۲۹	۵/۱	۲/۲۵	۰/۰۰
اختلاف	۶۳۵۱۴/۱	۳۴۰۵	۱۸/۶۵			

جدول ۵

مقایسه	اختلاف	ارزش t مشاهده شده	درجه آزادی	ارزش t بحرانی	اعتبار
گروه اول و دوم	۰/۶۶	۳/۴۲	۲۲۱۱	۱/۶۴	+
گروه دوم و سوم	۰	۰	۲۲۸۳	۱/۶۴	+
گروه اول و سوم	- ۰/۶۶	- ۳/۵	۲۲۵۶	۱/۶۴	+

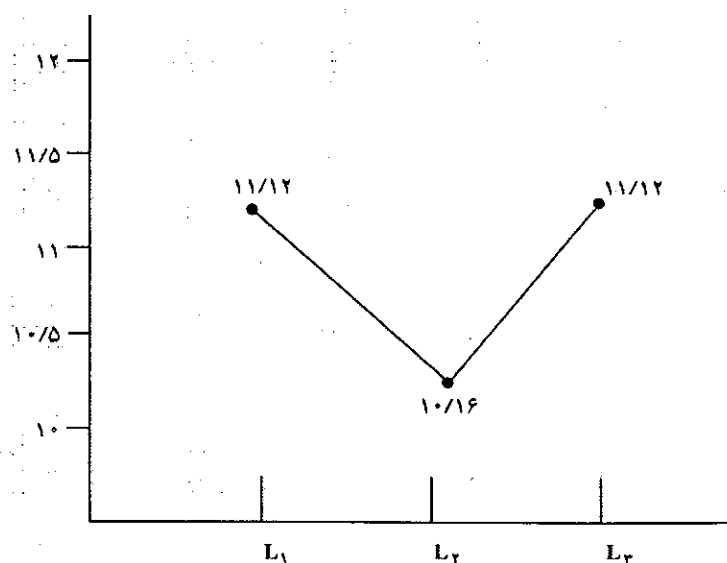
جدول ۶ — محاسبه ارزش t بین گروههای مختلف از نظر سطح دانش زبانی

مقایسه	اختلاف	ارزش مشاهده شده	درجه آزادی	ارزش بحرانی	اعتبار
گروه اول و دوم	۱/۹۸	۸/۶۵	۱۵۶۲	۱/۶۴	+
گروه دوم و سوم	۰/۳۸	۱/۷۵	۱۷۸۹	۱/۶۴	+
گروه اول و چهارم	۰/۷۴	۳/۲۳	۱۵۶۲	۱/۶۴	+
گروه دوم و سوم	- ۱/۶	- ۷/۶	۱۸۶۱	۱/۶۴	+
گروه دوم و چهارم	- ۱/۲۴	- ۵/۵	۱۶۳۵	۱/۶۴	+
گروه سوم و چهارم	۰/۳۶	۱/۷۱	۱۸۶۲	۱/۶۴	+

جدول ۷- محاسبه ارزش F بین گروه‌های مختلف از نظر سابقه کار

است. براساس آن جدول، ارزش مشاهده شده F برای سطح دانش زبانی معلم برابر ۱۴/۷۷ می‌باشد که این عدد از ارزش بحرانی F در معیار دو درجه آزادی که برابر ۳/۰۴ است بیشتر می‌باشد، بنابراین می‌توان گفت که سطح دانش زبانی معلمان انگلیسی یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده میزان موفقیت دانش آموزان است. بنابراین فرضیه اول کاملاً مردود است. نمودار ۱، مبین نتیجه گیری بالا است. میانگین نمرات دانش آموزان دبیرانی که در سه سطح مختلف از نظر دانش زبانی طبقه بندی شده بودند در این نمودار نشان داده شده است. مطابق این نمودار، میانگین نمرات دانش آموزانی که معلمانشان از نظر

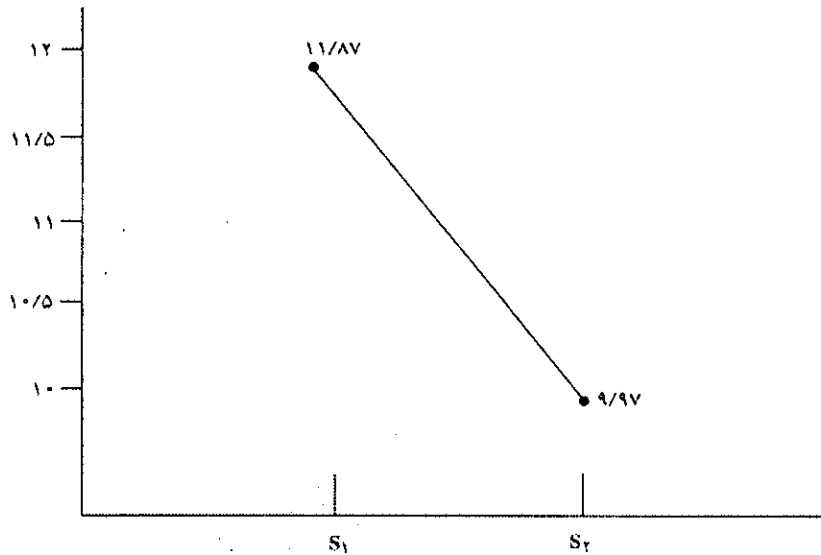
سطح دانش زبانی در سطح بالا (L_3) یا پایین (L_1) قرار دارند بیشتر از میانگین نمرات دانش آموزانی است که دبیران آنها از نظر دانش زبانی در سطح متوسط (L_2) قرار دارند. همچنین مشابه همین نتایج را می‌توان درخصوص دو متغیر مستقل دیگر یعنی سابقه کار و جنسیت استنباط کرد. طبق جدول ۵، ارزش F مشاهده شده در مورد عامل جنسیت برابر ۱۲۱/۰۲ است که این عدد بسیار بزرگتر از ارزش بحرانی F در معیار ۱ درجه آزادی، معادل ۳/۸۸، است. براساس نمودار ۲، میانگین نمرات دانش آموزان معلمان زن برابر ۱۱/۸۷ می‌باشد، درحالی که میانگین نمرات دانش آموزان دبیران مرد



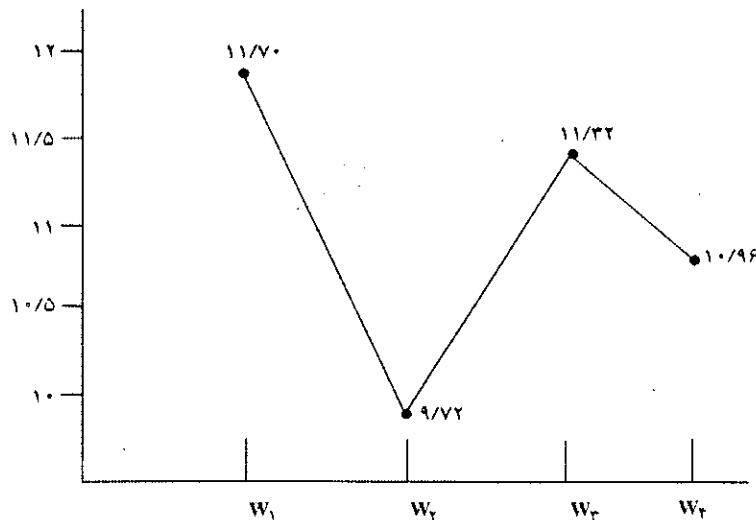
نمودار ۱- میانگین نمرات دانش آموزان (ستون عمودی) و مقایسه آن با سطح دانش زبانی معلمان (ستون افقی)

برابر ۹/۹۷ است. بنابراین نتیجه‌گیری می‌شود عامل جنسیت یکی از مهمترین عامل‌های تعیین‌کننده میزان موفقیت دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی می‌باشد. بنابراین فرضیه دوم نیز مردود است.

در مورد عامل سابقه کار نیز همان نتایج قابل استنباط است. در این مورد نیز ارزش F مشاهده شده برابر ۱۲/۵۳ می‌باشد که بسیار بیشتر از ارزش بحرانی F در معیار ۳ درجه آزادی، ۲/۶۵، است. بنابراین فرضیه سوم مبنی بر اینکه هیچ نوع رابطه‌ای بین عامل سابقه کار و میزان موفقیت دانش‌آموزان وجود ندارد مردود است و معلوم می‌شود که سابقه کار تأثیر بسیار مهمی در میزان موفقیت دانش‌آموزان دارد. نمودار ۳، نشان می‌دهد



نمودار ۲- میانگین نمرات دانش‌آموزان (ستون عمودی) و رابطه آن با جنسیت دبیران (ستون افقی)



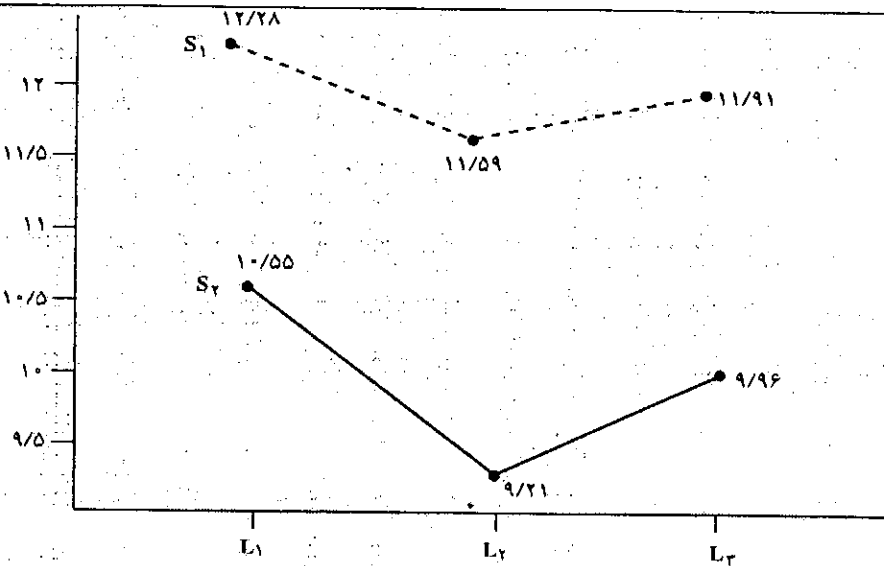
نمودار ۳- رابطه بین سابقه کار دبیران (افقی) و موفقیت دانش‌آموزان (عمودی)

دانش آموزان دوباره افزایش می یابد. ذکر این نکته نیز لازم است که در این مرحله اکثر مشکلات مالی دبیران تا حدودی برطرف شده و نسبت به دبیران کم تجربه از آرامش خاطر بیشتری برخوردارند. در آخرین سالهای کار موفقیت دبیران زیاد مطلوب نیست و میانگین نمرات دانش آموزان کاهش می یابد.

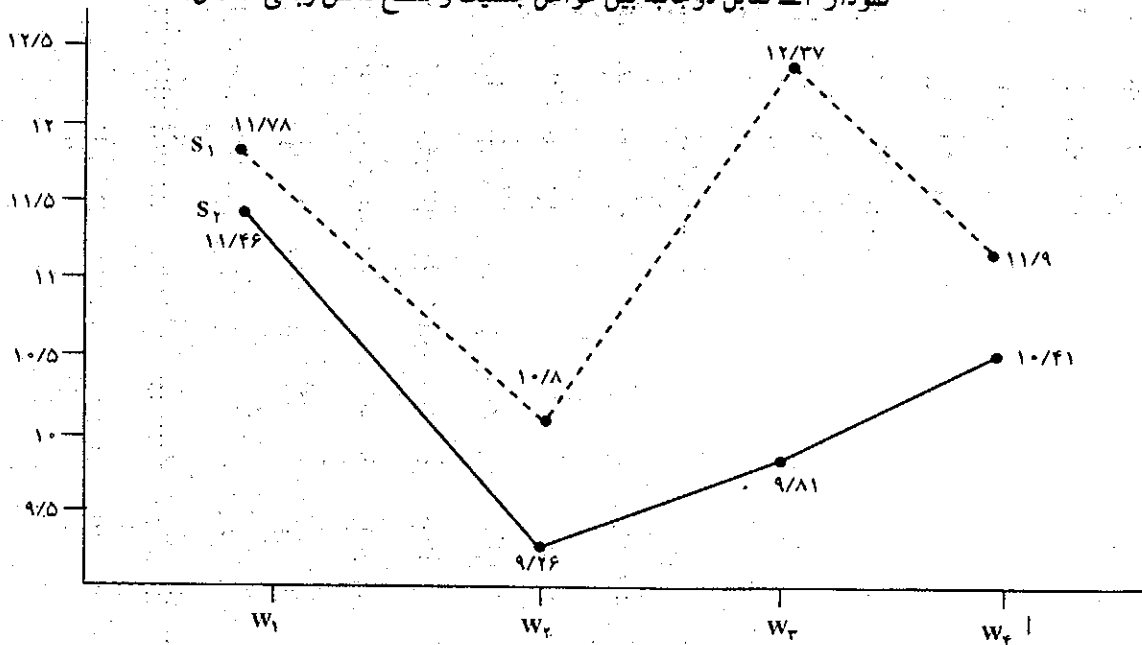
تقابل دو جانبه بین عوامل جنسیت و سطح دانش زبانی معلمان با اهمیت نیست. ارزش F مشاهده شده این امر، نشان می دهد که این دو عامل با هم و به صورت همزمان در افزایش و کاهش میزان موفقیت دانش آموزان تأثیر دارند و هیچگاه افزایش یکی باعث

کاهش دیگری یا برعکس نمی شود. نمودار ۴ مبین این واقعیت است. تقابل دو جانبه بین جنسیت معلم و سابقه کار او دارای اهمیت است. ارزش F مشاهده شده در این مورد طبق جدول ۵ برابر ۱۲/۵۴ است که این رقم بیشتر از ارزش F بحرانی در محدوده ۳ درجه آزادی یعنی ۲/۶۵ می باشد که نشان می دهد بین دو متغیر تقابل وجود دارد. به عبارت دیگر در حالی که عاملی باعث افزایش موفقیت دانش آموز می شود، در همان حال عامل دیگری باعث کاهش این موفقیت می گردد. نمودار ۵ مبین این ادعاست.

