

آموزش زبان

۴۸

رشد

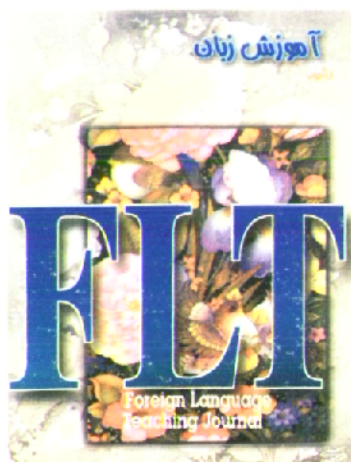
مجله علمی-ترویجی

سال سیزدهم زمستان ۱۳۷۶- شماره ۴۸- بها ۲۰۰ تومان

FLT

Foreign Language
Teaching Journal

فصلنامه آموزش زبان



رشد آموزش زبان

Roshd Foreign Language Teaching Journal

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
مدیر مسئول: سید محسن گلدانشناز
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
نشانی مجله: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
تلفن امور مشترکین: ۰۹-۸۸۳۱۱۶ داخلی ۴۲۲
تلفن دفتر مجله: ۸۳۵۲۷۹

قابل توجه خوانندگان محترم
در شماره پیشین مجله رشد آموزش زبان در بخش
مصاحبه نام آقای سید محمود حسدادی، حسن حسدادی
چاپ شده بود که بدین وسیله از ایشان بابت این مطلب
عذرخواهی می‌کنیم.

به علت ناقص بودن نشانی پاره‌ای از مشترک‌ها، تعدادی از مجلات ارسالی از پست به مرکز توزیع برگشت داده شده است. مشترک‌هایی که تاکنون مجلات شماره پاییز و زمستان ۷۵ بجز زیست شناسی را دریافت نکرده‌اند، نشانی دقیق خود را به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱ ارسال کنند و یا با تلفن ۷۳۳۵۱۱۰ تماس بگیرند.

فهرست

● Grundwortschatz Deutsch im Unterricht /46

دکتر تورج رهنما و مه‌رنگ خلعت بری

● A Review on Composition Through Pictures /50

Aram Reza Sadeghi

● Iranian Students' Interpretation of Illustrations in ELT Materials of Levels of Guidance School, High School, and University /64

Dr. Akbar Mirhasani and Kazem Barzegar

● مصاحبه ۱/

● ترجمه وحی الهی / دکتر سالار متافی انار ۴/

● گزارشی از ارزشیابی کتاب انگلیسی سوم نظام جدید /

دکتر پرویز بیرجندی / ۱۱

● ضرورت توجه به نیازهای ارتباطی دانش آموزان در TEFL /

توحید صیامی / ۲۰

● اخبار گروه‌های زبان خارجی / کارشناسان گروه زبان خارجی / ۲۸

● پرسش و پاسخ / جهانبخش نیکوپور / ۳۲

● از زبان محاوره تا نگارش پیشرفته / دکتر ژاله کهنمویی / ۳۵

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش ادب فارسی، آموزش راهنمایی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش جغرافیا (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

● مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، ویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان راه، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تاپ شود. ● شکل قرار گرفتن جداولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حدیقه مطلب نیز مشخص شود. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در منتهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبنی نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

مصاحبه



دولت فرانسه که در آن زمان از طریق وزارت علوم و آموزش عالی به دانشجویان ممتاز تعلق می گرفت به فرانسه رفتیم. دوره فوق لیسانس و دکتری را در ادبیات معاصر فرانسه در دانشگاه هوت برتانی و سوربن گذراندم و از سال ۱۳۵۴ به عنوان عضو هیأت علمی دانشگاه تهران مشغول به تدریس هستم. بین سالهای ۱۳۶۲ و ۱۳۷۰ نیز مدیریت گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تهران را عهده دار بودم.

رشد- با توجه به اهداف مجله رشد آموزش زبان خارجی آیا مجله توانسته است به اهداف خود جامعه عمل ببوشاند؟

- همچنانکه در مصاحبه های قبلی همکاران اشاره کرده اند اهداف مجله رشد که بارها در سرمقاله ها و دیگر بخشها راجع به آن مطلب درج شده، در وهله اول آشنا کردن معلمان، دبیران و مدرسین با آخرین تحولات در زمینه آموزش زبان است. همچنین آشنایی دبیران با روشهای مختلف آموزش زبان در سطوح گوناگون، آشنایی با روش تدریس مواد مختلف درسی در سطح دبیرستان و پیش دانشگاهی در ارتباط با زبان آموزان مبتدی یا پیشرفته می باشد. به اعتقاد بنده این مجله توانسته است تا حد زیادی به اهداف خود برسد.

رشد- با توجه به اینکه دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند، مطالبی که در مجله

حتماً خوانندگان گرامی مجله با اهداف این بخش از مجله (مصاحبه با صاحب نظران) آشنایی دارند. در این مصاحبه ها سعی شده است از طریق طرح سئوالاتی-ضمن آشنا ساختن دبیران و دانش پژوهان زبانهای خارجی از سوابق علمی و تجربیات ارزنده اساتید این رشته-با اشکالات و مسایل موجود در زمینه زبان آموزی از دیدگاه استادان این رشته اطلاع حاصل نماییم. امید است این گونه مصاحبه ها در ایجاد انگیزه و سرانجام بهبود کیفی آموزش زبان در کشور عزیزمان مؤثر واقع شود.

در ادامه بحثهای قبل، در این شماره گفتگویی خواهیم داشت با سرکار خانم دکتر ژاله کهنمویی. ایشان از استادان با سابقه دانشگاه تهران در آموزش زبان فرانسه هستند.

سرکار خانم کهنمویی، ضمن سپاسگزاری از سرکار که در این مصاحبه شرکت می فرمایید، تقاضا می شود قبل از طرح هر سئوالی از جانب مجله رشد، مختصری از سوابق کار دانشگاهی و تحصیلات خود را برای خوانندگان مجله رشد بیان کنید.

- من در تهران متولد شده ام، پس از گذراندن تحصیلات ابتدایی و متوسطه و ورود به دانشگاه موفق به اخذ لیسانس از دانشگاه تهران در رشته زبان و ادبیات فرانسه شدم، و با بورس

آموزش زبان خارجی چاپ می شود باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

- در این مجله سعی می شود از تجربیات استادان، معلمان، مدرسین زبان های انگلیسی، فرانسه و آلمانی به صورت مقالات و اظهار نظرها یا ترجمه های مختلف استفاده شود. گاهی نیز مقالاتی از مجلات معتبر بین المللی در زمینه آموزش زبان، ترجمه شده یا عیناً به زبان اصلی درج می گردد. ما از همکاران انتظار داریم که با ارسال مقالات جامع که حاکی از تجربیات شخصی خودشان در زمینه تدریس باشد ما را یاری دهند.

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

- در دانشگاه، چون دروس مختلفی در آموزش زبان وجود دارد در نتیجه از شیوه واحدی استفاده نمی شود و آنچه در آموزش زبان در سطح دانشگاه می تواند مشابه دبیرستان باشد، دوره پیش دانشگاهی است که در این دوره و در رشته فرانسه استادان سعی می کنند از متدهای آموزشی معتبر که شامل کتاب درسی، نوار، راهنمای معلم و کتاب تمرینات است استفاده کنند. استادان مسئول تدریس این متدها معمولاً قبل از شروع تدریس به مدت یک یا دو نیمسال متد را بررسی می کنند تا در صورت مشاهده بخشهایی را که ممکن است چندان با فرهنگ ما هم آهنگ نباشد، بدون صدمه زدن به محتوی درسی و روند برنامه ریزی در این متد، حذف نمایند. مثلاً در دانشگاه تهران در این سالهای اخیر برای دانشجویان رشته فرانسه متد Nouveau Sans Frontière تدریس می شد که سال جاری متد Mosaique جانشین آن شد ولی چون نوارهای آن چندان مناسب تدریس در کلاس نبود بخشهایی از آن به کل حذف گردید. به این ترتیب در مراحل ابتدایی آموزش زبان بهتر است که دانشجویان با یک متد خاص و یک کتاب واحد پیش بروند و پس از ۲۵۰ الی ۳۰۰ ساعت آموزش با این متد واحد می توان

شاخه های مختلف درسی را جدا کرد و برای هر ماده درسی کتاب یا جزوه ای مجزا در اختیار زبان آموز گذاشت. ولی این کتابها و متدها در واقع وسیله ای بیش نیست که البته خوب و مفید بودن آن در نحوه آموزش مؤثر است ولی عامل بسیار مهم در آموزش زبان انگیزه دانش آموز یا دانشجو برای فراگیری زبان است که محیط خانواده یا محیط تحصیل می تواند در ایجاد انگیزه تأثیر زیاد داشته باشد و همچنین توانایی مدرس که تا چه میزان بتواند صبر و بردباری از خود نشان دهد و چگونه بخشی از این انگیزه را در زبان آموز ایجاد کند.