تقابل دو جانبه بین عوامل سابقه کار و سطح دانش زبانی دبیران نیز



نمودار ۴ - تقابل دو جانبه بین عوامل جنسیت و سطح دانش زبانی معلمان



نمودار ۵ - تقابل دو جانبه بین عوامل جنسیت و سابقه کار دبیران

مهم است. همانطور که در جدول ۶ دیده می‌شود ارزش F مشاهده شده، یعنی ۱۱/۳ از ارزش F بحرانی یعنی ۲/۱۴ در محدوده ۶ درجه آزادی بیشتر است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت تقابل بین دو عامل سابقه کار و سطح دانش زبانی دبیران نقش تعیین کننده‌ای در موفقیت دانش آموزان آنها دارد. نمودار ۶ مبین این واقعیت است.

تقابل سه جانبه بین سطح دانش زبانی، جنسیت و سابقه کار نیز دارای اهمیت است. ارزش F مشاهده شده برای این مورد برابر ۵/۱ می‌باشد که از ارزش F بحرانی، یعنی ۲/۲۵ در محدوده ۵ درجه آزادی بیشتر است. البته تقابل سه جانبه بین این سه متغیر پیچیده است که در نمودار ۷ نشان داده شده است.

امید است که یافته‌های این تحقیق بتواند مسئولان وزارت آموزش و پرورش را در برخی از زمینه‌ها از قبیل: روش‌های آموزش زبان، روشهای ارزشیابی، برنامه‌ریزی کلاسهای درسی در دوره‌های مختلف اعم از دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و مؤسسات آموزش زبان، یاری دهد. همچنین ذکر این نکته لازم است که مسئولان آموزش زبان در وزارت آموزش و پرورش بایستی بیشتر به جنبه‌های ارتباطی زبان توجه داشته باشند و برنامه‌های آموزشی و ارزشیابی زبان بایستی بیشتر بر این محور استوار گردد، به گونه‌ای که آزمون‌های زبان معیاری برای مهارتهای ارتباطی دانش آموزان باشد، همچنین توجه به محتوای کتاب‌های درسی و آموزشی از جمله سایر نکاتی است که محقق در طرح خود بدان تأکید دارد.

برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای دبیران و آشنایی آنان با آخرین روشها و فنون تدریس زبان از جمله موارد دیگری است که بایستی مورد توجه قرار گیرد.

برای انجام مطالعات بیشتر در زمینه‌های زیر می‌توان تحقیقات مشابهی انجام داد:

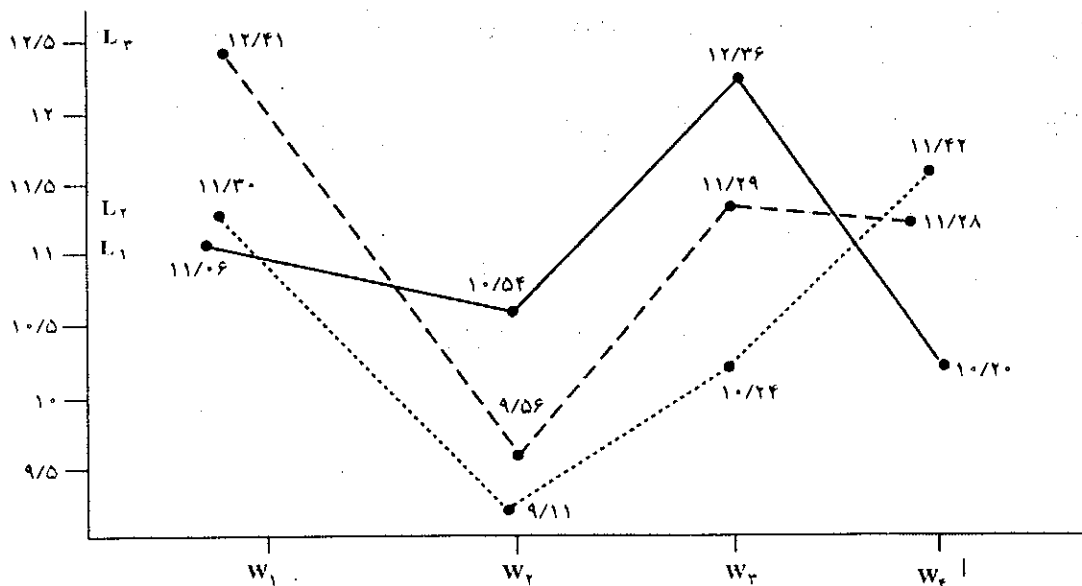
— درک ارتباط بین دانش معلم و توانش دانش آموز
— درک ارتباط بین دانش زبانی استادان زبان انگلیسی و دانشجویان دانشگاهها

— در دوره راهنمایی تحصیلی، برای پی بردن به میزان کارایی معلمان زبان انگلیسی و ارتباط آن با موفقیت دانش آموزان

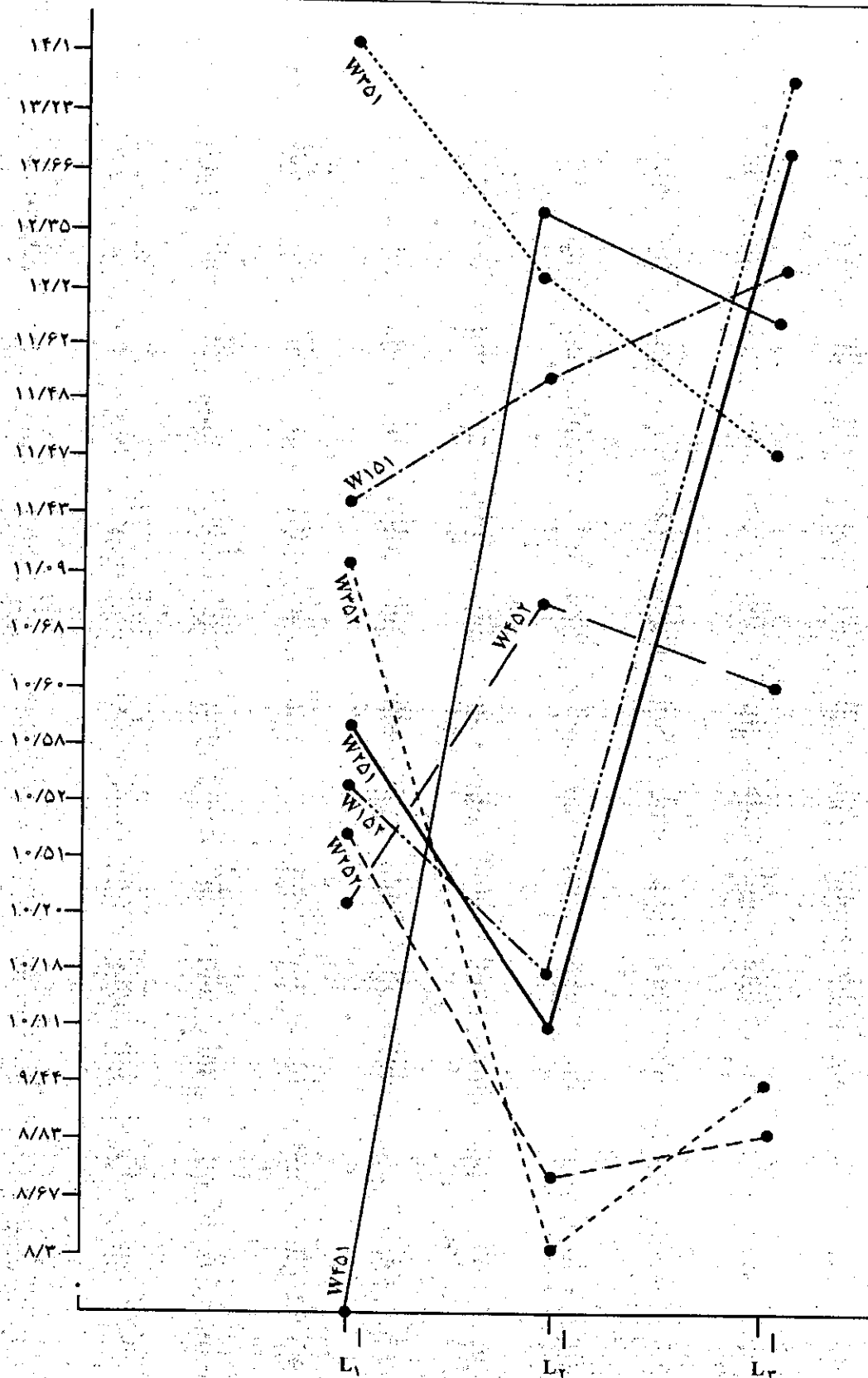
— در آموزش سایر زبانها و آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم در مواردی که زبان فارسی زبان مادری نمی‌باشد.

در پایان، محقق با وجود کاستی‌های این تحقیق امیدوار است که یافته‌های آن در ارتقای کیفی و کمی روش‌های تدریس زبان انگلیسی در دوره متوسطه نیز مؤثر باشد و گامی هر چند کوچک در این زمینه بردارد.

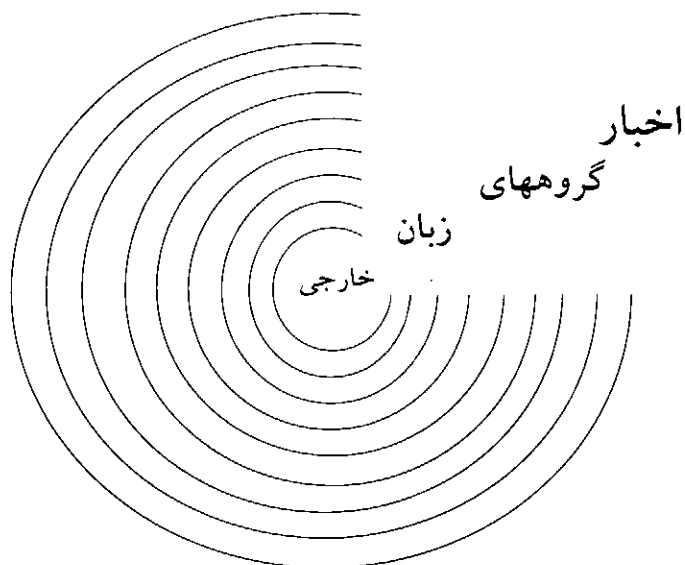
- 1 - Rivers, 1978
- 2 - Wivan Cook, 1991
- 3 - Mary Finocchiaro, 1973



نمودار ۶ — تقابل دوجانبه بین میزان سطح دانش زبانی و سابقه کار دبیران انگلیسی



نمودار ۷- تقابل سه‌جانبه بین جنس، سابقه کار و دانش زبانی دبیران انگلیسی و میزان موفقیت دانش‌آموزان آنها



گروه زبان خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی با همکاری اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی برای آموزش دبیران زبان انگلیسی، زبان آلمانی و زبان فرانسه در رابطه با کتب نظام جدید متوسطه و پیش دانشگاهی برنامه هایی به شرح زیر تدارک دیده است.

زبان انگلیسی

– نحوه تدریس مهارت سخن گفتن
– چگونگی استفاده از نوارهای صوتی و
تصویری در کلاس درس
– نحوه ارزشیابی

طول دوره: ۷ روز

ساعات برگزاری: دوره ۴۵ ساعت (۱۵ ساعت عملی و ۳۰ ساعت نظری) می باشد.
تاریخ برگزاری: اواسط مرداد ماه

عنوان دوره: دوره تأمین دروس زبان انگلیسی نظری و پیش دانشگاهی
هدف کلی دوره: آشنایی با نحوه تدریس مهارت های شفاهی و چگونگی ارزشیابی آن.

هدف جزئی دوره: – نقش مهارت های شفاهی در تدریس و یادگیری
زبان خارجی

– نحوه تدریس مهارت شنیدن

زبان آلمانی

عنوان دوره: برگزاری کلاسهای کوتاه مدت توجیهی و تأمین مدرس زبان آلمانی.

هدف کلی دوره: آشنا ساختن دبیران با هدفهای آموزشی - رفتاری و آشنایی با نحوه تدریس مهارتهای شفاهی و جگونی ارزیابی آن.

اهداف جزئی دوره:

- ۱ - آشنایی با روش تدریس (روانشناسی یادگیری)
 - ۲ - آشنایی با ساختارهای دستوری
 - ۳ - نحوه تدریس خواندن
 - ۴ - نحوه تدریس واژگان و معادل سازی
 - ۵ - آواشناسی
 - ۶ - نحوه استفاده از نوارهای صوتی و تصویری در کلاس درس
 - ۷ - نحوه ارزشیابی تکوینی - اجمالی
- طول دوره: ۷ روز
- زمان دوره: شهریور ۷۶
- ساعات برگزاری: ۴۵ ساعت (۳۵ ساعت نظری و ۱۰ ساعت عملی) می باشد.

زبان فرانسه

هدف کلی: توجیه کتابهای جدید التالیف دوره متوسطه و پیش دانشگاهی هدفهای جزئی:

- الف - آشنایی با روش های تدریس کتابهای جدید التالیف دوره متوسطه و پیش دانشگاهی (پروژه سال سوم متوسطه و دوره پیش دانشگاهی)
- ۱ - نحوه تدریس متون قرائتی
 - ۲ - نحوه تدریس ساختار دستوری
- ب - آموزش های شفاهی
- ۱ - آواشناسی
 - ۲ - استفاده از فیلم های آموزشی و نوارهای صوتی
 - ۳ - انجام تمرینهای شفاهی - پرسش و پاسخ
- طول دوره: ۷ روز

زمان دوره: ۷ تیرماه سال جاری لغایت ۱۳ تیرماه

محل برگزاری: تهران - محل دقیق برگزاری دوره از طرف اداره کل تربیت معلم اعلام خواهد شد.

ضمناً یادآور می شود شرکت کنندگان در این دوره دبیران شاغل زبان فرانسه - دبیران لیسانسیه و فوق لیسانس زبان فرانسه که در حال حاضر در غیر رشته تخصصی خود تدریس می کنند.

دوره راهنمایی

- کتاب انگلیسی پایه دوم راهنمایی از بررسی محتوا توسط مؤلف و کارشناسان گروه زبان انگلیسی با عنایت بر نظرات و پیشنهادهای دبیران تجربیات بدست آمده در سالهای اخیر، با تغییرات کلی برای سال ۷۶-۷۷ به چاپ رسید. ضمناً کتاب انگلیسی پایه سوم راهنمایی نیز برای سال ۷۷-۷۸ مورد بررسی قرار خواهد گرفت و با تغییرات کلی چاپ خواهد شد.