رشد- به نظر شما به کدامیک از مهارت های زبانی در آموزش زبان خارجی در ایران باید اولویت بیشتری داده شود؟ چرا؟

- نمی توان بر مهارتی به نسبت مهارت دیگر اولویت داد ولی معمولاً هدف از آموزش یک زبان خارجی در درجه نخست این است که زبان آموز بتواند به آن زبان تکلم کند و به هنگام گوش دادن به یک مکالمه یا یک سخنرانی به زبان اصلی، مطالب عمده آن را درک نماید و سپس بتواند خوب بنویسد و نظریات خویش را رسا و فصیح بیان کند تا قابل فهم برای خواننده باشد. ضمناً متذکر می شوم که ترجمه خوب و صحیح از زبان اصلی به فارسی و بالعکس که هدف نهایی بسیاری از زبان آموزان است، بدون درک صحیح مطلب امکان پذیر نیست، هر قدر هم که زبان آموز در نوشتار به زبان مادری خود تسلط داشته باشد.

رشد- نظر شما در مورد تشکیل گروه های آموزش چیست و به نظر شما گروه های آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته اند؟

- احتمالاً منظور از گروه های آموزشی در سطح مدارس است، نه دانشگاه. در دبیرستان گروه های آموزشی نقش رابط را بین معلمان و دانش آموزان از یک سو و بین این دو و آموزش و پرورش، از سوی دیگر بازی می کنند که باید افکار این دو گروه را به یکدیگر یا به آموزش و پرورش منعکس نمایند.

بسیاری از اوقات چون مدرسین و زبان آموزان اولین جمععی هستند که با کتابهای درسی سرو کار مستقیم و کاربردی دارند، می توانند نظریات بسیار مفیدی را به مؤلفین کتب درسی ارائه دهند یا در تغییر محتوای کتابها یا حتی برنامه های درسی، عقاید خود را ابراز دارند. به این ترتیب کار گروههای آموزش کاری سازنده و مفید است و باید همکاری گسترده تری با آنها انجام گیرد.

رشد- به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حدی می تواند ضرورت داشته باشد و آموزشهای رسمی در مدارس می تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟
- یادگیری یک یا حتی دو زبان خارجی برای هر فردی ضروریست زیرا زبان تنها وسیله ارتباط بین المللی است به خصوص در کشورهای نظیر کشور ما که نیاز بیشتر به شناساندن فرهنگ خود به دنیا دارند، بدون توسل به یک زبان خارجی این امر امکان پذیر نیست. در ایران خوشبختانه در سالهای اخیر تلاش زیادی جهت بهبود آموزش زبان بعمل آمده ولی این تلاش در خارج از محیط مدرسه و از طریق کلاسهای خصوصی بوده است و در دوره راهنمایی و دبیرستان در مورد آموزش زبان هنوز کمبودهایی وجود دارد که باید برطرف شود.

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

- من یادگیری زبان فرانسه را همزمان با فراگیری زبان مادری در مدرسه، یعنی از سال اول ابتدایی آغاز کردم و تا دوره متوسطه همه دروس دبستانی و دوره متوسطه را به هر دو زبان خواندم، دروسی چون شیمی، ریاضی، علوم و... بهمین دلیل در سطوح بالا و در دانشگاه مشکلی نداشتم و آنچه را که آموخته بودم تکمیل کردم و قبل از سفر به فرانسه جهت اخذ مدرک فوق لیسانس و دکتری، در ایران نیز به زبان فرانسه تسلط لازم را داشتم.

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؟

- لااقل چهار ساعت در هفته و در دوره دبیرستان و نظام جدید باید هر نیمسال زبان به عنوان یک درس دو واحدی ارائه شود. چون زبان بسیار فرار است و چنانچه یک نیمسال دانش آموز با آن سرو کار داشته باشد و نیمسال بعد آن را کنار بگذارد به احتمال زیاد دانسته هایش را فراموش می کند، مگر اینکه به طور پی گیر و با مراجعه به کلاس خصوصی یادگیری زبان را ادامه دهد.

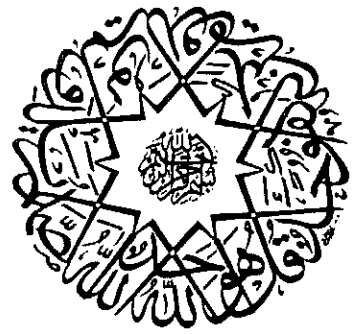
رشد- چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟

- راههای مختلفی برای بهبود کیفیت آموزش زبان وجود دارد مثل کاربرد روشهای آموزش زبان به همراه نوار، پخش فیلمهای تلویزیونی به زبان اصلی، بکارگیری مدرسین آزموده و مجرب، تشویق دانش آموزان به خواندن کتابهای جیبی (کتابهای ساده و طبقه بندی شده) به زبان اصلی و گزارش کتبی و شفاهی دادن در ارتباط با آن کتابها به معلم، همه اینها می تواند در بهبود آموزش زبان مؤثر باشد.

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

- مسلماً نه. چون ممکن است اختیاری شدن آن کم کم آن را از صحنه مواد درسی خارج کند و بعضی مدارس نیز در ارائه آن تعلل کنند یا به علت اختیاری بودن درس، تدریس آن و انتخاب مدرس خوب را جدی نگیرید.

بار دیگر از اینکه دعوت ما را برای انجام این مصاحبه پذیرفتید تشکر می کنم.



دکتر سالار منافی اناری
عضو هیأت علمی دانشگاه
علامه طباطبائی - تهران

ترجمه وحی الهی

مقدمه

قرآن کریم که عین کلام خداست آخرین و کاملترین کتاب وحی الهی به بشر است که از طریق جبرئیل امین، فرشته وحی، به آخرین پیامبر، حضرت محمد (ص)، نازل شده است. این کتاب همانطور که خود می گوید «راهنمایی برای متقیان»^۱ و «شفا و رحمتی برای مؤمنان است و ظالمان را جز خسارت نیفزاید.»^۲ پیامبر عظیم الشان اسلام از میان اُمّیان مبعوث شد تا پیام آسمانی قرآن را به بشر ابلاغ کند، قرآنی که نه تنها پیام آن بلکه کلمات و حروف آن نیز همه آسمانی و الهی است، کتابی که «ظاهرش انیق (زیبا) و باطنش عمیق»^۳ است.

زبان قرآن عربی است یعنی همان زبانی که پیغمبر اسلام به آن صحبت می کرد، اما پیام قرآن برای نوع بشر آمده و عرب و عجم در این مورد یکسانند. امروز بیش از یک میلیارد مسلمان در نقاط مختلف جهان با ملیت ها و زبانهای متفاوت زندگی می کنند که کتاب دینی همه آنان قرآن است. یادگیری آن آیاتی

از قرآن که در نمازهای واجب تلاوت می شود بر هر مسلمانی واجب است چرا که در نماز باید عین کلام خدا قرائت شود، اما دانستن زبان عربی شرط لازمی برای مسلمان بودن نیست. مسلمانان مقدس زیادی بوده اند که زبان عربی را نمی دانسته و به زبان هائی غیر از عربی صحبت می کرده اند. البته دانستن زبان عربی از شروط لازم برای آشنائی با قرآن و با علوم و معارف اسلامی است و هیچ فردی بدون تبحر کامل در این زبان نمی تواند عالم به قرآن و به معارف اسلامی باشد. علاوه بر این حقیقت، ترویج تعلیم و یادگیری زبان عربی در کشورهای اسلامی باید از اهم برنامه های تعلیم و تربیت باشد زیرا از این طریق می توان به ترویج فرهنگ و آداب و رسوم اسلامی در این کشورها کمک کرد، همانطور که امروزه بسیاری از کشورهای غربی برای تبلیغ فرهنگ خود تعلیم زبان خود را ترویج می کنند.

این حقیقت را نیز باید پذیرفت که یادگیری زبان عربی در

سطح عالی برای همه میسر نیست، و همین مسئله است که ترجمه وحی الهی به زبان‌های دیگر را ضروری می‌نماید. همین نیاز غیر عرب‌زبانان برای آشنائی با پیام آسمانی قرآن بوده که مترجمین زیادی را در کشورهای مختلف جهان بر آن داشته است تا این کتاب الهی را به زبان‌های زنده جهان ترجمه کنند. ترجمه کلام خدا کاری بس عظیم و سنگین است که از عهده هر مدعی ساخته نیست. اینجا تنها آشنائی با زبان مبدا (source language) و زبان مقصد (target language) کافی نمی‌باشد. کسی که به این مهم مبادرت می‌ورزد علاوه بر تسلط به دو زبان مبدا و مقصد باید در معارف اسلامی تبحر کامل داشته، با علم تفسیر، علم حدیث، شأن نزول آیات، تاریخ اسلام، نحوه برداشت از قرآن، سیره پیغمبر اسلام، آداب و رسوم و سنن اعراب بهنگام ظهور اسلام و نزول قرآن، و بطور کلی با علوم قرآنی آشنا بوده و از مهارت ترجمه نیز بهره کافی داشته باشد. البته داشتن همه این شرایط فقط مقدمه‌ای لازم برای شروع کار است، اما خود کار چگونه باشد و ترجمه انجام شده به چه صورتی درآید خود بحثی دیگر است.