- برنامه ریزی جدید برای تألیف کتابهای زبان آلمانی دوره راهنمایی در شورای گروه بزودی انجام خواهد پذیرفت.

- تهیه نوارهای صوتی مربوط به کتابهای زبان فرانسه با کمک دفتر تکنولوژی پایان یافت و گروه زبان فرانسه در انتظار تکثیر و توزیع آنها از سوی دفتر تکنولوژی آموزشی می باشد.

دوره متوسطه و پیش دانشگاهی

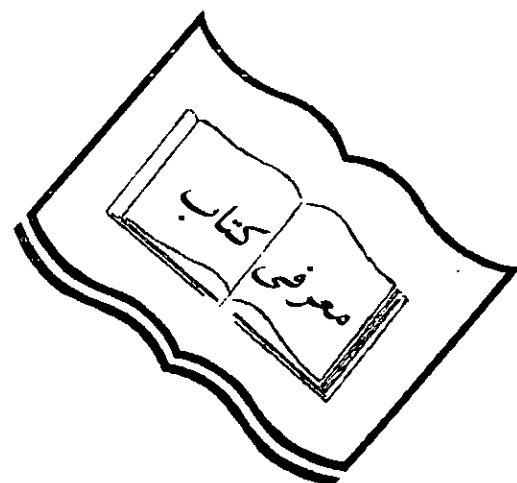
- کتاب انگلیسی روش تدریس ۱ و ۲ پیش دانشگاهی به زودی چاپ و آماده توزیع خواهد شد.

- کتاب جدید التالیف زبان فرانسه دوره پیش دانشگاهی ۱ و ۲ که در سال تحصیلی گذشته (۷۶ - ۷۵) به صورت زیراکس در اختیار دانش آموزان و دبیران محترم قرار گرفت، چاپ شد و در انتشارات کمک آموزشی، جنب سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی - خیابان ایرانشهر شمالی - به فروش می رسد. شایان ذکر است که کتابهای کوربرایتیک ۳ و کتاب موزه ۱ از دور تدریس خارج شده و منسوخه اعلام می گردد.

- برنامه ریزی برای تهیه کتاب معلم فرانسه و پیش دانشگاهی بزودی در گروه زبان فرانسه انجام می پذیرد. ضمناً تهیه و تنظیم کتابهای تمرین و کار و سایر وسایل کمک آموزشی در برنامه کار گروه فرانسه می باشد.

Connie L. Shoemaker
F. Floyd Shoemaker

Interactive Techniques for the ESL Classroom



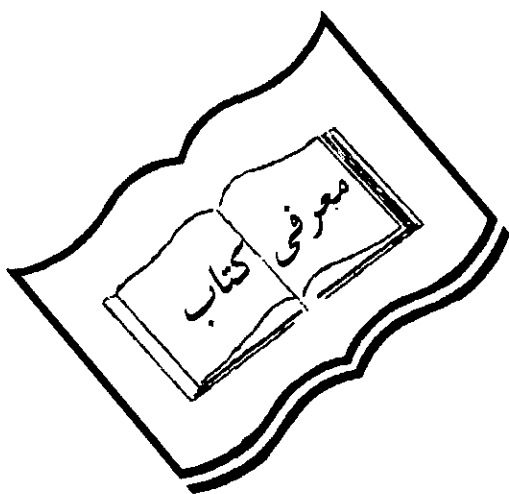
adapted to meet the requirements of the language classroom; others were personally developed by one of the authors in the ESL classroom in response to students' needs.

It is difficult to determine the source of many activities used in the classroom or training room. They are handed down from one instructor to another and frequently appear in published materials with no source identified. We have tried to supply bibliographic references for all exercises that can be linked to specific materials; others have been labeled "source unknown," and the remainder were designed by the authors.

Interactive Techniques for the ESL Classroom is designed for the instructor of English as a second language or the student training to become an ESL teacher. It is a resource book of exercises grouped according to type: warmups and mixers, puzzles, competitive games, critical incidents, role plays, and simulations. These techniques, appropriate for beginning to advanced students, can enrich your existing curricular materials as introductions, as supplements, and as ways to review and reinforce. By using these exercises in your classes, you will add variety and interest and encourage students to express themselves in the target language.

Our combined ESL teaching and adult training experience has culminated in this collection of techniques. Some activities come directly from adult training; many started as training ideas and then were simplified and

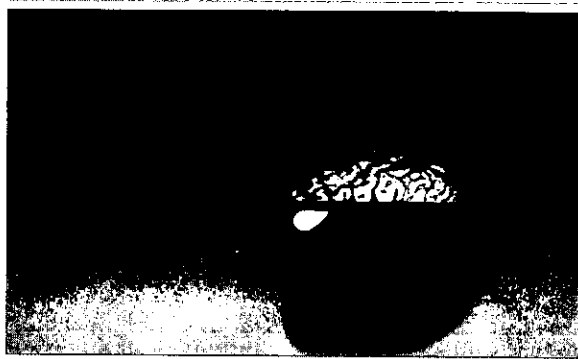
Chapter 1 introduces recent research in adult education and demonstrates its link with current language learning research. Chapters 2 through 5 compile more than 80 exercises designed for immediate use in the classroom. Each exercise is organized by purposes, both affective and linguistic; level of English required; size of group; and materials needed. The procedure for using each exercise in the classroom is detailed in easy-to-follow steps. Variations are suggested following the exercise. These variations frequently include ways to follow up the exercise with writing or reading assignments. Where applicable, cultural notes are included. These explanations alert the instructor to students' cultural customs or rules that may necessitate adaptation of an exercise. The final chapter explores ways in which to adapt and create additional interactive exercises.



غنی سازی واژگان

دریادگیری زبان انگلیسی

طرحی نو بر اساس راهبردهای پردازشی مغز برای خودآموزی واژگان زبان انگلیسی به طور انبوهی و جهشی؛ با استفاده از عوامل متداعی، یاد پارهای آموزشی و میانجیهای مفید حافظه که امر ذخیره سازی و حفظ واژگان را در حافظه درازمدت تقویت می کنند و فعالیت یاد آوری و بازخوانی لغات را در موارد نیاز تسهیل می بخشد.



نوشته: دکتر حسین وافی

خارج به به مراتب شدیدتر و ناراحت کننده تر است. دشواری کمبود واژگان زبان، زبان آموزان ما را در سطوح متوسطه و پیشرفته یادگیری دچار وقفه و سردرگمی می کند و پیشرفتشان را به طور جدی کند می سازد. در واقع می توان اذعان داشت که دانشجویان ما به یک حد از پیشرفت زبان خارج که می رسند به یکباره به خاطر نقصان معلومات واژگانی فلج می شوند و در همان حد متوقف شده، به مرور راه افول و دلسردی را پیش می گیرند. این نارسایی واژگانی سالهاست که گریبانگیر زبان آموزان ایرانی است و بخصوص در آزمونهای همگانی، کنکورهای کارشناسی ارشد، دکتری، اعزام به خارج، تافل و غیره به خوبی خودنمایی می کند.

اکثر زبان آموزان و دانش آموختگان دوره های مختلف در رشته های گوناگون دانشگاهی از این نوع نارسایی واژگانی خود در زبان خارجی اطلاع آگاهانه دارند، از آن رنج می برند و در آرزوی جبران آن هستند اما متأسفانه نمی دانند از چه منبعی یا به چه شیوه ای این نارسایی را ترمیم کنند، آنان همواره در صدد راه حلی مناسب برای این مشکل خود می باشند.

هدف از تألیف کتاب

منظور عمده از تهیه این کتاب دقیقاً برآوردن همین نوع نیاز زبان آموزان ایرانی به غنی سازی ذخیره واژگانی زبان خارجی است و نیز به دست دادن منبعی که برای این منظور مورد استفاده قرار گیرد و بالاخره ارائه راهبردها و رهیافتهای ساده و سریع برای رسیدن به آن مقصود. کتاب حاضر می تواند برای کلیه افرادی که نیاز شدیدی را به تقویت واژگان در خود احساس می کنند، چه در سطوح مختلف دانشگاه و چه دانش آموختگان رشته های مختلف دانشگاهی، سودمند واقع شود. دستورالعملهای کاربردی این کتاب چنانچه به طور اصولی و پیشنهادشده به کار گرفته شوند می تواند به میزان قابل ملاحظه ای مشکل نقصان واژگانی را کاهش دهد و برای همیشه چاره ای برای این معضل آموزشی کشور باشد.

مقدمه مؤلف

اهمیت تقویت واژگان زبان خارجی

دانشجویانی که در رشته های مختلف دانشگاهی و در سطوح عالی آموزشی تحصیل می کنند به ویژه دانشجویان گرایشهای مختلف رشته زبان انگلیسی، هر روزه نیازمند به خواندن گسترده متون اصیل زبان انگلیسی در زمینه های گوناگون علمی، ادبی، مطبوعاتی، دینی، تخصصی، اجتماعی، روانشناسی، زیانسناسی و غیره هستند و درک مفهوم این متون بدون شک در گرو دانش غنی از واژگان زبان خارجی است.

گرچه دانشجویان و دانش پژوهان، در دوران پیش دانشگاهی و سالهای آغازین دوره دانشگاه، با ساخت زبان خارجی، قواعد نگارش، خواندن و تلفظ آن آشنایی لازم را کسب می کنند؛ مقدار واژگانی که در طی همین مدت فرا می گیرند و در حافظه آنان ذخیره می شود به هیچ وجه پاسخگوی نیازهای روزافزون آنها نمی باشد و آنان در مقابل خواندن متون مختلف زبان خارجی دچار نارسایی محسوس و ناتوانی شدید واژگان می شوند. امروزه برای ما ثابت شده است که نقصان واژگانی به خودی خود بزرگترین عامل بازدارنده در کار بهره وری و مطالعه متون اصیل زبان خارجی است. این مشکل در مورد صحبت کردن، نگارش و ترجمه زبان

Parmi les genres littéraires, la poésie convient fort bien aux intentions pédagogiques de la sensibilisation; car par sa construction, ses valeurs rythmiques et musicales, elle se mémorise aisément et sa richesse thématique favorise les réflexions originales de la part des apprenants. Selon J. Peytard, "le texte poétique fournit une sorte de masque langagier ambigu sous lequel chacun peut exprimer ce qu'il ressent sans avoir l'impression de se dévoiler."⁽¹²⁾

D'autre part il est à signaler que l'essentiel de la pédagogie proposée repose en effet sur un contact direct avec le texte original. A cet égard, les transcriptions en français facile ne répondent pas aux exigences de la sensibilisation. Le fait d'opérer une simplification, fait disparaître dans le texte certains dispositifs sémiotiques, indispensables à son fonctionnement qui dans la version originale constituent des repères pour entrer dans le texte. Ainsi, l'utilisation de ces textes est à repenser; car l'on peut se demander ce qui reste de l'authenticité et de littérarité d'un texte après telles simplifications. Si on les utilise pour initier les apprenants à la littérature, il faut avouer qu'il n'apporte rien sur l'esthétique, la technique, le style et l'originalité dont l'œuvre est porteuse. Les textes en français facile peuvent tout simplement être conçus comme textes de lecture supplémentaires pour les apprenants du niveau I.

En somme, dans le choix des textes littéraires, il ne faut pas oublier que le premier objectif de tout enseignement de la littérature devrait être une invitation à la recherche de fonction poétique du langage. Il s'agit donc d'une prise de conscience des apprenants au fait qu'avec les textes littéraires ils dépassent les limites des

normes langagières pour percevoir une utilisation exceptionnelle de la langue.

L'idéal serait que la lecture d'un texte littéraire en classe de langue soit une traversée du désir et apporte aux élèves "les jouissances du langage." R. Barthes écrit à ce propos:

Le texte que vous écrivez doit me donner la preuve qu'il me désire. Cette preuve existe: c'est l'écriture. L'écriture est ceci: la science des jouissances du langage.⁽¹³⁾

RÉFÉRENCE

1. J. Peytard, **Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E**, revue "Etudes de linguistique Appliquée", no 45. Paris, Didier, 1982, p. 92.
2. J. Peytard, Ibid, p. 102.
3. Nous avons soutenu la même conception en proposant d'avancer l'approche du texte littéraire dans les cours de langue, lors d'une communication présentée au premier Colloque Internationale de l'Enseignement du Français en Iran, en Janvier 1990, à Téhéran.
4. J. Peytard, Ibid, p. 95.
5. M. Benamou, **Pour une pédagogie du texte littéraire**, Paris, Larousse, 1971, p. 18.
6. J. Peytard, **Problèmes de l'enseignement de la littérature en classe de F.L.E**, cahiers du CRELEF, no. 17, Besancon, 1884.
7. C. Orid - Boyer, **Pour une Didactique du Français Langue et Littérature Etrangère**, Le Français dans le Monde, no. 237, Nov. / Dec. 1990, p. 56.
8. H. Besse: **Littérature et classe de langue**, p. 174
9. C. Simon, **Un homme traversé par le travail**, La Nouvelle Critique, no. 105, 1977.
10. R. Barthes, **Le plaisir du texte**, Seuil, 1973.
11. J. Peytard, **Problèmes de l'enseignement de la littérature en classe de FLE**, op. cit.
12. J. Peytard, **Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE**, op. cit. p. 14.
13. R. Barthes, **Le plaisir du texte**, op. cit. p. 25.

réserve de travaux sur la langue, mais comme "espace de langage" (selon l'image de R. Barthes), un espace à observer, à interroger, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue. La sémiotique littéraire doit permettre d'approcher le texte littéraire dans sa spécificité, qui est de révéler les potentialités du langage. C'est pourquoi le texte littéraire est présent dans la classe de FLE: il est un laboratoire où, de manière privilégiée, l'apprenant considère la langue dans son travail, dans ses ressources, dans sa productivité.⁽¹¹⁾

Il faut donc conduire les apprenants à la compréhension d'un texte par la manipulation active du matériel linguistique dont il est constitué.

QUEL TEXTE CHOISIR?