شکوه و زیبایی ظاهری قرآن و عمق باطنی معنای آن هیچکدام از طریق ترجمه قابل انتقال به زبان دیگری نیست، یعنی این کتاب وحی الهی در هیچ زبانی هموزن ندارد و لذا هیچ ترجمه‌ای از قرآن نمی‌تواند معادل کامل قرآن باشد و بجای آن بنشیند. بعبارت دیگر، هیچ ترجمه‌ای از قرآن قرآن نیست و تنها خود قرآن قرآن است. در این معناست که قرآن قابل ترجمه نمی‌باشد، یعنی هرگز کسی نمی‌تواند چنان ترجمه‌ای از قرآن ارائه دهد که جای قرآن را بگیرد. حروف مقطعه متعددی نیز که در اول ۲۹ سوره از قرآن آمده هیچکدام قابل ترجمه نمی‌باشد. هر مترجمی ناگزیر است این حروف اسرارآمیز را که از ویژگی‌های خاص قرآن است در ترجمه خود عیناً به زبان مقصد منتقل کند. هدف این مقاله ارائه چند نکته در مورد ترجمه وحی الهی است که به دنبال این مقدمه می‌خوانید.

۱ - بی‌مانندی قرآن:

بدون هیچ تردید، قرآن مجید چه از نظر محتوا و چه از نظر سبک بی‌نظیر و غیر قابل تقلید است. هیچ کس نتوانسته و هرگز هم کسی نخواهد توانست کتابی مانند آن ارائه دهد یا سوره‌ای مثل سوره‌های آن بیاورد. خود قرآن در این زمینه چنین می‌گوید: «بگو اگر انس و جن اجتماع کنند تا مثل این قرآن را بیاورند هرگز مثل آنرا نخواهند آورد ولو بعضی از آنان پشتیبان بعضی دیگر باشند.»^۱ در سوره بقره آمده است: «و اگر نسبت به آنچه بر بنده خود نازل کرده‌ایم در تردیدی هستید، پس سوره‌ای از مثل آن بیاورید و شاهدان خود را غیر از خدا فراخوانید اگر راستگو هستید. و اگر نکنید، و هرگز نخواهید کرد، پس بترسید از آتشی که سوخت آن انسان‌ها و سنگ‌هاست که برای کافران مهیا شده است.»^۲ این غیر قابل تقلید بودن قرآن و بی‌مانندی آن در طول چهارده قرن که از نزول آن می‌گذرد عملاً نیز به اثبات رسیده است که این خود دلیلی برای معجزه بودن قرآن است.

قرآن کریم از همان دوران صدر اسلام تا همین دوره معاصر ما دشمنان سرسخت زیادی در میان اقوام و ملل مختلف جهان داشته است که با عناد و سرسختی زیاد از طرق مختلف با دستورات و احکام آن مخالفت کرده و با آن به جنگ برخاسته‌اند. اما در این میان حقیقتی انکارناپذیر همیشه حکم فرما بوده و خواهد بود و آن اینکه هرگز دست خیانت و تحریف به ساحت مقدس قرآن نرسیده و نخواهد هم رسید. مشرکان و ملحدان زیادی بوده‌اند که جلوی اجرا و پیشرفت احکام قرآن را گرفته و گاه آن را بر سر نیزه‌ها زده‌اند اما حتی آنان هم نتوانسته‌اند کوچکترین لطمه‌ای یا صدمه‌ای به خود وحی الهی بزنند و یا دست خیانت تغییر و تحریف به سوی آن دراز کنند. این خود معجزه‌ای دیگر است که الهی بودن قرآن را از طریق دیگر به اثبات می‌رساند. خود صاحب وحی در این کتاب مقدس خویش در این مورد چنین می‌گوید: «یقیناً ما خود، (این ذکر قرآن) را نازل کرده‌ایم، و ما یقین نگهبان آنیم.»^۳ پس خدا که قرآن را نازل کرده خود نگهبان آن است و

یقیناً آن را از هر گزندی حفظ کرده و خواهد کرد. البته همین نکته بسیار مهم نیز در طول چهارده قرن گذشته که قرآن از هر آسیبی در امان مانده عملاً به اثبات رسیده و این نیز دلیل روشن دیگری بر وحی بودن قرآن است.

۲- زبان مقدس قرآن:

زبان عربی قرآن صورت ظاهر وحی الهی است و تک تک حروف و کلمات این کتاب عین گفته خداست. این فقط پیام قرآن نیست که از خداست بلکه صورت ظاهر آن نیز الهی و این دو جنبه از یکدیگر جداشدنی است. و چون همه کلمات و جملات قرآن عین سخن خداست لذا در همه آنها، بنا به تعبیر یکی از دانشمندان اسلامی معاصر^۷، «حضور الهی» هست، و همین «حضور الهی» در آنهاست که باعث مقدس بودن زبان عربی قرآن شده است. هیچ ترجمه‌ای از قرآن این قداست متن اصلی را ندارد زیرا کلمات و عبارات متن اصلی قرآن عین کلام خداست و «حضور الهی» دارد ولی جملات هر ترجمه‌ای از آن به هر زبان که باشد صورت ظاهرش از مترجم است و لذا وحی نیست که مقدس باشد هر چند هم که ممکن است یک ترجمه بسیار زیبا و درست بوده و دقیقاً همان پیام قرآن را برساند. از اینرو هیچ ترجمه‌ای از قرآن کریم نمی‌تواند جای خود قرآن را بگیرد. بعبارت دیگر، مقدس بودن زبان متن اصلی قرآن نه به خاطر اینست که عربی است بلکه دلیلش اینست که عین کلام الله است، در حالیکه زبان هر ترجمه از مترجم می‌باشد و از نظر صورت ظاهر کلام الناس است و لذا آن قداست کلام الله را ندارد.

سوره‌هایی از قرآن که در نمازهای واجب تلاوت می‌شوند لزوماً باید به زبان اصلی و خود کلام الله باشند و اگر ترجمه‌ای از آنها به جای متن اصلی قرائت شود اعتبار نماز از بین می‌رود و چنین نمازی شرعاً باطل است. در اینجا نیز فرق بین کلام الله و کلام الناس است که مهم است و سخن انسان، اگر هم از نظر معنی ترجمه‌ای از سخن خدا باشد، نمی‌تواند جای سخن خدا را بگیرد.

۳- ترجمه چیست و ترجمه درست کدام است:

کاملترین وسیله‌ای که انسان از همان آغاز زندگی در روی زمین تا به امروز برای بیان افکار و عقاید خود از آن استفاده می‌کرده و می‌کند سخن است، هر چند که نشانه‌ها، رمزها و وسایل دیگری نیز در این زمینه به کار می‌رفته و می‌رود. معمولاً در یک زبان زنده راهها، وسیله‌ها، علامت‌ها و رمزهای مختلفی برای بیان افکار و عقاید وجود دارد که صاحب پیام با توجه به نوع آن و با در نظر گرفتن اوضاع و احوال یکی از این وسیله‌ها را برای رساندن پیام خود انتخاب می‌کند. یک وسیله ممکن است در وضعیت خاصی برای رساندن یک پیام مشخص بهترین وسیله بوده ولی در وضعیت‌های دیگر از کارآئی لازم برخوردار نباشد. تغییر این وسیله‌های پیام‌رسانی از یکی به دیگری در یک زبان اغلب امکان‌پذیر است ولی هیچکدام از این تغییرات ترجمه نامیده نمی‌شود. وقتی پیامی را از یک زبان به زبان دیگری با هر وسیله‌ای نقل می‌کنیم، چه بطور کتبی و چه بطور شفاهی، با ترجمه سروکار داریم. بیان یک پیام شفاهی از یک زبان بطور کتبی در زبانی دیگر و برعکس هر دو ترجمه است. یک معنی یا پیام که به تعبیری روح سخن است می‌تواند در قالب‌های زبانی متفاوتی در زبان‌های مختلف بیان شود. این بیان زبانی در مقایسه با وسایل دیگر پیام‌رسانی از همه کاملتر، زیباتر، و شگفت‌انگیزتر است. این وسیله از جمله مزیت‌های انسان بر حیوان بوده و همان است که خالق انسان پس از خلق کردن وی در اختیار او گذاشته است: «او انسان را خلق کرد، بیان را به او یاد داد.»^۸ اختلاف صورت‌ها یا قالب‌های زبانی یک پیام در زبان‌های مختلف در واقع همان اختلاف زبان‌هاست که این نیز از شگفتی‌های آفرینش انسان بوده و برای عالمان از آیات خداست: «و از آیات او آفرینش آسمان‌ها و زمین و اختلاف زبان‌ها و رنگ‌های شماست، یقیناً در آن آیاتی است برای عالمان.»^۹

پس نقل یک معنی یا پیام از صورت یا قالب یک زبان به صورت یا قالب زبان دیگر ترجمه نامیده می‌شود، و لذا در هر