Il serait préférable de faire une anthologie de textes littéraires contemporains qui se propose sensibiliser peu à peu l'élève à la perception des différents niveaux de langue et écarts littéraires dont nous avons parlé plus haut. Cette sensibilisation ne pourrait être que progressive et les textes littéraires doivent être gradués selon plusieurs niveaux de "difficulté" linguistique. Cependant les difficultés linguistiques ne sont pas toujours d'ordre lexical et grammatical. Ce qui pourrait "bloquer" l'apprenant n'est pas nécessairement les mots inconnus ou les points grammaticaux, mais plutôt des tournures et des "éclatements" du langage littéraire.

Certes, on peut atténuer ce "blocage" par des éclaircissements et des exercices préparatoires

mais il vaut mieux commencer par les textes où les écarts sont "reconnaissables" par rapport aux normes langagières déjà apprises. Ce qui importe, c'est que les textes les plus simples soient d'une qualité et d'un intérêt capables de motiver et de soutenir l'attention de l'apprenant, condition que remplissent, mieux qu'aucun autre, les textes littéraires où la richesse du sens ne dépend pas nécessairement de la complexité lexicale.

En outre, le sens d'un texte doit être accessible et à la portée de l'apprenant. Il y a des textes qui cachent, sous l'enveloppe d'une écriture ultra-simple un sens trop riche et problématique. Car, très compréhensible en apparence, le texte porte en profondeur les nuances insaisissables pour l'apprenant débutant et risque de gâcher définitivement la valeur sémantique d'un texte.

Quel intérêt de choisir **L'Etranger** de Camus, alors que l'apprenant n'est pas armé à saisir le rapport de la neutralité du ton et la charge philosophique du texte? ce genre de textes faciles d'apparence mais lourds d'idées, procurent chez l'apprenant un sentiment de malaise et risquent même de le dérouter.

D'un autre côté, des textes trop dépouillés et "vides" de sens et thèmes ne sont pas très attirants pour les élèves. A titre d'exemple, introduire trop tôt un extrait de **Instantanés** de Robbe - Grillet (Archipel), ne nous paraît pas particulièrement motivant pour l'apprenant étranger. Ce genre de texte descriptifs ne présentent généralement aucune difficulté langagière ni thématique, mais précisément cette "absence" est quelque peu rebutant pour un apprenant qui ne peut pas goûter la beauté descriptive du texte et sentir et comprendre la présence envahissante et ineffable des "choses".

*un texte qui le somme de faire autre,
de modifier sa perception phonétique,
syntaxique, sémantique, en fonction
d'une organisation sémiologique qui
n'est pas la sienne. ⁽⁸⁾*

Ainsi, si l'on commence la sensibilisation au cours de la deuxième année sans attendre les cours proprement littéraires, au niveau avancé, l'assimilation et l'appréciation des écarts stylistiques se "passeront" plus aisément et plus naturellement et les apprenants ne se trouveront plus perplexes, sinon indifférents devant la notion du "style" qui leur paraît souvent abstraite et énigmatique.

Il est normal que nos étudiants, non sensibilisés dans les premières années à la forme littéraire, se sentent mal à l'aise face aux procédés stylistiques et ne puissent saisir le langage littéraire dans sa "matérialité". Etrangers à la forme, ils s'attachent trop au "sujet" qu'ils considèrent la seule réalité possible.

Ce qui leur faudrait c'est une "cure" de sensibilisation à la forme pour les préparer, dans les cours supérieurs (au niveau de maîtrise), à poursuivre non pas le sujet et le déroulement du récit, mais les courbes et les mouvements de l'écriture. La remarque de Claude Simon est pertinente à ce propos:

Le véritable sujet d'un livre, d'un tableau, ce n'est l'histoire, ni le spectacle apparemment programmés (...) Le véritable sujet c'est la façon dont cette histoire est écrite ou ce spectacle est peint (...) L'écriture ne reproduit pas, elle produit quelque chose qui n'existait pas avant d'avoir été écrit. ⁽⁹⁾

Les critiques modernes ont suffisamment insisté sur "l'aventure" de l'écriture qui ne dépend pas nécessairement de l'aventure du récit.

Il faut avouer que nous sommes plus ou moins tous nourris de ces réflexions modernes sur la forme littéraire, pourquoi ne pas tenter de les réaliser dans le mécanisme de la sensibilisation pour nos élèves?

R. Barthes, dans **Le plaisir du texte**, suggère une lecture profonde qui ne s'accroche pas uniquement aux articulations de l'anecdote et se livre au plaisir des jeux du langage: "Vous voulez qu'il arrive quelque chose; et il n'arrive rien, car ce qui arrive au langage n'arrive pas au discours."⁽¹⁰⁾

C'est précisément cela qu'il faut montrer aux apprenants: ce qui arrive au langage! car c'est là que commence la littérature.

En guise de conclusion, un texte littéraire pourrait être très efficace, au point de vue didactique, de la polysémie éclatée de tout énoncé, il doit donc se proposer d'enrichir la conscience linguistique de l'apprenant et non pas seulement sa compétence linguistique. Il nous paraît quelque peu regrettable d'utiliser un texte littéraire uniquement pour la "fixation" d'une règle grammaticale. Certes, l'éternel **Dejeuner du Matin** de J. Prevert convient fort bien pour l'emploi du passé composé mais d'une manière générale, il ne faut pas faire du texte littéraire un outil didactique pour l'enseignement de la langue.

A cet égard, J. Peytard, en proposant une démarche sémiotique écrit:

*Quand commence l'apprentissage
du français, comme langue étrangère,
le texte littéraire a sa place. Non
comme ornement, non comme*

QUELQUES SUGGESTIONS PEDAGOGIQUES

Les procédés existent dans ce domaine qui se fondent sur une "saisie matérielle" du texte, au lieu de s'alourdir d'un appareil de commentaires et de questions. M. Benamou propose une pédagogie spécifique d'analyse stylistique:

Pour mettre l'élève à même de sentir, à plus forte raison l'analyse des effets stylistiques d'un texte, il faut commencer par en découvrir le modèle sémantique immanent. Or cette découverte ne peut se faire dans le texte lui-même... C'est donc au pédagogue qu'il revient d'extraire le micro-univers sémantique immanent au texte, de monter les exercices nécessaires à son enrichissement, étape par étape, jusqu'à un énoncé proche sémantiquement du texte littéraire, mais divergeant dans son style.⁽⁵⁾

Un autre procédé consiste à faire rédiger par les apprenants une petite rédaction dont le sujet est inspiré d'un texte littéraire. Après la rédaction on distribue le texte, pour faire sentir les différences entre le texte des élèves et le texte original.

Cet exercice de rédaction exige que l'apprenant réactive ses connaissances de la langue pour parvenir à rédiger et ensuite pour discerner les écarts.

Un autre modèle dans cette pédagogie de l'écart consiste à comparer la version banale et quotidienne d'un texte et sa version littéraire.

Par cette prise et cette pratique du texte littéraire, selon J. Peytard "on en fait un objet de

langage, singulier, certes [pour arriver] à souligner ce qui dans le langage même fonctionne littérairement" ⁽⁶⁾

C. Orid - Boyer insiste lui aussi sur cette pédagogie de différence et écrit:

En effet, le texte littéraire est une variation langagière unique, pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. Et celui qui écrit un tel texte apprend sans cesse à décrypter les codes qu'il applique sans en être conscient. Il apprend ainsi à découvrir l'autre en lui et, à accepter plus tard toutes les différences avec les autres. Au contact d'une telle pratique l'enfant prend l'habitude de chercher la norme qui régit les paroles de l'autre et d'accepter comme normales les différences langagières, accroissant ainsi ses possibilités communicationnelles. Si bien qu'on peut affirmer que la pratique du texte artistique est ce qui permet le mieux d'accepter le langage de l'autre dans sa différence.⁽⁷⁾

A notre avis, l'expérience de la sensibilisation doit s'orienter à travers la saisie de ces différences et cela est particulièrement efficace pour l'apprenant iranien dont les aspects formels du texte littéraire lui échappe, tant il est attaché au contenu, par une longue habitude d'approche traditionnelle de sa littérature nationale.

Il serait donc souhaitable de lui rendre palpables ces ruptures formelles et perturber son "sentiment linguistique habituel"; c'est par ces termes que H. Besse définit le texte littéraire:

Une mise en question du sentiment linguistique habituel au lecteur... par

d'un nouveau pouvoir et d'une nouvelle vision sur la langue. En effet, ce qui importe, c'est de faire sentir et surtout de faire apprécier l'écart qui existe entre le discours quotidien et la langue littéraire. Dans ce cas, il est évident qu'une certaine compétence linguistique est nécessaire pour sentir et apprécier cet écart; sinon, il est inutile de parler de la sensibilisation. Lorsqu'un texte littéraire étranger est présenté pour la première fois à un élève débutant, les difficultés lexicales et les tournures des phrases sont telles que, comprenant mal le texte, l'élève est incapable de s'y intéresser et tout simplement même de le "lire". C'est seulement, quand l'apprenant possède un bagage linguistique qu'il sera capable de saisir l'écart entre le langage littéraire et le discours usuel. A ce stade, le "choc" produit par la rupture de deux registres langagiers ne lui sera pas désagréable, par contre le rendra sensible aux charmes de cette différence.

Ce que nous entendons par le bagage linguistique ne se porte pas uniquement sur une compétence lexicale et une parfaite maîtrise grammaticale, mais exige au moins une certaine connaissance des "normes" dans les tournures et les structures des phrases. Car, l'écart stylistique n'existe pas forcément dans le choix des mots. Un poème est écrit avec les mots de "tous les jours". Ce qui le rend beau, c'est la rupture avec la structure de la langue, c'est ce "désordre" instauré dans l'ordre du langage. La substance d'un texte littéraire se fait par les mots qui peuvent appartenir à des textes non littéraires, mais le texte littéraire les explore et les transforme. C'est le mécanisme de cette transformation qu'il faut faire sentir et faire apprécier aux apprenants.

Plus un texte se teinte de "littérarité" plus il rompt avec les habitudes langagières sans que pour autant augmentent les difficultés lexicales et grammaticales. Parfois même il n'y a aucune difficulté langagière: un silence lourd de sens, une coupe étrange, une pause inhabituelle peuvent éclater toute la richesse polysémique de la langue et c'est précisément cet éclatement qu'il faut faire sentir aux apprenants.

Il convient ici de citer le mot fameux de Jakobson: "chaque mot du langage poétique est déformé par rapport au langage quotidien la forme poétique fait subir une violence à la langue." Comment sensibiliser l'apprenant à cette violence? Comment faire goûter la singularité, la surprise et les ruptures que les écarts stylistiques procurent?

Selon J. Peytard, il faut considérer le texte littéraire comme "le lieu de travail du langage c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser des effets discursifs singulier, en essayant de faire ressortir ce qui apparaît d'abord, le plus immédiatement dans les écarts, tout ce qui fait l'inattendu et les surprises attachantes ... tout ce qui fait l'étrange du langage dans le texte et dérange nos habitudes perspectives ... le texte devenant ce laboratoire où le langage est en expérience."⁽⁴⁾

Il convient donc d'interroger le texte sur les différences et les déformes du langage littéraire mais à condition que l'apprenant connaisse déjà les formes, pour apprécier la beauté et l'étrangeté de ces dé-formes.

Ainsi, l'écart de nature littéraire favorise la réflexion sur la langue et permet une comparaison entre les normes et ce qui s'écarte des normes.

A la suite d'une nouvelle réflexion sur le texte littéraire en tant que matière didactique dans les cours de langue, de nombreux ouvrages et articles se sont consacrés à ce sujet, dont la plupart ont tendance à une démythification de la littérature. On a beaucoup parlé de "désacralisation", et les concepteurs de méthodes modernes, ont cherché à mieux intégrer le texte littéraire dans le courant d'apprentissage de la langue et d'en faire un moment vrai dans les cours de langue. Dès lors, la littérature est descendue de son piédestal, elle a perdu sa place monumentale pour avoir une présence plus réelle et plus palpable.

J. Peytard, en critiquant les méthodes qui situent la littérature "au sommet et au terme" de l'apprentissage de la langue, estime:

De cette image sacralisée et sacralisante à la fois, insidieusement et en deçà de toute conscience, se forme en nous la représentation d'une construction hiérarchique, au sommet de laquelle se tient majestueusement la littérature que l'on n'est capable de contempler qu'après un long apprentissage.⁽¹⁾

Ainsi, en considérant le texte littéraire comme une sorte de "laboratoire langagier" et non plus comme une image sacralisée, J. Peytard suggère de ne pas différer l'approche de la littérature:

On aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du "cours de langue", un document d'observation et d'analyse

des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les "différences", en tous points, à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini.⁽²⁾

Tout en confirmant la pertinence de ces réflexions⁽³⁾, notre tâche dans le présent article consistera à montrer dans quelle mesure peut-on réaliser cette nouvelle démarche didactique du texte littéraire dans les universités iraniennes. Car les obstacles et les difficultés ne manquent pas et la réalité de la classe ne se révèle pas toujours favorables à ce projet.

Une première expérience de sensibilisation permet-elle une appréciation spontanée avant que la langue littéraire soit complètement connue?

Certes, cette appréciation n'est pas toujours spontanée et ne s'obtient qu'au prix d'un travail soigneusement mené sur le texte, car il ne faut pas oublier que tous les apprenants ne sont pas également dotés de la même sensibilité leur permettant un accès spontané au texte littéraire.

POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ECART

L'expérience de la sensibilisation au niveau débutant est particulièrement pénible et beaucoup de didacticiens estiment que le passage à l'appréciation littéraire ne se fera qu'une fois établie la maîtrise de la langue parlée et écrite.

Tout d'abord, il faut s'interroger sur la nature et le mécanisme de cette sensibilisation. Celle-ci doit être une expérience concrète de la richesse de la langue et l'idéal serait de réaliser chez les apprenants la possibilité de l'acquisition

LA LITTÉRATURE A QUEL NIVEAU?

LA PEDAGOGIE DU TEXTE

LITTERAIRE EN

F.L.E

NASRINE KHATATIE

"Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements du langage là où ils sont les plus forts."