ترجمه‌ای با دو زبان سروکار داریم که اولی یعنی همان که متن اصلی در آن است زبان مبداء و دومی یعنی همان که ترجمه به آن صورت می‌گیرد زبان مقصد است. هر یک از دو زبان مبداء و مقصد خود دارای دو عنصر زبان شناختی است که یکی از آنها «صورت» و دیگری «معنی» می‌باشند. «صورت» در دو زبان مختلف همیشه متفاوت است و همین تفاوت در «صورت» است که باعث دوگانگی آنها می‌شود. ولی «معنی» در هر دو زبان مبداء و مقصد در ترجمه باید یکی و همان باشد، زیرا کوچکترین تفاوت بین معنی موجود در زبان مبداء با آن معنی که در زبان مقصد ارائه می‌شود نشانه‌ای از نادرست بودن ترجمه است. بنابراین در هر ترجمه سه عنصر اصلی وجود دارد که عبارتند از: صورت زبان مبداء، صورت زبان مقصد، و معنی که باید در هر دو «صورت» یکی و همان باشد. یکی از دانشمندان خارجی ترجمه درست را به «تناسخ» تشبیه کرده است.^{۱۱} تناسخ یک اصل اعتقادی غلط در بسیاری از ادیان غیر از اسلام هند و آسیای جنوب شرقی است که بر اساس آن روح انسان پس از مرگ وارد بدن دیگری می‌شود و به زندگی خود در این جهان ادامه می‌دهد. در این اصل اعتقادی نیز همانند ترجمه سه عنصر وجود دارد. یکی بدن اول که در تشبیه به ترجمه جای صورت زبان مبداء را می‌گیرد، دیگری بدن دوم، که به جای صورت زبان مقصد است و با بدن اول متفاوت می‌باشد، و عنصر سوم همان روح است که به معنی تشبیه شده و همان است که در بدن اول بوده است. این تشبیه هر چند از نظر ظاهر بدون اشکال بنظر می‌رسد ولی یک اشتباه عمده در آن وجود دارد و آن اینکه در ترجمه وقتی معنی از قالب زبان مبداء به قالب زبان مقصد ریخته می‌شود در واقع معنی در هر دو قالب هست و ترجمه بمعنی تخلیه قالب زبان مبداء از معنی نیست، یعنی در عین حال که معنی به زبان مقصد منتقل می‌شود در زبان مبداء نیز باقی می‌ماند و متن اصلی یک ترجمه هرگز با ترجمه شدن اعتبار خود را از دست نمی‌دهد و بی معنی نمی‌شود. در حالیکه در اعتقاد نادرست معتقدان به تناسخ وضع به گونه‌ای دیگر است: در اینجا وقتی روح از بدن اول به بدن

دوم منتقل می‌گردد بدن اول خالی از روح شده و به قالبی تهی تبدیل می‌شود، زیرا یک روح نمی‌تواند هم‌زمان در دو بدن وجود داشته باشد. بنابراین تشبیه ترجمه درست به تناسخ یک تشبیه نادرست است و خالی از اشکال نمی‌باشد.

در جهان امروز که عصر ارتباطات می‌باشد اهمیت ترجمه و نقش آن در گسترش علوم و فنون بشری بیش از پیش عیان شده است. امروزه کار ترجمه بعنوان یک مهارت به حساب می‌آید که برای کسب آن شخص باید تحصیلات، تمرینات و تجربیات زیادی را به انجام برساند. تنها آشنائی با زبان مبداء و زبان مقصد نمی‌تواند برای کار ترجمه کافی باشد، بلکه تسلط به موضوع مورد بحث در متن مورد ترجمه و آشنائی با اصول و مبانی نظری ترجمه نیز از ضروریات به شمار می‌رود.

برخی از صاحب نظران ترجمه را ارائه نزدیک ترین معادل طبیعی پیام زبان مبداء در زبان مقصد ذکر کرده‌اند، که باید با توجه به معنی و سبک متن اصلی صورت گیرد.^{۱۱} از نظر زبان شناسی هر زبانی واژگان، الگوها، ساختارها و بطور کلی ویژگی‌های زبان شناختی خاص خود را دارد، بنابراین مترجم نباید بدنبال این باشد که عین ساختارها و ویژگی‌های زبان مبداء را به زبان مقصد منتقل کند، بلکه باید تلاش کند تا نزدیکترین معادل معمول در زبان مقصد را برای ارائه پیام زبان مبداء پیدا کند. مهندسان علوم کامپیوتر تلاش زیادی کرده‌اند تا این وسیله با ارزش را در امور ترجمه نیز بکار گیرند. هدف این بوده که این ماشین را قادر سازند تا بهنگام گرفتن دستور لازم متنی را از یک زبان به زبان دیگر ترجمه کند. گرچه پیشرفت زیادی در این زمینه بعمل آمده اما به دلیل پیچیدگی زیاد زبان بشری این کار هنوز بطور کامل موفقیت آمیز نبوده است.^{۱۲}

یک مترجم ممکن است گاهی لازم باشد تعدیلات زیادی از نظر واژگان و ساختارهای جملات بین دو زبان انجام دهد تا بتواند معادل‌های مناسب را بسازد. معادل مناسب برای یک اصطلاح چندکلمه‌ای در یک زبان ممکن است در زبان دیگر تنها یک کلمه باشد و یا برعکس. لذا این تعداد کلمات نیست که باید در دو زبان مطابق هم باشد، آنچه یکی و همان بودن آن

در دو زبان مبداء و مقصد ضروری می باشد معنی است. یک معنی ممکن است در یک زبان فقط با یک کلمه و در زبان دیگر با چند کلمه بیان شود. مثلاً معادل اصطلاح آلمانی "Guten Tag" در زبان انگلیسی می تواند کلمه "Hello" باشد^۴، که اولی دو کلمه ولی دومی یک کلمه است.

۴ - معنی و سبک :

هر متنی که مورد ترجمه قرار می گیرد از یک دیدگاه زبان شناختی دارای دو عنصر اساسی است: یکی معنی که مقصود و منظور نویسنده است و در واقع همان پیامی است که صاحب متن می خواهد برساند، و دیگری سبک متن است که نحوه ارائه معنی می باشد و شامل چگونگی واژه ها، ترکیب کلمات، ساختار جملات، و بطور کلی همان صورت و قالبی است که معنی در آن ریخته شده است. هر مترجمی باید در کار ترجمه سعی کند معنی متن اصلی را با در نظر گرفتن سبک آن در قالب مناسبی در زبان مقصد ارائه دهد. آنچه در ترجمه از اهمیت بسزائی برخوردار است انتقال معنی از زبان مبداء به زبان مقصد است، اما در مواردی، بخصوص در ترجمه آیات قرآنی، سبک متن اصلی نیز نقش مهمی را ایفا می کند و لذا نادیده گرفتن آن ممکن است باعث شود که معنی ارائه شده در زبان مقصد دقیقاً همان نباشد که در متن اصلی است. مثلاً همانطور که سبک نظم با نثر فرق دارد سبک ترجمه این دو نیز باید با هم متفاوت باشد. ترجمه نظم باید طوری باشد که سبک نظم بودن آن تا آنجا که ممکن است در ترجمه نیز حفظ شود و مترجم نباید نظم را بصورت نثر و یا برعکس ترجمه کند، البته این نکته مهم را نیز نباید از نظر دور داشت که معنی بر سبک اولویت دارد و رساندن معنی است که جنبه حیاتی دارد، لذا هرگز نباید معنی را فدای سبک کرد. رعایت سبک متن اصلی در زبان مقصد با ترجمه تحت اللفظی، که اغلب نارسائی هائی در معنی ایجاد می کند، متفاوت است، هر چند که گاهی ممکن است این دو با هم مطابقت داشته باشند. به دو مثال زیر توجه کنید:

۱ - الْحَمْدُ لِلَّهِ: ستایش از آن خداست.

1. Praise belongs to God.

۲ - لِلَّهِ الْحَمْدُ: از آن خداست ستایش.

2. To God belongs praise.

در هریک از دو جمله عربی «الحمد لله» و «لله الحمد» کلمات و حروف دقیقاً یکی و همان است که در دیگری است و فقط سبک قرار گرفتن کلمات است که در یکی متفاوت از دیگری می باشد، و همین تفاوت باعث شده است که تأکید موجود در دو جمله با هم تفاوت داشته باشد. بنابراین اگر ما هر دو جمله عربی را در فارسی به «ستایش از آن خداست» و در انگلیسی به "Praise belongs to God" ترجمه کنیم سبک جمله دوم را نادیده گرفته ایم، هر چند که رعایت سبک در این دو جمله مطابق با ترجمه تحت اللفظی آنهاست.

در ترجمه قرآن کریم که هم از نظر معنی و هم از نظر سبک بی نظیر و غیر قابل تقلید است توجه به سبک متن اصلی ضروری و لازم است. در بسیاری موارد ترجمه دقیق معنی آیه بدون رعایت سبک ساختاری آن عملی نیست. هر کلمه ای در آیه جای خاص خود را دارد و تقدم و تأخر کلمات بر یکدیگر بسیار حساب شده و برای رساندن معنی خاصی می باشد. بنابراین در ترجمه آیات قرآنی مترجم باید علاوه بر معنی کلمات به نحوه قرار گرفتن آنها در آیه نیز توجه کند و نزدیکترین ساختار را در زبان مقصد انتخاب نماید. به ترجمه فارسی و دو ترجمه انگلیسی آیه قرآنی زیر توجه کنید:

ایاک نعبد و ایاک نستعین: تو را می پرستیم و از تو کمک می خواهیم.

1. Thee we worship, and Thee we ask for help.

2. We worship Thee, and we ask Thee for help.

در هر دو جمله «ایاک نعبد» و «ایاک نستعین» کلمه «ایاک» مفعول است که در اول جمله قرار گرفته است. تقدم مفعول بر فعل و فاعل در این دو جمله بترتیب منحصر بودن «عبادت» به خدا و حصر «استعانت» از او را با تأکید بیشتری می رساند. این معنی در ترجمه فارسی که با توجه به ساختار متن اصلی

ارائه گردیده بیان شده است، یعنی در هر دو جمله فارسی نیز مفعول قبل از فعل و فاعل آمده است. در ترجمه اول انگلیسی نیز به ساختار آیه توجه شده و لذا کلمه "Thee" که مفعول است قبل از فاعل و فعل آمده است تا همانند متن اصلی منحصر بودن عبادت به خدا و حصر استعانت از او را برساند. برخی از مترجمین زبان انگلیسی قرآن برای تأکید بیشتر بر این معنی کلمه انگلیسی alone و یا only را نیز بعد از کلمه Thee آورده اند. و برخی نیز یکی از این دو کلمه را چون مترادفی در متن اصلی نداشتند در داخل پرانتز بکار برده اند. در ترجمه انگلیسی دوم سبک متن اصلی آیه نادیده گرفته شده و با آمدن فاعل در اول جمله و مفعول در آخر آن در رساندن معنی دقیق آیه خللی به وجود آمده است. لذا معنی ترجمه دوم انگلیسی دقیقاً همان نیست که در متن اصلی آیه قرآن است، هر چند که این ترجمه از نظر دستور زبان انگلیسی هیچ اشکالی ندارد و واژه های آن نیز همان هائی هستند که در ترجمه اول آمده اند. تنها تفاوت بین این دو ترجمه انگلیسی نحوه ساختار آنهاست که اولی مطابق سبک متن اصلی ولی دومی مغایر با آن است.

۵- هیچ ترجمه ای از قرآن آن شکوه، عظمت و پر معنائی متن اصلی را ندارد:

قرآن کریم تاکنون بارها بوسیله مترجمین مختلف، چه مسلمان و چه غیر مسلمان، به اغلب زبان های زنده جهان ترجمه شده است. برخی از آنان که قرآن را به زبان انگلیسی ترجمه کرده اند در مقدمه خود آشکارا به بی بضاعتی خویش در برابر شکوه و عظمت قرآن مجید اعتراف کرده، بعضی از کلمات و اصطلاحات آنرا غیر قابل ترجمه و بدون معادل در زبان های دیگر دانسته، و در نتیجه، ترجمه خود را تلاشی برای بیان درک و فهم خود از کلام خدا اعلام کرده اند و نه معادلی کامل برای آن.

تاکنون تنها در زبان انگلیسی نزدیک به چهل ترجمه مختلف از قرآن کریم بعمل آمده است که هر یک سبک خاص خود را دارد. برخی از این مترجمین کوشیده اند تا فهم خود از پیام قرآن

را در زبان انگلیسی ارائه دهند و توجه چندانی به سبک بی نظیر قرآن نکرده اند که البته خود این عدم توجه نیز در میان ترجمه های گوناگون از شدت و ضعف متفاوتی برخوردار است. برخی دیگر که خود شیفته عظمت و زیبایی قرآن بوده اند سعی کرده اند تا علاوه بر توجه به پیام آسمانی قرآن صورت زیبای ظاهر آن را نیز در نظر داشته باشند و تا آنجا که در توان دارند انعکاسی، هر چند سست و ضعیف، از این زیبایی پر شکوه را در ترجمه خود ارائه دهند.

۶- دو ترجمه معروف انگلیسی قرآن:

بیکتال که ترجمه انگلیسی او از قرآن یکی از زیباترین ترجمه هاست ضمن قبول نظریه «غیر قابل ترجمه بودن قرآن» و اعتراف به اینکه ترجمه او تقریباً تحت اللفظی است اظهار می دارد که وی تمام سعی خود را بکار برده تا سبک متناسب و جمله بندی های مناسبی را برای ترجمه خود انتخاب کند، اما در عین حال معتقد است که نتیجه کارش نه قرآن مجید است و نه می تواند جای قرآن را بگیرد، بلکه فقط تلاشی است برای عرضه معنی قرآن در زبان انگلیسی.^{۱۲}

وی از ترجمه کلمه «اللّه» به God در زبان انگلیسی خودداری کرده و خود کلمه "Allah" را در ترجمه انگلیسی خود بکار برده است. اعتقاد وی بر این است که این کلمه معادلی در زبان انگلیسی ندارد، نه صیغه مؤنث دارد و نه صیغه جمع، و هرگز نیز به غیر خدای متعال اطلاق نشده است. او کلمه God را معادلی برای واژه «إله» که هم صیغه مؤنث دارد و هم صیغه جمع بکار برده است.

ترجمه انگلیسی بیکتال از قرآن مجید که اولین بار در سال ۱۹۳۰ انتشار یافت بگفته خود او اولین ترجمه انگلیسی قرآن بوسیله یک انگلیسی زبان مسلمان است. بنظر بیکتال هیچ کتاب مقدسی نمی تواند بوسیله کسی که بر وحی بودن آن معتقد نبوده و بر پیام آن ایمان ندارد بطور منصفانه و بیطرفانه ترجمه و عرضه شود. وی معتقد است برخی از ترجمه های انگلیسی قرآن که پیش از ترجمه وی منتشر شده حاوی اظهار نظرهای ناشایست

بوده و تقریباً همه آنها فاقد سبک متناسب و جمله‌بندی مناسب می‌باشند.

ترجمه پیکتال، بنا بگفته خود او، قبل از چاپ، در مصر بوسیله کسی که زبان مادریش عربی بوده، قرآن را قبلاً مطالعه کرده بوده و انگلیسی نیز می‌دانسته، کلمه به کلمه و بطور کامل مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گرفته است، و خود مترجم نیز بهنگام ترجمه هر وقت با مشکل مواجه می‌شده برای حل آن به برخی از بزرگترین صاحب‌نظران عصر خویش متوسل می‌شده است.

نسخه عربی قرآن که در ترجمه پیکتال بعنوان متن اصلی مورد استفاده قرار گرفته نسخه چاپ سنگی بخط حاج محمد شکرزاده بوده که در سال ۱۲۴۶ هجری در ترکیه بدستور سلطان محمود نوشته شده است. در پیشگفتارهای مختصری که قبل از ترجمه انگلیسی بسیاری از سوره‌ها دیده می‌شود از نظرات ابن هشام و گاهگاهی نیز از ابن خلدون پیروی شده است. از جمله مفسرینی که آثار آنان در این ترجمه مورد استفاده مترجم قرار گرفته می‌توان از البیضاوی و زمخشری و همچنین تفسیر «اسباب النزول» نام برد، و در مورد احادیث، مترجم بنا بگفته خود از «صحیح بخاری» استفاده کرده است.

یکی دیگر از ترجمه‌های انگلیسی قرآن که از نظر سبک از زیبایی خاصی برخوردار است ترجمه پروفیسور آرتور آریری است که در سال ۱۹۵۵ م بچاپ رسیده است. این ترجمه در مقایسه با سایر ترجمه‌ها دارای یک امتیاز است و آن توجه بیشتر این مترجم به سبک منحصر بفرد و غیر قابل تقلید قرآن است. آربری که استاد کرسی فارسی و عربی دانشگاه کمبریج بوده معتقد است که مترجمان پیش از وی در ترجمه‌های خودشان توجه چندانی به سبک قرآن ننموده و تقریباً بطور کامل «سیمای منحصر بفرد» قرآن، یا بقول پیکتال «سمفونی غیر قابل تقلید» آن را نادیده گرفته‌اند. وی تلاش زیادی کرده تا جملات انگلیسی ترجمه خود را با کلمات، عبارات و ساختارهای مناسب متن اصلی که از شکوه و عظمت بی‌مانندی برخوردار است ارائه دهد. آربری نیز مانند پیکتال می‌گوید آنچه مترجمان

پیش از وی بعنوان ترجمه انگلیسی قرآن ارائه داده‌اند، بعلت عدم توجه آنان به سبک خاص قرآن، در مقابل عظمت و زیبایی بس شکوهمند متن اصلی آن سست و بی‌روح بنظر می‌رسند، زیرا بگفته وی قرآن نه نثر است و نه نظم، بلکه ترکیبی است بی‌مانند از هر دو.^{۱۵}

پاورقی‌ها:

- ۱- قرآن کریم، سوره ۲، آیه ۲
- ۲- قرآن کریم، سوره ۱۷، آیه ۸۲
- ۳- مأخوذ از روایتی که منسوب به پیامبر اسلام است.
- ۴- قرآن کریم، سوره ۱۷، آیه ۸۸
- ۵- قرآن کریم، سوره ۲، آیات ۲۳ و ۲۴
- ۶- قرآن کریم، سوره ۱۵، آیه ۹
7. Nasr, S. Hossein, **Ideals and Realities of Islam**, George Allen and Unwin Ltd., London, 1975, P. 52.
- ۸- قرآن کریم، سوره ۵۵، آیات ۳ و ۴
- ۹- قرآن کریم، سوره ۳۰، آیه ۲۲
10. Wilamowitz, quoted in **The Art of Translation**, Ch. IV, P. 48.
11. Nida, E. A. and Taber, Ch. R., **Theory and Practice of Translating**, Brill, Leiden, 1969, P. II.
12. Paul A. Kolers, " Translating and Bilingualism ", in **Psychology and Communication**, Edited by George A. Miller, 1974, P. 317.
13. Winfred P. Lehmann, " Machine Translation", in **Linguistic** Edited by Archibald A. Hill, 1969, P. 213.
14. Pickthall, M. **The Meaning of the Glorious Qur'an**, Salehi Publication, Tehran, P. 3.
15. Arberry, A. J., **The Koran Interpreted**, Oxford University Press, London, 1972, P. X.