J. Peytard

در شهریور ماه ۱۳۷۵ کنگره بین‌المللی استادان زبان فرانسه در توکیو تشکیل شد که از کشور ایران، خانم دکتر ژاله کهنمویی پور و خانم دکتر نسرین خطاط در این کنگره شرکت و سخنرانی‌هایی ایراد کردند. در اینجا سخنرانی خانم دکتر خطاط در مورد آموزش ادبیات فرانسه به دانشجویان مبتدی و پیشرفته زبان فرانسه از نظر شما می‌گذرد. سخنران راجع به متون ادبی که در روشهای آموزش زبان از آنها استفاده شده اظهار نظر می‌کند و پیشنهادات خود را در مورد زمان مناسب جهت شروع آموزش ادبیات به زبان‌آموزان ایران، نحوه آموزش ادبیات به این دانشجویان و نحوه انتخاب متون مناسب ابراز می‌کند. بعضی مدرسین به تصور اینکه ادبیات خارجی فقط به درد افرادی می‌خورد که تسلط کامل بر آن زبان خارجی دارند، از آموزش ادبیات در سطوح پایین خودداری می‌ورزند، در صورتیکه اختلاف زبان ادبی با زبانی که در متون غیر ادبی بکار می‌رود، واژه‌های بکار رفته در متن نیست بلکه در نحوه کاربرد این واژه‌ها و ساختار جملات است. چنانچه زبان‌آموز پس از خواندن متون کوتاه ادبی قادر باشد به یک مجموعه از سؤالات کوتاه که جهت بهره‌برداری از آن متن تهیه شده، پاسخ گوید، مسلماً مطلب را درک کرده است. چه بهتر که یک زبان‌آموز در طول آموزش یک زبان با ادبیات آن زبان هم آشنا شود.

unterscheidung nicht auf einen gleichen Wortstamm basiert. Substantive wie Bote/ botin. Koch/ köchin sind eine Art Unterscheidung im Rahmen der Berufsbezeichnung. Dagegen gibt es viele Geschlechtsunterscheidungen mit völlig unterschiedlichen Wortstämmen, wie: Sohn - Tochter, Knabe - Mädchen, Bock - Ziege... Natürlich hat die Sprache als ein selbständiges System bei der sprachlichen Geschlechtsbezeichnung der Lebewesen einen nicht geringen Einfluß ausgeübt und viele Bezeichnungen unabhängig von ihrem tatsächlichen Geschlecht rein formal bestimmt.

Die Funktionen des Genus

1-Mit Hilfe des Genus werden Homonyme auseinander gehalten: der Leiter, die Leiter - der Erbe, das Erbe.....

2-Bei den von Verben abgeleiteten Substantiven wird unter anderem mit Hilfe des Genus vier Gruppen von Verbabstrakte unterschieden:

a - Das Geschehen wird durch das Maskulin auf einen bestimmten Fall begrenzt: Der Lauf, der Schuß.

b - Feminin bringt die Wiederholung zum Ausdruck: die Lauferei, die Schießerei.....

c - Das Geschehen wird durch neutrum zu einem unbestimmten Verlauf: das Laufen, das Schießen...

d - Mehrmals wiederholte Aktionen können mit Abwertung durch das Neutrum zu einem Gesamtvorgang zusammengefasst werden: Das Gelaufe, das Geschieße...

3-Verlegung auf Neutrum kann der Verachtung und Abwertung Ausdruck geben: das Mensch! das Pack! das Ekel!

4-Neutrum ist auch ein Mittel der Bemitlei-

dung: das arme Wurm!

5 - Mit Neutrum kann man beide Geschlechter umfassen: Morgen findet eine Besprechung statt, da muß alles anwesend sein.

Zum Schluß bringen wir ein schönes Beispiel dafür, wie das Genus auch stilistisch benutzt werden kann, besonders in der dichterischen Gestaltung. In dem folgenden Gedicht von Heinrich Heine, hat der Dichter den Genusunterschied der zwei Bäume zum Mittel der Personifizierung und Andeutung der Liebe gemacht:

Ein Fichtenbaum steht einsam
Im Norden auf kahler Höh

Ihn schläfert: Mit weißer Decke
Umhüllen ihn Eis und Schnee

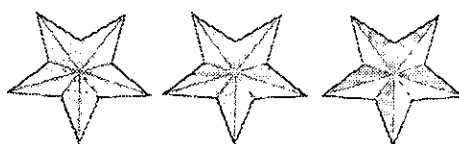
Er träumt von einer Palme
Die, fern im Morgenland
Einsam und schweigend trauert
Auf brennender Felsenwand

Benützte Literatur:

1- Grundfragen der deutschen Grammatik, W.Schmidt, Volks und Wissen Verlag Berlin 1977.

2- Deutsche Grammatik für Ausländer, Helbig-Buscha VEB. Verlag Enzyklopädie Leipzig 1972.

3- Duden Grammatik Duden Verlag 1984.



Andererseits werden auch den Dingen und Sachen bei ihrer Benennung natürliche Geschlechter zugeschrieben. z.B.: der Wald, der Zorn, die Nase, die Freude..... Die Ursachen für dieses Phänomen können sowohl inhaltlich als auch formal sein. Die Gattungsbezeichnungen der großen Lebewesen sind in der Regel maskulin, wie: Hirsch, Löwe, Adler... Das gleiche betrifft die großen Räume und Richtungen wie: der Norden, der Frühling! Dagegen sind die kleinen Lebewesen bestimmt von dem weiblichen Geschlecht; wie: Mücke, Taube, Maus..., was ja auf die patriarchalische Weltanschauung zurückgeführt werden könnte. Weiter sind nach dieser männlich bestimmten Teilung die Namen der jungen Tiere sowie alle Diminutive neutral: das Fohlen, das Lamm, das Küken, das Ringlein.

Allerdings gibt uns die praktische Lebenserfahrung die Berechtigung, manche Diminutive nach ihrem natürlichen Geschlecht zu bezeichnen und die grammatische Regel zu übergehen: Das Mädchen da, sie hat diesen Antrag gestellt.

Es gibt auch in der deutschen Sprache der Gegenwart den Trend, daß bei der Berufsbezeichnung und Titeln das feminine Geschlecht nicht beachtet wird, wie: Frau Minister, Frau Professor... Hier werden die Personen unabhängig von ihrem Geschlecht nur nach ihrem beruflichen Status charakterisiert.

Die Ursprünge der Genuseinteilung

Woraus erklären sich die verschiedenartigen Widersprüche zwischen Sexus und Genus? Ein Grund dafür ist, daß die Sprache, die zwar ein System darstellt, nicht nach einem vorgefaßten und einheitlichen Plan logisch aufgebaut ist,

sondern bei der Erfüllung der unendlich vielseitigen Kommunikationsaufgaben sich urwüchsig und langsam entwickelt hat. Sie ist hervorgegangen aus vielseitigen gesellschaftlichen Wechselbeziehungen, aber hat sich in ihrer Entwicklungsphase als ein großes Gebilde mit ihren Formen und Wortbildungstypen verselbständigt.

Der Ausgangspunkt der drei Genusunterscheidungen ist vielleicht die Unterscheidung der zwei natürlichen Geschlechter von der Geschlechtslosen dritten Gruppe gewesen. Denn wörtlich bedeutet neutrum auch "keines von beiden." Bei den belebten Wesen ist das natürliche Geschlecht eine Realität, die zumindest bei vielen Tieren für den Menschen so wichtig war, daß er es beachten mußte und lernte.

Aber warum wurde auch den Dingen ein Geschlecht zugeschrieben? Ein Grund ist vielleicht die personifizierende Denkweise des unterentwickelten Menschen, der ausgehend von sich selbst, sich die ganze Natur als belebt vorstellte. In seiner naiven Weltanschauung waren Baum und Berg, Himmel und Fluß beseelt und die Umwelt von Dämonen und Göttern erfüllt gewesen. Spüren solcher Weltanschauungen sieht man in den alten Religionen, deren Hauptcharakteristik die Vielgötterei ist. Die Römer haben sich die Wind- und Flußgötter männlich gedacht, zugleich identifizierten sie die Bäume und Blumen mit weiblichen Götterheiten.

Aber mit dieser Erklärung allein kann man nicht auf alle Erscheinungsformen des Genus eine Antwort geben. Denn in vielen Fällen wird das tatsächlich vorhandene Geschlecht gar nicht beachtet, wie z. B. : Hase, Vogel, Huhn..... In diesem Zusammenhang muß auch noch erwähnt werden, daß in sehr vielen Fällen die Geschlecht-

Die persische Sprache verfügt über keinen bestimmten Artikel, und das den Iranern geläufigere Arabisch weist auch nicht mehr als einen bestimmten Artikel auf. Vergleicht man also das Sprachpaar Persisch - Deutsch, so steht man, was den Artikel betrifft, vom Deutschen aus, vor einer Lücke im Persischen, denn im Gegenteil zu der Persischen Sprache besitzt das Deutsche 3 bestimmte Artikel, deren Hauptleistung es ist, das Geschlecht der Substantive zu bestimmen. Aber die Verteilung der Substantive auf die drei Geschlechter bleibt nicht auf die Lebewesen beschränkt, vielmehr betrifft auch die Dinge. Und grade hier stellt der persisch sprechende Deutschlerner entmutigt fest, daß besonders die Geschlechts - bestimmung der Dinge, aber auch mancher Lebewesen in sehr vielen Fällen nicht logisch motiviert ist, ja sogar in Widerspruch zu logischen Erwägungen steht. Hier beginnt die Verwirrung. Man sucht und hat kein "Verständliches" Mittel, keine halbwegs gültigen Regeln in der Hand, auf relativ einfachem Wege das Geschlecht der Substantive im Voraus richtig zu erraten, und weil das Erlernen des Substantiv jeweils mit dem Artikel mühsam ist, so beginnt der ständige Verstoß gegen die Regeln.

Die geläufige und vielleicht die einzige Methode für die Erlernung des Artikels in den iranischen Oberschule ist die formbezogene Methode. Man hat das formalgrammatische System zum allgeimien System erhoben, anderes gesagt, man hat sich vorallem auf semantische, wie formale Merkmale der Substantive gestützt. Demnach sind zum Beispiel die Jahreszeiten, Monate und Wochentage Makulin, oder die Suffixe wie - ei, - heit, - schaft u.a.m. Feminin.

Diese Methode ist allerdings sehr praktikabel und hilfreich, daher das Formale allein, solange

das Wesen des Genus nicht behandelt worden ist, kann uns bei den Zweifelfällen und Ausnahmen sowie Schwanungen keinen sicheren Halt und Durchblick geben. Wie erklären wir mit unserer Logik Sätze wie: Frau Minister hat gestern ihre Amtsantrittrede gehalten. Oder: Das Mädchen? Sie hat sich komisch benommen.

Da die formorientierte Aneignung des Artiels, wie gesagt, grade in Zweifell - und Ausnahmefällen keine Erklärung bietet, so versucht der folgende Artikel, sich umso intensiver mit dem Wesen des Genus auseinanderzusetzen und mehr aus pragmatischer Sicht dessen Entwicklungszüge übersichtlich zu machen. So kommt man dem Wesen des Genus und damit dem Wesen des Artikels mehraus logischer Sicht näher. Und die bewußte Aneignung und dementsprechend die sichere Verwendung des Artikels ist allein dadurch möglich.

Genus und Sexus

Wie schon in der Einleitung erwähnt, bleibt die Geschlechtsbestimmung der Substantive im Deutschen nicht allein auf die Lebewesen beschränkt, sondern umfasst auch die Sachen. Diese sind zwei unterschiedliche Kategorien, die man auseinanderhalten muß. Das natürliche Geschlecht mit den Artikeln der und die wird mit Sexus bezeichnet, und das grammatische Geschlecht, genannt Genus mit den Artikeln der, die, das.

Das grammatische Geschlecht der Substantive von Lebewesen stimmt in den meisten Fällen mit ihrem natürlichen Geschlecht überein, wie: der Vater, die Mutter, der stier, die Kuh, der Hahn, die Henne. Es gibt aber auch viele Fälle der nicht Übereinstimmung, wie zum Beispiel: Das Weib, das Mädchen, die Wache usw.

Einige Bemerkungen zu der Entwicklung des Genus im Deutschen (ist das Mackhen:sie orderes?)

**Seid Mahmood Haddadi
Shahid Beheshti University**

آموزش حروف سه گانه تعریف در زبان آلمانی، در فراگیری این زبان سهمی بسیار تعیین کننده دارد. از این رو و با وجود نبود قواعدی عام برای پیش بینی حروف تعریف اسامی، از فراگیری دقیق آنها گریزی نیست، این کار معمولاً با تکیه بر دو پایه انجام می گیرد: یکی معنای اسامی و دیگری پسوند و حرف آخر اسم. این روش عمدتاً ساختار گرایانه است و نه تحلیلی. مقاله حاضر می کوشد بر عکس روش بالا با اشاره هایی به تاریخچه و زمینه های پیدایش حروف تعریف در زبان آلمانی، کاربرد آنها را آگاهانه تر سازد.

levels. For example, words can be read to the students and they would be required to write down the words with correct spelling. An interesting strategy in such exercises would be to give students a chance to check the correct spelling of the words with the books. Trying this strategy once in while would help students to improve their spelling ability.

Another example would be **letter cloze** administrated in oral form. That is, certain words are given in written form, but with some missing letters. The teacher reads the words and the students completes them. A third technique would be giving pictures to the students and asking them to write the words corresponding to the pictures. And finally, a sentence which define an object is read to the students and they are required to guess what the sentence defines and write down the word. For example:

The examinee hears: Something you write with
The examiner guesses and writes pen

Care should be taken, however, to give clear definitions which would lead to the exactly intended word. All the above mentioned techniques can be applied at the sentence level as well.

5.2. Dictation as a listening comprehension practice. The natural rate of speech which is the criterion for reading dictation passages helps students to train their ears to comprehend spoken language. Listening comprehension is a skill at which most students do not have a good command. Through dictation the teacher can help students improve their listening comprehension ability.

5.3. Dictation as a writing exercise. As mentioned before, dictation can be used in class

to improve students writing ability. In fact it is a kind of semi-controlled writing. Through this technique students will receive the content of the composition, try to reconstruct it and write a composition on the basis of the materials they have heard.

6. Conclusion

This paper was an attempt to provide the readers with the concept of dictation as a teaching as well as a testing device. The procedures for developing, administering, and scoring a dictation test were explained. The variety of dictation tasks were presented. And finally, the pedagogical applications of dictation were discussed.