پیروز بیرجندی
عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

ارزشیابی کتاب انگلیسی سوم فصل اول جدید

نقشی فراتر و تعیین کننده در نظر بگیرد، احتمال حصول به اهداف آموزشی کم‌رنگ خواهد شد. هدف معلّم نباید محدود به تدریس درسی مشخص یا تعدادی از صفحات کتاب در زمان تعیین شده باشد. معلّم موفق کسی است که توجه بیشتر به اهداف رفتاری دارد و با تعریف و مشخص کردن این اهداف تلاش می‌کند که با استفاده از مطالب و وسایل کمک آموزشی نیل به اهداف میسر گردد.

همه ما می‌دانیم که در زمینه آموزش زبان انگلیسی تعداد بیشماری کتب درسی در بازار کتاب وجود دارد. بسیاری از این کتابها توسط مؤلفین خارجی تهیه شده‌اند و معدودی از آنها هم توسط مؤلفان ایرانی به رشته تحریر درآمده است. بعضی از این کتابها به مهارتهای خاصی توجه می‌کنند و گروهی هم جنبه نیمه تخصصی دارند. اکنون باید پرسید که معلّم زبان چگونه می‌تواند از میان انبوه کتب درسی منتشره کتاب یا کتابهای مورد نظر را انتخاب کند؟ آیا باید کتابی را انتخاب کرد که تصاویر زیبا دارد؟ بهر حال این چند سؤال و پرسشهای متعدد دیگری که

در اکثر برنامه‌های آموزش زبان از کتب درسی مشخصی استفاده می‌شود. در بعضی موارد هم معلّم یا گروه برنامه ریزی از منابع و کتب مختلف موجود به انتخاب مطالب درسی مورد نظر می‌پردازند. بطور کلی بیشتر مدرّسین زبان از کتب درسی منتشر شده استفاده می‌کنند و تنها تعداد اندکی از آنها فرصت یا توان تهیه مطالب درسی را دارا هستند. شاید بتوان گفت که نه از نظر اقتصادی و نه از جنبه عملی درگیر شدن در امر تهیه مطلب قابل توجه است.

کتب درسی منتشر شده معمولاً توسط افراد باتجربه و متخصص تهیه می‌شود و پس از آزمایش و جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها در صورتی که متناسب تشخیص داده شوند در اختیار عموم قرار می‌گیرند. بنابراین معلّمان زبان باید با اطمینان کتب درسی را در خدمت آموزش قرار دهند. نقش معلّم در توفیق یا عدم توفیق کتب درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کتب درسی باید به عنوان ابزاری برای حصول به اهداف آموزشی تلقی گردد. اگر معلّم برای کتاب درسی

ذکر همه آنها ضرورت ندارد در انتخاب کتاب مورد نظر اهمیت دارند.

اغلب موضوع بحث در مورد کتاب درسی مربوط به خوب یا بد بودن آن است. ابتدا باید پرسید که خوب یا بد برای چه کسی؟ و چه عواملی منجر به بد بودن کتاب درسی می شود؟ معمولاً کتاب درسی باید مبتنی بر اصول شناخته شده آموزش زبان باشد (این اصول بعداً مورد بحث قرار خواهند گرفت). بهر حال هنگام ارزشیابی کتاب درسی باید نیازهای دانش آموزان، سن، علائق، اهداف و... را مدنظر قرار داد. آموزش زبان در ایران سابقه بسیار طولانی دارد. زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در سطح بسیار گسترده ای و در سطوح مختلف در ایران اسلامی تدریس می شود. معلمان محترم باید توجه داشته باشند که اغلب کتابهای خارجی با اهداف خاصی نوشته شده اند و متناسب با اهداف مورد نظر وزارت آموزش و پرورش نیستند. فرهنگ غالب در این گونه کتابها در تضاد با ارزشهای اسلامی می باشد. حتی اگر ما موفق به حذف یا تغییر بعضی از مطالب در این گونه کتابها شویم، تدریس آنها با توجه به محدودیت های زمانی موجود امکان پذیر نخواهد بود.

نکته بسیار مهم در مورد کتابهای خارجی اینست که این گونه کتب برای رسیدن به اهداف طراحی شده ادعاهای زیادی می کنند و در اغلب موارد نیل به اهداف مطرح شده امکان پذیر نمی باشد. بهر حال به کلیه همکاران توصیه می شود که قبل از انتخاب کتاب مقدمه آنرا با دقت مطالعه کنند.

نکاتی در مورد ارزشیابی کتاب درسی

هنگام ارزشیابی کتابهای درسی باید متغیرهای متعددی را در نظر داشت. اهم این نکات به شرح زیر است:

۱- مرتبط کردن مواد و مطالب درسی با اهداف مورد نظر مطالب درسی باید به گونه ای انتخاب یا تهیه شود که زبان آموز را به سوی اهداف مورد نظر هدایت کند.

۲- توجه به نقش و کاربرد زبان

در انتخاب مطالب درسی باید نیازهای زبان آموزان مدنظر قرار گیرد. باید پرسید که بعد از پایان دوره، زبان آموزان چه مهارتهایی را کسب خواهند کرد. مدرس زبان نباید صرفاً محدوده کلاس را مدنظر قرار دهد. تمرین های شفاهی یا شرکت در فعالیت های کلاسی باید زبان آموز را برای ایجاد ارتباط در محیط های واقعی آماده سازد. در اغلب کتب درسی تمایز دقیقی بین کلاس و دنیای خارج مشاهده نمی شود.

۳- توجه به نیازهای آموزشی زبان آموزان

منظور ما اینست که مطالب باید به گونه ای انتخاب، طبقه بندی و ارائه شوند که قابلیت فراگیری را داشته باشند. به بیان دیگر مطالب یا داده ها باید قابل فهم باشند. هر نکته آموزشی باید مرتبط با نکات دیگر باشد، به گونه ای که مجموعه آنها دانش زبانی زبان آموز را تشکیل دهد. این دانش زبانی باید در نهایت به یک کل منسجم تبدیل گردد.

نیازهای زبان آموزان محدود به نیازهای آموزشی نمی شود. در این راستا باید نیازهای معنوی و عاطفی آنها را نیز در نظر گرفت. مطالب درسی باید به گونه ای انتخاب شود که این نیازها را برآورده سازد.

۴- ارتباط بین زبان، فرآیند یادگیری و زبان آموز

در هر زمان و تحت هر شرایطی باید به زبان، فرآیند یادگیری و زبان آموز توجه دقیق داشت. همان گونه که می دانید در بعضی از کتب درسی زبان توجه بیش از حد به زبان و تقویت دانش زبانی می شود، اما نقش زبان آموز به عنوان یک فرد از اهمیت چندانی برخوردار نیست. البته باید گفت که روشهای ارتباطی توجه بیشتری به نقش زبان آموز دارند.

نظریات بسیار مختلفی در مورد برنامه ریزی درسی و تهیه مطالب آموزشی وجود دارد. هدف ما در این مقاله کوتاه این نیست که در مورد نظرات و شیوه های مختلف تهیه مطلب به بحث پردازیم. البته اهمیت مسئله را هرگز نباید فراموش کرد. کتاب خوب می تواند موفقیت آموزش و برنامه را بالا برده و

سهم مهمی در این فرایند داشته باشد. همکاران ارجمند می‌دانند که بعد از پیروزی انقلاب اسلامی وزارت آموزش و پرورش تلاش کرده است که با همکاری جمعی از اساتید دانشگاه و دبیران و کارشناسان، کتابهای زبان انگلیسی تألیف گردد. در کلیه مراحل تألیف کتب درسی سعی شده که تصمیم‌گیریها بر اساس نظرخواهی‌ها و اطلاعات جمع‌آوری شده باشد. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف قویاً معتقد است که نظرات همکاران محترم می‌تواند سهم بسیار مؤثری در بهبود کیفی کتب درسی زبان داشته و درصد موفقیت آموزش زبان را بالا ببرد. در این راستا و برای دستیابی به نظرات ارزشمند دبیران ارجمند و دانش‌آموزان عزیز بر آن شدیم که پژوهشی در این زمینه انجام دهیم. گزارش حاضر حاصل این پژوهش می‌باشد. البته باید گفت که به علت ضیق وقت و در اختیار نداشتن بودجه تحقیقاتی امکان انجام تحقیق در سطح کشور وجود نداشت. امید است که در آینده این پژوهش در سطح بسیار گسترده‌ای انجام گیرد. نتایج بدست آمده در این پژوهش را نباید قطعی تلقی کرد، اما ماهیت نتایج می‌تواند برای مؤلفین کتب درسی زبان بسیار مفید باشد.

این گزارش بر اساس اطلاعاتی است که از تعدادی دبیران و دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان گرفته شده است. آمار مزبور از طریق دو نوع پرسشنامه یکی برای دبیران و دیگری برای دانش‌آموزان بدست آمده است.

در این گزارش هر دو پرسشنامه و نتایج آنها بطور مختصر بررسی می‌شود. تجزیه و تحلیل دقیق‌تر و حتی آمارگیری نظام‌مند و وسیع‌تر موکول به پژوهشی می‌گردد که در همین زمینه در آینده انجام خواهد گرفت.

دانش‌آموزان

در پرسشنامه مربوط به دانش‌آموزان و سؤالات مندرج در آن، تأکید بر روی علایق و موضوعات موردنظر آنها شده است. یعنی علاقه و عدم علاقه آنها نسبت به متون (Reading)

مورد بررسی قرار گرفته است، تا بطور غیرمستقیم موضوعات و زمینه‌های مورد نظرشان مشخص شود. در عین حال موضوعات مورد علاقه‌شان نیز مستقیماً مورد سؤال قرار گرفته است. این پرسشنامه‌ها جمعاً بین ۱۷۴ دانش‌آموز توزیع شد که از نظر موقعیت مکانی به شرح زیر می‌باشند:

۴۳ نفر در دبیرستان‌های واقع در شمال تهران، ۴۹ نفر در دبیرستانهای واقع در شرق تهران، ۳۷ نفر در دبیرستانهای واقع در جنوب تهران و ۴۵ نفر نیز از دبیرستان‌های مختلف که در جشنواره روش‌های تدریس برتر تهران (برای سهولت از این پس فقط جشنواره تهران گفته خواهد شد) شرکت کرده بودند. قابل ذکر است که ۱۳ نفر از اینها متعلق به دبیرستان شاهد (میثاق) بودند. تعداد کل آنها ۱۷۴ بود که ۴۹ نفر آنها پسر و بقیه دختر بودند.

جدول شماره ۱ (که ضمیمه است) جواب‌های مثبت و منفی دانش‌آموزان را به متون (Reading) دروس مختلف کتابهای اول، دوم و سوم دبیرستان نشان می‌دهد. متونی که به ترتیب بیشترین جواب‌های مساعد را دریافت کرده‌اند به شرح زیر می‌باشند:

Book 1:

1. Lesson 3: A STORY ABOUT NEWTON
2. Lesson 8: EAT, CLOTHES, EAT!
3. Lesson 6: THE BOY WHO MADE STEAM WORK

Book 2:

1. Lesson 4: CHARLES DICKENS & THE LITTLE CHILDREN
2. Lesson 6: HIC, HIC, HIC!
3. LESSON 3: HOLLAND'S TOY TOWN

Book 3:

1. Lesson 6: THE OLYMPIC GAMES

مورد نظر بود. پیشنهادات آنها نیز بشرح ذیل ذکر می شود که اگر با پیشنهادات دبیران مقایسه گردد، صحت آنها به آسانی به ثبوت می رسد:

مکالمه-انشاء و نگارش- مترادف، متضاد، و تعریف لغات- تلفظ لغات- اصطلاحات فنی روزمره و ضرب المثل ها و تکیه کلام- لغات بیشتر- تست های چند جوابی- تمرین بیشتر- تصاویر رنگی بیشتر- جدول، معما، بازی- مطالب ورزشی و غیره.

دبیران:

برخلاف پرسشنامه دانش آموزان، در پرسشنامه های دبیران تأکید بر مشکلات آنها هنگام تدریس دروس مختلف سال سوم و هم چنین بررسی پیشنهادات و انتقادات آنها بویژه به کتاب انگلیسی سال سوم بود.

تعداد کل دبیران ۸۸ نفر و توزیع آنها بدین قرار بود:

۱۹ نفر دبیران برگزیده برای شرکت در جشنواره تهران
۵ نفر دبیران دبیرستان هایی که دانش آموزان آنها پرسشنامه پر کرده بودند.
۶۰ نفر دبیران برگزیده برای شرکت در جشنواره کشور که ۴ نفر از دبیران شرکت کننده در جشنواره پرسشنامه های خود را بدون نام پر کردند.

۸۸ نفر جمعاً

جدول شماره ۳ (که ضمیمه است) جمع بندی نظرات مساعد و نامساعد آنها نسبت به قسمت های مختلف کتاب می باشد. بر طبق این جدول قسمت های زیر به ترتیب بیشتری پاسخ مساعد را آورده اند.

1. A. New Words
2. D. Speak Out
3. B. Reading

2. Lesson 5: MEMORY

3. Lesson 4: TV or not TV?

از همین تعداد محدود و نامتجانس به آسانی می توان به حوزه های مورد علاقه دانش آموزان پی برد. پیشنهادات ایشان برای جذاب تر کردن کتاب ها نیز آمار فوق را تأیید می کند. از این گذشته نظریات دبیران نیز مؤید نتایج فوق می باشد. لذا می توان با نتایج فوق با دید مساعد برخورد کرد، اگرچه همان طور که در آغاز این گزارش ذکر شد: تعداد دانش آموزان محدود و توزیع مکانی آنها بصورت سیستماتیک و Random نبوده، و تنها از آزمودنیهای در دسترس استفاده شده است.

ارقام فوق نشان می دهد که دانش آموزان به مطالب و موضوعات زیر بیشتر علاقمند هستند:

- ۱- سرگذشت مشاهیر و بزرگان
- ۲- داستان های فکاهی
- ۳- مطالب ورزشی
- ۴- موضوعات علمی سبک و غیر تخصصی

در جدول شماره ۲ (که ضمیمه است) سعی شده، پیشنهادات دانش آموزان طبقه بندی شود و مهم ترین آنها ذکر گردد. از این جدول نیز نتایج زیر استخراج شده که به ترتیب فراوانی ذکر می گردد:

- ۱- مطالب علمی، فنی، روانشناسی (سبک و غیر تخصصی)
 - ۲- داستان
 - ۳- سرگذشت مشاهیر
 - ۴- طنز و فکاهی
 - ۵- سرگذشت بزرگان دینی
 - ۶- مسایل اجتماعی روز و مشکلات جوانان
- بجز موضوع های مورد علاقه ای که در بالا ذکر شد- و بیشتر

Table No. 1, Students' Favourable and Unfavourable Responses to the Lessons

| Lessons | Positive Answers | Negative Answers |
|---|------------------|------------------|
| BOOK 1: | | |
| THE KINDERGARTEN MAN | 53 | 39 |
| THE FUNNY FARMHAND | 48 | 46 |
| A STORY ABOUT NEWTON | 95 | 26 |
| THE SCHOOL BUS | 47 | 62 |
| LEARN A FOREIGN LANGUAGE! | 42 | 44 |
| THE BOY WHO MADE STEAM WORK | 62 | 34 |
| HIGHWAYS IN THE SKY | 44 | 62 |
| EAT, CLOTHES, EAT! | 89 | 25 |
| WHAT CAUSES WAVES | 38 | 43 |
| THE HOLY PROPHET | 56 | 31 |
| BOOK 2: | | |
| WASHOE AND THE PUZZLES | 74 | 30 |
| THE OTHER SIDE OF THE MOON | 54 | 56 |
| HOLLAND'S TOY TOWN | 93 | 18 |
| CHARLES DICKENS AND THE LITTLE CHILDREN | 102 | 24 |
| THE LITTLE OLD MAN WHO COULD NOT READ | 73 | 38 |
| HIC, HIC, HICI | 97 | 18 |
| KINGS OF THE WORLD | 39 | 46 |
| THE LIGHT IN YOUR EYES | 33 | 68 |
| BOOK 3: | | |
| HOW ARE YOU? | 48 | 67 |
| AN ANCIENT MYSTERY | 32 | 60 |
| THE VALUE OF EDUCATION | 56 | 52 |
| T. V. OR NOT T.V.? | 84 | 29 |
| MEMORY | 85 | 35 |
| THE OLYMPIC GAMES | 103 | 15 |
| EVERY WORD IS A PUZZLE | 68 | 45 |
| WHAT IS A COMPUTER? | 60 | 42 |

جدول شماره ۲

| موضوعات مورد علاقه دانش آموزان: | پاسخ مثبت |
|--|-----------|
| علمی، فنی، روانشناسی سبک و غیر تخصصی | ۶۰ |
| طنز و فکاهی | ۲۳ |
| داستان | ۵۳ |
| سرگذشت مشاهیر | ۳۰ |
| مسائل اجتماعی روز و مشکلات جوانان | ۲۰ |
| تاریخ و داستان های تاریخی | ۱۳ |
| سرگذشت بزرگان مذهبی | ۲۰ |
| سرگذشت ورزشکاران | ۷ |
| موضوعات ورزشی | ۴ |
| موضوعات هنری | ۴ |
| فرهنگ ملل دیگر بخصوص انگلیسی زبان ها | ۸ |
| قصه های ضرب المثل | ۸ |
| مطالب مورد علاقه دانش آموزان: | |
| گنجاندن مکالمه در برنامه درسی | ۳۸ |
| گنجاندن انشاء و نگارش در برنامه درسی | ۱۰ |
| گنجاندن تلفظ بیشتر در برنامه درسی | ۵ |
| گذاردن هلاکم فونتیک برای لغات جدید | ۳ |
| استفاده از مترادف برای معانی لغات جدید | ۲۱ |
| استفاده از متضاد برای معانی لغات جدید | ۲۹ |
| گنجاندن اصطلاحات فنی و علمی و روزمره | ۷ |
| افزایش لغات قواعد گرامر در برنامه درسی | ۱۳ |
| افزایش لغات در برنامه درسی | ۹ |
| استفاده از معما در تمرینات | ۶ |
| گنجاندن تست و تمرینات چهار جوابی | ۳۶ |
| استفاده از تصاویر و کلمات رنگی | ۵ |

4. F. Language Function

لازم به ذکر است که ردیفهای ۳ و ۴ از پاسخ مساوی برخوردار بودند.