REFERENCES

- Farhady, H. & Malekpour, M. (Forthcoming). **Different methods of scoring dictation**. Journal of Social Sciences. Shiraz University Press.
- Heaton, J.B. (1988). **Writing English Language tests**. Longman.
- Harris, P. (1965). **Testing English as a second language**. New York: McGraw-Hill Book Co.
- The examinee hears:
Something you write with
The examinee guesses and
Writes: Pen
- Davies, A. (1970) - **Language testing Symposium: a Psycholinguistic approach**. London: OUP
- Lado, R. (1961). **Language testing the construction and use of foreign language tests**. New York: McGraw-Hill.
- Oller, W., Jr. (1979). **Language tests at school**. London: Longman Group Ltd.
- Rivers, Wilga, M. (1981). **Teaching foreign Language skills**. Chicago: University of Chicago Press.

total number of words and calculate the score of the examinees. For example, suppose a dictation includes 200 words and a student makes 40 mistakes (combination of misspelled words, missing words, and extra inserted words). This particular student's score is $200 - 40 = 160$. Adjusting this score on the scale of 20, the student's score will be 16, not zero. ***I would like to take the opportunity here and ask all teachers and educators to follow this procedure in scoring dictation tests both in L1 and L2 situations. This is the most acceptable and justified system of scoring dictation tests.***

4. Varieties of Dictation Test

Dictation is shown to be a versatile test measuring auditory tasks, as well as comprehension skills manifested in written form. Therefore, in addition to the standard dictation, scholars have developed different versions of dictation for different levels of language ability. Among the popular varieties, three techniques will be briefly explained here. They are elicited imitation, partial dictation, and dicto-comp.

4.1- Elicited imitation. Elicited imitation is a frequently practiced technique for children and elementary level language learners. The procedure is that a sentence is read to the examinee, live or taped, and the examinee is required to repeat it. Although the procedure seems simple, it is not so. Repetition requires active short term memory and a good amount of processing. The scoring system may be giving one point to every correctly repeated word.

4.2- Partial dictation. Partial dictation is a flexible technique which can be used for both adults and children at both elementary and

advanced levels. The procedure of administering a partial dictation is as follows: A passage is written with some missing parts and given to the students. The same passage is read to the students. The students are required to fill in the missing parts as they listen to the passage. Every completely filled blank will be given a point. This technique can be made more difficult by deleting more words or phrases, and it can be made easier by reducing the amount of deleted parts.

4.3- Dicto - comp.

This form of dictation is, in fact, a combination of dictation and composition. The examinees listen to a passage, live or taped, and are required to write down whatever they remember from the entire passage. Although this technique requires a high level of comprehension and reconstruction abilities on the part of the examinees, it suffers from a shortcoming regarding its scoring system. The scoring of dicto-comp is often subjective. Therefore, it is not recommended to be used as a testing device.

5. Pedagogical Implications and Applications

In addition to the use of dictation as a testing device, it is a useful teaching device. Of course, all pedagogical uses of dictation cannot be explained here. However, some of the common features are mentioned here. Others are left to the creativity of the teachers.

5.1. Dictation as a spelling practice. A common use of dictation at elementary level of language teaching is to improve students' spelling ability. A variety of procedures can be employed to use dictation at word and sentence

an item, every syllable is taken as the unit of scoring and given a point. For example, the word **teach** is considered one item, but the word **teaching** is considered two items because it has two syllables. The syllable count method removes the disadvantage of differing lengths of the words. However, it has a disadvantage that determining the number of syllables in a word is not always an easy task.

The third method of scoring, which is probably the most convenient and unbiased is the **morpheme count** method. In this method, every morpheme is taken as the unit of scoring. For example, the word **go** is considered one item, whereas the word **going** is counted as two items because it has two morphemes. As a matter of fact, the morpheme count technique seems to be quite objective and research findings show that this method is the most appropriate because it produces more reliable and valid scores than the other techniques. (Farhady & Malekpour, forthcoming.)

Before leaving the discussion of scoring the dictation, it should be pointed out that regardless of the scoring system, whether word for word, syllable count, or morpheme count, two important points should be seriously taken into account by teachers and administrators. The first point relates to the idea of spelling errors. Some people resist ignoring the spelling errors. They believe that ignoring spelling errors would lead to carelessness in writing among the students. Of course, rightly so. However, ignoring spelling in scoring a dictation test does not mean, by any means, that spelling is not important. There are different methods of teaching and testing spelling which can be

practiced in a language education program. Furthermore, research shows that counting spelling errors does not significantly influence the ranking of the scores in dictation tests. That is, it reduces the scores of all the testees to almost a similar degree. Therefore, in a ranking system of testing, counting the spelling errors would not change the results. Thus, teachers who feel strongly about spelling errors, may consider spelling errors as wrong and deduct from the scores of the dictation. As a matter of fact, in our country where dictation is often used as a spelling test, it is recommended that the teachers and administrators take into account the spelling errors, but at the same time follow the procedures for developing and administering the dictation tests as suggested here.

The second point, which is more important than the first, is the way the total score in a dictation tests is calculated. An erroneous, but unfortunately common practice, in scoring a dictation is that the maximum score is assumed to be 20. The number of errors made is deducted from 20 and assigned as a student's score. If a student made 20 mistakes, regardless of the length of the dictation, the student's score would be counted zero. This is the most unfortunate and unacceptable way of scoring a dictation test. Assigning the score of zero to a testee means that the testee does not know any word in English. It is strongly recommended that the teachers and administrators avoid such an unfair procedure. ***The correct way to score dictation test is to count the number of words in the dictation and deduct the number of errors from the***

which are usually recorded, the administration of the dictation test is completed. After administering the test, the important point is how to score it. However, before moving into the scoring procedure, one more point regarding the punctuation of a dictation test should be mentioned. In some dictation tasks, the punctuation marks are given as the part of the reading of the passage. In such cases, the testees should be instructed appropriately. The tester should make sure that the examinees clearly understand, for example, that when they hear the word COMMA, they should not write down the word COMMA. Rather, they should use the punctuation mark referring to COMMA, i.e., (,). It is advisable to provide the examinees with the punctuation marks because these marks facilitate the testees' understanding. Further, punctuation marks are part of the natural discourse in written language. When the administration of the dictation passage is completed, the next step is to determine the techniques for scoring it.

3.1.5 - Scoring a dictation. One of the controversial issues regarding the dictation tests is the scoring method employed. The most common method of scoring a dictation test is the so called **word by word** scoring. In this method, every morphologically independent word is considered an item and every item is given one point. This technique is the most frequently used method of scoring dictation tests. It should be mentioned that sometimes the testees insert some extra words which are not part of the passage. In such cases, every extra word is considered an error and one point is deducted for each. An important point in using

this method of scoring is that **spelling errors do not count unless they change the meaning of the words**. For example, if the word **color** is spelled as **collor**, it would not be considered an error because spelling this word with two **I's** does not change its meaning. However, if the same word is spelled as **cooler**, it will be counted as wrong because this type of spelling changes the meaning of the word. Thus, in the word for word scoring method, it should be remembered that **spelling errors do not count as long as the meaning of the words are preserved**.

The reason for not considering the spelling errors is that most scholars believe that knowledge of spelling is not a significant indication of language ability. That is, knowing the rules of spelling does not necessarily contribute to the total communication ability of the language learners. As a matter of fact, most native speakers make errors in spelling their own language.

There are some objections to the word for word method of scoring. One major criticism is that giving one point to every word may not be a valid system because words are not of the same length. That is, writing small words such as **at, in, on**, in comparison to writing longer words such as **occasionally, differently, unfortunately** is not the same. They are not of the same level of difficulty. Nor do they take the same amount of time to be written down. Due to these objections, different methods of scoring dictation tests are offered.

An alternative method of scoring dictation tests is the **syllable count** method. In this method, instead of considering every word as

identified by slash signs developed through the readings of a native and a near native speakers of the English language. Minor discrepancies are adjusted.

One of the most useful facts about energy / is that it can be changed from one form to another. / These changes are happening all the time./ Most machines have as their purpose / the conversion of energy from one form to another. / Furthermore, / even in ordinary activities, / energy changes form....

The last suggestion regarding the place of the pauses in a dictation passage relates to the examinees level of proficiency. If there is some information available on the levels of the language ability of the testees, it might be possible to adjust the location of the pauses depending on the language proficiency level of the examinees. Generally speaking, the more proficient the examinees, the longer the chunks between the pauses. However, except for some classroom situations, rarely do the testers have prior information on the language abilities of the testees. Therefore, most testing specialists suggest the readings of the native or near native speakers in order to determine the place of the pauses.

The second important point regarding the reading of a dictation passage is to determine the length of pauses between the two chunks. Inappropriate timing would change the dictation task into a speed writing activity which is not the purpose of dictation at all. Thus, pauses should be long enough to allow the testees to write down what they hear.

As a matter of fact, there is no clearly established rule or criterion as to the length of the pauses. However, an agreed upon procedure is that the words in a chunk must be spelled out slowly by the tester and the time should be doubled as the length of the pauses. Consider the following example with the location of pauses marked by slash signs:

The young man/ started to run / when he heard / the strange voice./

The first chunk includes ***the young man***. The length of the pause between this chunk and the next chunk should be determined by practically spelling out the words in the chunk. That is, the reader should slowly spell out the words as T _ H _ E _ Y _ O _ U _ N _ G _ M _ A _ N and time it. Suppose it takes 12 seconds to spell these words. The length of the pause, then, should be set at 24 seconds.

It should be pointed out that the place and the length of the pauses should be marked on the dictation in advance. The length is usually marked by a slash sign and the time of the pause by a number which refers to the number of the seconds that the reader should wait until he reads the next chunk.

When the second reading is completed, there is the third reading which is almost the same as the first reading. That is, reading the text for the third time at normal rate of speech would complete the process of administering the dictation. The only difference between the first and the third reading is that in the third reading the testees are allowed to check their written work and make any corrections or modifications they wish.

Through these three readings of the text,

One point which should be taken into account and strictly observed is the way a dictation passage is read. Regardless of the number of times that a passage is read, ***the reading must be at the normal rate of speech***. That is, there should not be any sort of artificial or deliberate slowing down of the reading rate. This does not mean artificial or deliberate speeding up of the reading rate either. In either case, the reader violates the naturalness criterion of the context of language. Thus, the speed of reading must follow that of the normal rate of speech.

Keeping in mind the normal rate of speech, a dictation passage is read three times. The first time, it is read as a normal reading passage. The purpose of the first reading is to let the examinees get the general idea of the passage. At this stage, examinees are not allowed to write down any word or to make any notes from the content of the dictation. They are required just to listen to the passage in order to grasp the main idea of the passage.

Probably the most difficult part of administering a dictation test is the procedures for the second reading. Since the second reading, in addition to being at the normal rate of speech, includes pauses among the chunks of the passage to let the examinees write down what they hear, it should be done more carefully than the other readings. There are two important points to be taken into account regarding the second reading. The location and the length of the pauses.

Regarding the first point, i.e., where to place the pauses, there is no clear cut rule or criterion. However, some suggestions can be made upon which most scholars agree. First, the pause

should be placed at the natural discourse break points rather than in the middle of the phrases. Some scholars suggest that the pauses should be placed at the end of every collection of words that are constituents of a node in the tree diagram of the sentence drawn on the basis of the transformation grammar. Consider the following sentence:

The young man started to run after he heard the strange voice.

Taking the tree diagram of this sentence into consideration, the following patterning can be suggested for the location of the pauses marked by slash signs:

The young man / started to run / after he heard / the strange noise

Each segment can be roughly placed under a single node if the tree diagram of this sentence is to be drawn. Although this procedure seems reasonable, it is not always practical. The reason is that sometimes there is only one word under a particular node such as in the following sentence:

He went home.

Where there are three nodes (NP, VP, Adj P). On other times, there are too many words under a node that seems unmanageable to read all the words as a single chunk.

Another suggestion regarding the location of the pauses is to have the text read by a few native or near native speakers of the language and identify the place of the pauses at the points the readers naturally stop. Although there might be some individual variations as to the places of pauses in this procedure, it seems most practical of all. The following is part of dictation passage, in which the places of the pauses are

passages taken from the text book would serve as a reasonable criterion for selecting the unseen passage.

Of course, due to the difference between reading and listening activities, it is advisable to select passages which are easier than those in the text book. To this end, the readability index which is between the mean and one standard deviation below the mean of the passages taken from the text books would be most appropriate for the dictation passage.

As a numerical example, suppose that the teacher randomly selected five passages from the text book. Applying the readability formula, the passages yielded the following readability levels:

Passage 1:	16
Passage 2:	18
Passage 3:	23
Passage 4:	23
Passage 5:	20

The mean readability of these passages would be $16+19+22+23+20/5=20$.

The standard deviation of the readability indexes of these passages would be around 3. Then the selected passage should have a readability of 17 to 20.

It should be stated, quite firmly, that readability should not serve as a single blind criterion for the selection of a passage. Rather it should serve as an auxiliary device to verify the teacher's own judgment on the appropriacy of the passage. So, only after judging the context and the content of the passage by the teachers, should the teacher apply the readability formula.

3.1. 3- Determining the length of the passage. The third key word in the definition of

dictation is the length of the passage. There is no agreement among scholars on the length of a dictation passage. Most of them state that a dictation passage should be long enough to create a coherent piece of connected discourse. Also, most of them agree that passages with 100-200 words would be appropriate. Of course, in the process of word count, all morphologically independent words such as "a", "the", "at", "in", "on", etc. are considered words and thus counted. Repeated words are also counted as independent words.

3.1.4 - Administering a dictation test. After selecting the appropriate passage, the last key term, i.e., procedures for administration of the test should be clarified. Administering a dictation test is quite different from that of a reading comprehension or a grammar test. In administering a dictation test certain factors would influence the quality of the test. For example the overall speed of presentation, the length of sequences of the materials that are presented between pauses, the quality of presentation, the number of times the text is presented, and the particular dialect or pronunciation in which the text is presented are all the factors which contribute to the difficulty, easiness, and most important of all to the validity of the test. These factors may not influence a reading comprehension test, but will definitely change the outcome of a dictation test.

As a commonly agreed upon procedure, a dictation is read three times and taped. The reason for taping is to avoid fluctuations which might occur due to the differences among the readers or to the differences between one reader reading the same text on different occasions.

3.1- Standard dictation. Standard dictation is defined as a passage of appropriate length and difficulty with a particular way of administration. There are four key- words in the definition: a passage, appropriate length, appropriate difficulty, and procedures for administration. Each will be discussed in more detail.

3.1.1- Selecting a passage. The first point in constructing a dictation test is selecting the passage itself. A passage is often a combination of certain paragraphs. That is, the minimal unit of a passage is a paragraph. A paragraph is defined as a combination of sentences expressing a unit idea. This means that not any combination of sentences would produce a paragraph and likewise, not any combination of paragraphs would constitute a passage. For a combination of sentences to produce a good paragraph, it is necessary that the characteristics of a paragraph be present. That is, a paragraph should meet the criteria of a natural discourse. The major criteria of natural discourse are cohesion and coherence. Cohesion refers to the internal structure of the paragraph. In other words, cohesion deals with how the sentences in a paragraph stick together. Coherence, however, goes beyond the syntactic structure of the passage and deals with the meaningfulness of the paragraph within the real context of language. This implies that putting unrelated sentences together would not constitute an acceptable paragraph for a dictation test. Thus, a passage should be selected that meets the criteria of natural discourse.

3.1. 2- Determining the appropriateness of

the passage. The second important point, beyond the nature of the text, is the level of the difficulty of the text. Since dictation puts a heavy load on the short- term auditory memory, the passage should not be as difficult as the one selected for reading comprehension tests. The reason is that in a reading comprehension test the examinee has the chance of reading and re-reading the paragraph, whereas in dictation type tests students depend solely on their short - term meaning.

As with selecting a passage for the purpose of a reading comprehension test or a cloze test, a reasonable technique to be used for selecting an appropriate passage for a dictation is the readability formula. Again no claim is made on the absolute appropriacy of the readability formulas. However, research indicates that readability formulas provide an acceptable criterion for selecting a passage. An example may help clarify the point.

Suppose a teacher intends to select a passage for the purpose of dictation. Of course, taking a passage from the students' text book would not be appropriate because the passage must be unseen. Selecting an unseen passage eliminates the possibility of pre-memorization of the passage by the students and thus removing any potential unfairness on examinees' performance.

To do so, the teacher should have an idea of the level of the complexity of the passage in the students' text books. An acceptable procedure to obtain a criterion of passage complexity is to select some passages from the students' text-book and apply one of the readability formulas to the passages. The average readability of the

dictation is a valid and reliable measure of language ability (Oller, 1979).

The new trend on the use of dictation as a test of language ability stemmed from the principles of teaching language as a global phenomenon. Scholars claimed that dictation is not a test of merely spelling. Rather, it is a test which activates the whole family of auditory tasks which reflect major aspects of language in natural settings. This new treatment of dictation as a test was supported by the opponents of audiolingual type of teaching and testing procedures. The controversies going on between two major poles of language testing, i.e., discrete - point and integrative approaches led to the supremacy of the latter. When the principles of discrete - point testing theory were questioned, the integrative testing approach received prominence.

According to integrative testing, language is used for communication and it should be tested in a communicative context. One of the major requirements of a communicative setting is contextualization of language. The discrete-point approach used sounds, words, and sentences in isolation and out of context. Therefore, scholars attempted to use tests which utilized language in a contextualized form. Two of the most popular forms of the tests in this era were cloze and dictation because these tests utilized language in a contextualized form. Since the cloze procedure, its development, scoring, and use were explained elsewhere (Farhady, 1997), the remainder of this paper will deal with the construction, administration, scoring, and other varieties of dictation type tests.

3. Construction, Administration, And

Scoring Of Dictation

Considering the explanations given before, dictation should not be considered a test of spelling anymore. It is a test of language ability to receive, perceive, conceptualize, comprehend, analyze, synthesis, reconstruct, and produce the language. The input form is oral but the output form is written. Therefore, selecting words or isolated, disconnected, and non-coherent sentences would not be suitable for the purpose of dictation. The reason is that dictation measures more than just spelling. Heaton (1984) believes that the complex elements involved in a test of dictation were largely overlooked until fairly recently. The combination of skills involved in tests of dictation include auditory discrimination, auditory memory span, spelling, the recognition of sound segments, a familiarity with the grammatical and lexical patterning of the language, and the overall textual comprehension. Of course, all these abilities are materialized through the written form of language.

It is interesting to note that the above-mentioned abilities tested through a single test of dictation are often measured by independent tests. That is, there are tests of auditory discrimination, tests of auditory memory span, tests of spelling, tests of sound discrimination, tests of vocabulary, and tests of syntax. However, all these tests are, in fact, integrated in a single dictation test. Thus, due to the versatility of dictation tests, care must be taken in constructing such tests. In order to provide a reasonably comprehensive description of constructing a dictation test, the so-called standard dictation will be taken as the example case.

set of words or sentences were read to the students who were required to write down the words and sentences with correct spelling.

The traditional use of dictation has probably more disadvantages than advantages. However, some scholars approve of using such a dictation as a teaching device rather than a testing device. For example, dictation may be a useful technique to improve the students spelling ability at the elementary stages of language learning. Even on some occasions, the use of dictation is recommended as a test of spelling. Rivers (1981) claims that when certain combinations of phonemes create problems for the students, dictation can be a useful technique for verifying students' achievement. Further, dictation can be used as a technique to check students' phonetic and phonemic discrimination ability. In spite of these advantages of the traditional dictation as a teaching device, its use as a testing technique is not appreciated very much by language testers.

As a testing device, which is unfortunately practiced in some language teaching situations, traditional use of dictation is not appropriate because of the following reasons. First, the selection of the words or the sentences to be dictated is often biased. That is, teachers often select difficult words as well as sentences with complex linguistic elements. This kind of selection of the materials to be dictated is not in harmony with the use of language in natural communicative settings. Second, performance on such tests, which only focuses on the spelling ability of the language learners, may not have direct relationship to the students' language ability. That is, knowing the correct spelling of

the words does not necessarily correspond to one's ability to use language in communicative settings.

Because of these shortcomings of the traditional dictation, and with the advent of audiolingual method of teaching, which led to the development of objective discrete-point tests, dictation lost its value as a testing device. Even some scholars including Lado and Harris recommended banning the use of dictation as a testing device. For example, Lado (1961) believes that dictation does not test much of the language because both the words and the order of words in a sentence are given to the students. Harris (1969) also claims that dictation as a testing device is both uneconomical and imprecise because it does not measure any significant part of language. Along the same lines, Davies (1970) states that dictation as a testing device is imprecise, lacks diagnostic value and leads to negative backwash effect.

These criticisms on the use of traditional dictation as a testing device led to a period of time in which dictation was not used as a test altogether. However, with the advent of communicative trends in language teaching the concept of dictation regained its deserving position in language testing. The use of dictation as a testing device changed from measuring only the spelling ability of the language learners to measuring the global language ability of the learners. Probably, Oller was the first person to revitalize the idea of dictation as a language test. During 1970's a great number of research projects dealt with the validation of dictation as a language proficiency test. The results almost unanimously supported the hypothesis that

Dictation As a Testing And a Teaching Device

Hossein Farhady

1. Introduction

The use of dictation as a testing device has a long history. During different eras of language teaching, dictation has received different degrees of attention both in teaching and in testing foreign languages. In old days, especially at the time of traditional language teaching, which corresponds the so-called pre-scientific era of language testing, dictation was a popular device for measuring the learners language ability. With the emergence of the modern teaching methods such as the audiolingual method, dictation lost its value as a testing device. The reason for the decline of the importance of dictation was basically the dominance of the structuralist discrete-point testing. According to the principles of testing in this period, the objectivity of the scoring of the tests carried the most importance. Since dictation was not scored as objectively as the multiple choice tests, it was not favored by the language testers. However, with the emergence of the cognitively oriented methods of teaching, which emphasized the holistic nature of language, dictation regained its importance. Ever Since the emergence of the integrative theory of testing, dictation has become one of the most prestigious language testing devices.

Along with these developments, the concept

of dictation itself has gone under different definitions. At each period, dictation has been treated differently by different teachers and testers. That is, the concept of dictation has not been consistent over time. Therefore, this paper is an attempt to clarify the concept and offer some guidelines for an efficient use of dictation by language teachers. More specifically, the purpose of this paper is to provide the readers with information about (a) the origin, use, and the development of dictation, (b) the construction, administration, and scoring of dictation, (c) the varieties of dictation tests, and (d) the pedagogical implications and applications of dictation in a foreign language teaching contexts.

2. Origin, Use, And Development Of Dictation

There is no verifiable evidence as to the origin of dictation. Some scholars believe that dictation is as old as language teaching itself. From the early days of language teaching up to the present, dictation has been used, in one way or another, as a technique to reinforce students' ability in accurate writing. Of course, writing was not considered to be any sort of creative writing. Rather, it was considered to be the ability to make correspondence between the phonemes and graphemes of a given language. Often a

were taken into account in this experiment. Students were divided into the two levels of high and low. Those students whose scores fell somewhere in the range of 0-50 were considered low, and those who got 51-100 were considered high. The other steps for measuring the correlation coefficients between groups, the t- test, and the like are exactly the same as the first experiment. Hence, we go forward to Table 3 which shows the mean, standard deviation, and standard error of each group:

Table 3

group	mean	SD	SE
SHT	57.53	10.46	1.52
SHV1	58.59	11.60	1.69
SHV2	16.69	8.11	1.18
SLT	30.57	7.77	1.13
SLV1	31.59	9.64	1.40
SLV2	9.52	4.62	.67

Looking at the tables, correlations-- either negative or positive-- especially the degree of freedom, ..., and the conclusions after each set of tables, we will detect that, briefly speaking, language proficient students can cope with both types of sentences without much difficulty and compensate for the lack of contextual cues, while other students at lower levels of language proficiency appear to be more successful with those texts which encompass more contextual cues.

Since contextual cues are proved to be effective on the guessability of the new words and consequently on the improving of the reading skills, then teachers of English should pay more attention to the clues and the reading materials should include much more cues than now. This not only helps the students guess the meanings

of the new words more easily but removes the students' anxiety and facilitates learning as well. Sufficient contextual cues, therefore, should be provided for the EFL learners so that they can play "psycholinguistic guessing game" which requires "skills in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time"(Goodman, 1967,p.128).

The findings of this study imply various activities in the classroom. It was found out that language proficiency levels are not crucial in inferring the meaning of unfamiliar words in cue-adequate sentences. We noticed that high language-proficient students scored relatively higher than less proficient students in both cue-adequate and cue-inadequate sentences because their proficiency in the English language can compensate for the lack of contextual cues in cue-inadequate sentences. On the other hand, it was observed that students at low levels of language proficiency usually benefited from contextual cues in cue-adequate sentences to guess the meaning of unfamiliar word in each item; therefore, the presence of contextual cues is controversial for them.

Consequently, it may be suggested that teachers should be responsive to the students' language proficiency levels. If, for instance, they want to teach at low levels, they ought to know that students need to move from dependency to independency on the teacher to become an autonomous user of the English language. To achieve this goal, students should go through comparatively definite reading phases. They should become familiar with reading strategies as well. The teacher should make use of those texts that contain more contextual cues for new words to remove students' anxiety of learning a foreign language and gradually attract their attention to the other matters in learning to read.

in the language in the text), and extralinguistic input should be available, or familiar, to the text-receiver.

One of the ideas that are currently gaining ground with regard to vocabulary acquisition in a foreign language is the view that inferring the meaning of word from its context makes an important contribution towards the retention of the word in question. A precondition for this is that the meaning should be guessed correctly. Carter (1987) and Li (1988) carried out a series of experiments to explore the relation between guessing the meaning of unknown foreign words from contextual cues and retention.

This study will test two null hypotheses:

1. There is no significant correlation between the Iranian students' scores on cue- adequate and cue-inadequate sentences.

2. There is no significant correlation between the Iranian students' high scores on language proficiency and their ability in inferring and guessing the meaning of new words in context.

The above null hypotheses were put into test to see if the contextual cues could help students infer the meanings of the target words. These vocabulary tests were standardized through the needed steps. The tests were administered to 38 students approximately at the same language proficiency level of the subjects of this study. Item difficulty and item discrimination were estimated. As a result of this estimation, some of the items were omitted or modified. They were again administered to another rather homogenous group to find out whether the revised items were acceptable or not. At last, 30 items for each test were ready to be administered. The pupils were asked to choose the best synonym for the underlined word as to the contextual meaning of the target word in the sentence.

The tests, then, were analyzed and the results were computed to find out the correlation

coefficient between (1) the general language ability and each of the two vocabulary tests, one including cue- adequate sentences and the other cue- inadequate ones; and (2) the two above mentioned vocabulary tests. Two methods were applied to the students' scores on one TOEFL and two vocabulary tests. In the first method, simply the students' levels of language proficiency were not paid attention to, while in the other method they were divided as to their language proficiency levels. In the second method, there were highs and lows. Then a computer program, SPSS, was used for computation. Table 1 illustrates the mean, standard deviation, and standard error of these three tests in each group:

Table 1

group	mean	SD	SE
FT1	44.05	16.36	1.68
FV1	45.09	17.22	1.77
FV2	13.10	7.49	0.77

Table 2 represents the correlations between the groups mentioned earlier. They also deal with t-test to find out the significance of these correlation coefficients. These figures are also from the SPSS computer program:

Table 2

CN	Groups	r	df	t value	2-tail prob.
1	FT-FV1	.92	93	-1.47	.145
2	FT-FV2	.66	93	23.74	.000
3	FV1-FV2	.62	93	22.34	.000

The students' language proficiency levels

The Effects of Contextual Richness on the Guessability of the New Words of a Text

A. Mirhassani

Mahboube Safapour

Abstract

Teaching a second or foreign language depends on many factors among which communication seems to be the major aim. This goal is achieved through listening, speaking, reading, and writing. Vocabulary is regarded as one of the common components for the above mentioned skills. Teachers of English as a second or foreign language know very well how remarkable vocabulary is. Unfortunately, little attention has been given to vocabulary in some classes for many years.

As Allen (1983) remarked, in teacher-preparation programs today, vocabulary needs to be given more attention. He further added that lexical problems frequently interfere with communication; communication breaks down when people do not use the right words.

Furthermore, some of the later researches have been devoted to the investigation of the role of context in foreign language learning (Ellis, 1987).

Lyons (1977, p.572) also emphasized the role of context in second and foreign language

learning situations. He made a distinction between the linguistic and extralinguistic elements of context. The concern of this research will be the linguistic elements of context, i.e. the contextual clues. Since adequate cues in context can relieve EFL learners from the anxiety of unfamiliar words, it might follow that reasonably sufficient contextual cues should be provided in texts for foreign language learners, so that enough information can be created for them to play the "psycholinguistic guessing game" (Goodman, 1967) -- if the game is part of the instructional goal (p.128).

Moreover, since adequate contextual cues can enhance inferring and remembering the meanings of unfamiliar words in context, it might follow that "more comprehensible input" (Krashen, 1989) should be involved in acquiring vocabulary. To provide more comprehensible input means to provide more accessible frames of relevant reference according to schema theory. Carton (1987) asserted that to make the verbal input in the text more comprehensible, both linguistic input (i.e., the message conveyed

able to apply it.

Chastain refers to "competence" and "performance" or the ability to "encode" and "decode" oral and written messages in the foreign language. (p. 48) This is possible if the learner obtains the four skills (listening, speaking, reading and writing) well, i.e., to have a ready active knowledge on the foreign language.

In addition to the above mentioned four skills, Finicchiaro believes that acquaintance with a fifth skill - culture of the people whose language we are learning - is also a vital factor for better understanding and making ourselves understood. (chap. V.p. 140 ff.)

These are all possible provided our teachers themselves have a full command on the foreign language Diller explains, "Responsible teachers could fashion their own method consistent with the present understanding of what language is and how it is learnt." (p. 126)

The importance of teacher has never been denied. According to all authorities in the field of language teaching, teacher is preferred to any mechanical and electronic device such as language laboratory, tape, cassette, computer, etc. The reason is that teachers are intelligent beings. They see, feel and detect not only the learners' mistakes but also the areas of their difficulties, while a machine cannot do so.

The importance of teacher is to that extent that we read in ELT (January 1992) the suggestion of employing native speakers for teaching foreign languages in all countries of the council of Europe (The EEC).

So, all teachers of foreign languages should try to gain an ability in the foreign language close to that of the native speakers. This is possible if they continuously try to add to their knowledge.

Highe suggests that a teacher of a foreign language should constantly add to his knowledge of that language, read journals and papers and, every now and then, a book. He should have a small private library, and listen to tapes, records, radio, and communicate with native speakers, and travel abroad, if possible.

BIBLIOGRAPHY:

- Chastain, Kenneth (1971) *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. USA: center for Curriculum development, Inc.
- (1988) *Developing Second Language Skill: ...* USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- ELT (1992) *English Language Teaching Journal*, Vol. 46/1 January, 1992.
- Larsen - Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. USA: Oxford University Press.
- Rogova, G. V. (1975) *Methods of Teaching*. - -
- Steinberg, J.S. (1970) "The teaching of English as a second Language" Ph. D. Thesis, Trinity College.
- Sweet, Henry (1972) *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press.
- Titon, Renzo (1976) *Teaching Foreign Languages, An Historical Sketch*. USA: Georgetown University Press.
- Thornton, G. (1986) *Language Ignorance and Education*. England: Edward Arnold.
- Toossi, Bahram (trans.) (1987) *Can a Foreign Language be Taught?* by Richard Tucker.
- Toossi, Bahram (1990) "An Historical Review of Foreign Language Teaching Techniques." *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. Vol. 6, No. 24 - 25.
- Wilkins, D.A. (1989) *Linguistics in Language Learning*. England: Edward Arnold.



and modern psychology, i.e., Behaviorism (based on conditioning in learning - stimulus, response, reinforcement) were the bases for modern Audio - Lingual and Audio - Visual techniques, in early 1950's.

Later in the same decade (1950's) Noam Chomsky's "Generative Transformational Grammar" theory opened a new dimension in the field of language teaching techniques. Cognitive - Code Theory, based upon mental activity and understanding or "cognition" was its outcome.

Since that time, a great number of new approaches to foreign language teaching methods have developed all based on cognitive psychology or behaviourism or a combination of both, along with modern psychology, new findings in linguistics, anthropology, and sociology, etc.

TWO CONCEPTS OF PSYCHOLOGY

The two mainstreams, or schools of psychology upon which we can say all methods are based are BEHAVIOURISM and MENTALISM.

Methods based on the former, emphasize oral activity and mechanical approach to language teaching and learning, such as constant practice in listening, speaking, imitating, repeating and trying to make automatic habit formation, while those techniques based upon the latter pay much attention to mental activity emphasizing on the shortcomings of pure mechanical practice for cognition and understanding. Richard Tucker mentions that scholars are still trying to find out, "what is that happens in the brain of the learner that suddenly begins to understand the foreign language and begins to use it." (p. 519)

So on the basis of suggestions of Noam Chomsky cognitive school believes that language

is a rule - governed activity rather than simply mechanical behaviour or habit formation.

CONCLUSION

In order to draw a reasonable and practical conclusion out of linguistic, psychological, pedagogical, social, and anthropological studies we have to bear in mind that learning a language is skill rather than knowledge, the same as swimming and typing. Nobody can learn swimming and typing on the basis of theories in the classroom. No method can deny the importance and values of practice and drills. This is what every teacher of foreign languages should be aware of. It has been accepted these days that all learners must be active in classroom all the time: They must imitate the teacher, repeat after him, practice and get involved in all kinds of oral and written drills in order to activate their passive knowledge.

If teachers bear this in mind, they must be sure that any method they choose will be quite effective and fruitful provided. a) they can handle it well and b) they are constant in their way of teaching.

What is meant by being effective and successful?

We can claim a course of language teaching has been effective and successful, or fruitful, when the learners obtain full command of that language. Henry Sweet refers, "to learn to think in a foreign language." This is the highest level of progress in language learning. As he adds, "We cannot think in a foreign language till we have a thorough and ready knowledge of it." (p. 197) Thornton emphasises on making "meaning" by using language. (p. 44) Meaning can be made by full command on the language and by being



felt for oral communication in living foreign languages. A similar need was also felt in Europe at the opening years of the present century as the direct result of the invention of the modern means of communication and transportation.

It is from this time that the definition of foreign languages altered remarkably and consequently, the methods of teaching had to change. As we read in ILEA (1989), "Spoken language has primacy over written language. Talk came before writing in the development of language while the ability to talk develops before the ability to write in the lives of individuals. " (p.45)

Thornton (op. cit) suggests, "The essence of language is to communicate, ... to meet the demands of everyday life. " (p.44) And Mary Finochiaro believes, " Language is a system of arbitrary vocal symbols which permits all the people in a given culture, or other people who have learned the system of that culture, to communicate or interact." (p.3)

Today in the field of language pedagogy, a great number of authorities - if not all - have similar references to the importance of oral aspects of language teaching for communication and application in real situations as the core of foreign language instruction. These authorities include McIntoch, Prator, Madson, Chastain, West, Newton, Heaton and many others.

Even the new generation of linguists, called descriptive or structural linguists, have become mainly concerned with the study of "oral language in conversational speech." (Chastain, p. 60)

A brief Review of the Foreign Language Teaching Techniques

The Grammar - Translation method which has also been termed as the conventional or classical

method was applied for many centuries for the teaching of classical languages -Latin and Greek- in the West.

After the establishment of the modern system of education in Iran, this method was applied for teaching foreign languages (mainly French and later English) in schools and later at universities. Today it (Grammar - Translation Method) still overshadows the teaching of foreign languages in our country.

Direct method, which like Grammar-Translation is not new, has its roots in ancient Greece and Rome, as Romans applied a kind of direct method for teaching Greek to their children.

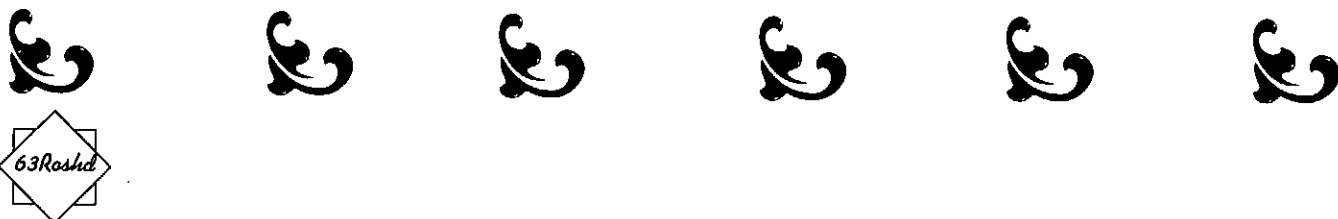
Titone explains that when the Egyptians needed to know the language of their conquered subjects they sent their young bureaucrats for practical training to those countries where they were expected to work. (p.5.)

At the end of 19th century there appeared several varieties of the direct method which differed only in some details. (Rogova, p. 11.)

Direct method which carries other names as "natural", "initiative", "direct psychological", "phonetic", "reform", "analytical" or "oral" method (Steinberg, p. 130) , according to Larsen - Freeman, " was revived as a method when the goal of instruction became using a foreign language to communicate," (p. 18) in the opening decades of the present century.

Reading method was advocated in the 1930s; and **Army method** was initiated by the United States Army during the Second World war. This method is based on mimicry - memorization or mim - mem.

Army method and later ASTP (Army Specialized Training Program), along with new technology (the newly invented tape - recorder)



was the superior form of language, with speech being a debased form. (p.45).

It is worthwhile to mention here that even traditional or historical linguists started their work with concentration on written language and literature.

For many centuries, foreign languages - mainly Greek and Latin - were taught at high - schools and universities in Europe just as a subject to be studied, i. e. , literary texts were studied and discussed thoroughly in the native language of learners. In fact, a lot was taught "about" the language, but not "the language" itself, i. e, practicing language for application in real situations. Larsen - Freeman (1986) believes:

"Teaching of the classical languages, Latin and Greek ... was for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature. It was also hoped that, through the study of grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and this familiarity would help them speak and write their native language better. Finally, it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually; it was recognized that students would probably never use the target language, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway. (p.4.)

Henry Sweet (1972) maintains, "There is a school of educationalists who have a strong conviction of the great value of the study of [foreign languages] as a means of training the

mind." (p. 228) He further explains that those who hold these views also urge the convenience of the study of written form of language as a direct result of "not having to attend to pronunciation", and having to deal only with a limited literature which has been thoroughly , worked up for educational purposes. (Ibid, p. 229) Then he adds, " Many of them further believe that the present methods of teaching foreign languages have the contrary effect of weakening the mind and making it more superficial." (Ibid) This is because of stressing oral activities and neglecting written language and literature to be taught through the conventional ways of instruction.

It was not until the beginnings of the present century that oral language gained its status for being taught and studied. In the United States of America, until the Revolutionary War (1775 - 1785), schools - the same as our old "maktabs"- were under direct influence of religion and were controlled and instructed by the church.

Chastain explains that the purpose of teaching foreign languages (until that time only Latin and Greek) "was to gain a better understanding of the Scripture , i. e., the Bible. (p. 9)

After the war - which was caused by the direct influence of the French writers of the 18th century, French intellectuals along with the American pioneer spirit which lead to American independence from Europe - came the time of establishing a new government: The poor Indians were defeated: new towns and settlements were founded; and the war was over. The next step to be taken now was to establish a new system for education and also to arrange regular relations among the peoples of different states and countries for trade, economic, diplomatic and financial reasons. As a result, a severe need was





Modern Trends in EFL Teaching Techniques



Bahram Toossi
Associate Professor
Ferdowsi University

The method a teacher applies in classroom is an important element for achieving the goals of teaching a foreign language.

To choose a proper method, we need to decide on one of the definitions or descriptions of language. This definition is important since it will clarify the goal of teaching, and this goal (aims and objectives), in its turn, will guide us to a proper method to be applied in a given situation, i. e., grade, level, learners' age, etc.

On the other hand, there is no generally accepted definition for language.

According to Chastain (1988). "Trying to identify and label the characteristics of language is extremely difficult. Language is so complex and

can be approached from so many different points of view that even a satisfactory definition has proven to be elusive". (57).

In the field of foreign language pedagogy, language has been considered as written and oral.

For many centuries, written language, specially literature, was considered the only form of language acceptable for teaching and studying.

Wilkins (1989) suggests, "Traditionally in the description of language a much higher status was accorded to the written than to the spoken, (p.5).

Thornton (1986) also writes, "It used to be thought (by some and still is, it seems) that writing



فرم اشتراك مجلات آموزشي

بسمه تعالى

شرائط اشتراك :

۱. واريز حداقل مبلغ ۱۰۰۰۰ ريال به عنوان علي الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲ بانک تجارت شعبه سه راه آزمايش و ارسال اصل رسيد بانكي همراه با فرم تکميل شده اشتراك به نشاني دفتر انتشارات کمک آموزشي .
۲. شروع اشتراك از زمان وصول فرم درخواست است . بديهي است يك ماه قبل از اتمام مبلغ علي الحساب ، به مشترک جهت تجديد اشتراك اطلاع داده خواهد شد .

- نام و نام خانوادگی
- نام پدر
- تاريخ تولد
- محل تولد
- پايه تحصيلی
- میزان تحصیلات
- تلفن :
- نشانی کامل : استان :
- شهرستان :
- خیابان :
- کوچه :
- پلاک :
- کدپستی :
- مبلغ واريز شده :
- شماره رسيد بانكي :
- تاريخ رسيد بانكي :
- مجله درخواستی :

امضاء

■ مشخصات و نشاني خود را کامل و خوانا بنويسيد.
■ ارسال اصل رسيد بانكي ضروري است.

دفتر انتشارات کمک آموزشي، برای دانش افزايي معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش، مجلات آموزشي - پژوهشي رشد را منتشر مي کند.



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و
برنامه ريزی آموزشي
دفتر انتشارات
کمک آموزشي

معلم

تکنولوژی آموزشی
آموزش ابتدایی
آموزش راهنمایی
آموزش فیزیک
آموزش شیمی
آموزش زیست شناسی
آموزش معارف اسلامی
آموزش زبان
آموزش زبان و ادب فارسی
آموزش جغرافیا
آموزش ریاضی

● نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالي، ساختمان شماره چهار آموزش و پرورش، دفتر انتشارات کمک آموزشي، واحد اشتراك
تلفن: ۸۸۳۱۱۶۰۰-۹۰، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

Roshd رشد 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)
Gilan University

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

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

- Jaleh Kahnamoii 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 FLJT are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

Roshd روشد آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی
Vol.11 - No.46 - 1997

The
IFL Foreign
Language
Teaching
Journal