در جدول شماره ۴ (که ضمیمه است) سعی شده که پیشنهادات دبیران دسته بندی گردد و آنهایی را که به یکدیگر نزدیک تر بودند در یک گروه قرار داده و رأی گیری شود. در نتیجه پیشنهادات و نظریات زیر بیشترین ارقام را به ترتیب به خود اختصاص داده اند.

۱- از متون (Reading) فنی و تخصصی مثل درس ۲ کتاب سوم (Computer) اجتناب شود.

۲- زمان کم است و حجم زیاد

۳- برای معرفی لغات به جای مثال، از مترادف، متضاد، و تعریف استفاده شود.

۴- دروس برای سال سوم دبیرستان مشکل هستند.

۵- از موضوعات ورزشی حداکثر استفاده بشود.

۶- مطالب متون (Reading) ملموس باشند.

۷- موضوعات روز و مسایل جوانان منعکس شود.

۸- متون (Reading) کوتاه تر و در عوض موضوعات

متنوع تر شوند.

همان طور که در آغاز گفته شد، تشابه و هم آهنگی پاسخ ها و پیشنهادات دانش آموزان با دبیران، هم چنین دبیران تهران با دبیران شهرستان ها، در اکثر موارد اعتبار نتایج بدست آمده را بالا می برد. به همین دلیل سعی شد چند درس به عنوان نمونه و تنها بر اساس نتایج به دست آمده از این پرسشنامه ها تهیه شود تا ضمناً مشکلات عملی این نظریات نیز بررسی و مشخص گردد. مثلاً تقاضای استفاده از مترادف، متضاد، و تعریف برای تفهیم لغات جدید که از طرف اغلب دانش آموزان و دبیران مطرح شده بود، در عمل مشکلاتی را نشان داد که قابل توجه هستند زیرا در این سطح از معلومات امکان یافتن لغات مترادف یا متضاد و بیان معانی لغات بوسیله تعاریف مشکل، گاهی غیر ممکن می نمود. در نتیجه در بسیاری موارد اضافه کردن مثال اجتناب ناپذیر خواهد بود.

به نام خدا

حوزه تحقیق: تهیه و تدوین مطالب درسی

مجری طرح: دکتر پرویز بیرجندی

همکاران: غلامرضا برزگر، لیلا فرامزی، طاهره قنبری، محمدرضا مشهوری نژاد

هدف: بهبود کیفی کتابهای درسی

دانش آموز عزیز، لطفاً در صورت تمایل پرسشنامه زیر را با دقت پر کنید. پر کردن این پرسشنامه اجباری نیست. اگر تمایل ندارید، می توانید پرسشنامه را دست نخورده برگردانید.

نام و نام خانوادگی استان شهر/ شهرستان منطقه

دبیرستان تاریخ

۱- کدامیک از درسهایی را که تاکنون در کتابهای انگلیسی خوانده اید بیشتر دوست دارید؟ جلوی آنها علامت بگذارید:

BOOK 1:

1. THE KINDERGARTEN MAN 2. THE FUNNY FARMHAND 3. A STORY ABOUT
NEWTON 4. THE SCHOOL BUS 5. LEARN A FOREIGN LANGUAGE! 6.
THE BOY WHO MADE STEAM WORK 7. HIGHWAYS IN THE SKY 8. EAT, CLOTHES,
EAT! 9. WHAT CAUSES WAVES? 10. THE HOLY PROPHET

BOOK 2:

1. WASHOE AND THE PUZZLES 2. THE OTHER SIDE OF THE MOON
3. HOLLAND'S TOY TOWN 4. CHARLES DICKENS AND THE LITTLE CHILDREN
5. THE LITTLE OLD MAN WHO COULD NOT READ 6. HIC, HIC, HIC! 7. KINGS OF
THE WORLD 8. THE LIGHT IN YOUR EYES

BOOK 3:

1. HOW ARE YOU?..... 2. AN ANCIENT MYSTERY..... 3. THE VALUE OF
EDUCATION..... 4. T.V. OR NOT T.V?..... 5. MEMORY..... 6. THE OLYMPIC
GAMES..... 7. EVERY WORD IS A PUZZLE..... 8. WHAT IS A COMPUTER?.....

۲- کدام درس یا درسهای بالا برای شما جذاب نبودند؟ جلوی شماره آن درس علامت بگذارید:

BOOK 1:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

BOOK 2:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

BOOK 3:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

۳- به نظر شما چه مطالب دیگری باید در کتابها گنجانده شود؟

الف-

ب-

ج-

۴- دوست دارید درسهای کتابهای زبان انگلیسی در مورد چه موضوعاتی باشند؟ پشت صفحه بنویسید.

به نام خدا

حوزه تحقیق: تهیه و تدوین مطالب درسی

مجری طرح: دکتر پرویز بیرجندی

همکاران: غلامرضا برزگر، لیلیا فرامرزی، طاهره قنبری، محمدرضا مشهوری نژاد

هدف: بهبود کیفی کتابهای درسی

دبیر محترم، در صورت تمایل، لطفاً به سؤالات زیر بدقت پاسخ دهید. قبلاً از همکاری شما متشکریم.

نام و نام خانوادگی استان شهر/شهرستان منطقه

دیپارتمان تاریخ

۱ - کدام قسمت های هر درس را از نظر تعلیم مؤثرتر می دانید؟ لطفاً جلوی آنها علامت بگذارید:

- | | | |
|------------------------|---------------------------|----------------------------|
| A. NEW WORDS | B. READING | C. COMPREHENSION |
| D. SPEAK OUT | E. WRITE IT DOWN | F. LANGUAGE FUNCTION |
| G. PRONUNCIATION | H. VOCABULARY DRILL | I. VOCABULARY |

۲ - کدام قسمت/ قسمت ها را مناسب نمی دانید؟

- A. B. C. D. E. F. G. H. L.

۳ - برای بهتر کردن هر یک از قسمت های فوق چه پیشنهادی دارید؟

.....
.....
.....

۴ - کدامیک از هشت درس زیر را از نظر ارائه در کلاس، آسانتر می دانید:

1. HOW ARE YOU? 2. AN ANCIENT MYSTERY 3. THE VALUE OF EDUCATION
4. T.V. OR NOT T.V. 5. MEMORY 6. THE OLYMPIC GAMES
7. EVERY WORD IS A PUZZLE 8. WHAT IS A COMPUTER

چرا؟

.....
.....
.....

۵ - کدامیک از هشت درس فوق را از نظر ارائه در کلاس، مشکل تر می دانید:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

چرا؟

.....
.....
.....

۶ - هر پیشنهاد و یا انتقاد سازنده دیگری را که ممکن است در بهبود کیفیت و جذابیت کتابهای درسی انگلیسی مؤثر باشد از قبیل

اضافه کردن مطالب، کم کردن مطالب، و غیره پشت صفحه ذکر فرمایید:

جدول شماره ۳ شامل نظرات مساعد و نامساعد دبیران نسبت به قسمت های مختلف کتاب

| A. New words | B. Reading | C. Comprehension | D. Speak-out | E. Write it down | F. Lang. Function | G. Pronunciation | H. Vocab Drills | I. Vocab. | قسمت های کتاب دبیران |
|--------------|------------|------------------|--------------|------------------|-------------------|------------------|-----------------|-----------|---|
| +4 | +5 | +5 | +4 | +5 | +4 | +4 | +5 | +5 | دبیران تهران متفرقه |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | -1 | 0 | 0 | 0 | |
| +11 | +7 | +5 | +9 | +4 | +6 | +6 | +5 | +3 | دبیران جشنواره تهران |
| -2 | -4 | -1 | -2 | -1 | -3 | -1 | -1 | -3 | |
| +42 | +39 | +38 | +40 | +34 | +40 | +32 | +38 | +26 | دبیران شرکت کننده در جشنواره (ایران) |
| -4 | -7 | -4 | -6 | -4 | -9 | -14 | -4 | -12 | |
| +2 | +1 | +2 | +1 | 0 | +2 | 0 | +1 | +1 | دبیران جشنواره (بدون نام) |
| -1 | -1 | 0 | 0 | -1 | 0 | -3 | 0 | 0 | |
| +59 | +52 | +50 | +54 | +43 | +52 | +42 | +49 | +35 | جمع کل |
| -7 | -12 | -5 | -8 | -6 | -13 | -18 | -5 | -15 | |

ارقام با علامت مثبت نماینده تعداد نظریات مساعد نسبت به آن قسمت کتاب است و با علامت منفی نماینده تعداد نظریات نامساعد می باشد.

جدول شماره ۴، پیشنهادات دبیران

| | | |
|----|-----------|--|
| ۱۶ | پاسخ مثبت | درس ها مشکل هستند. |
| ۴۷ | " | از متن های فنی و تخصصی مثل کامپیوتر اجتر از شود. |
| ۳۳ | " | زمان تخصصی زبان، بخصوص در نظام جدید، کم است. |
| ۸ | " | تصاویر بیشتر و جذاب تر شوند. |
| ۴ | " | استفاده از نوار و ویدئو |
| ۴ | " | گنجاندن تست های چهار جوابی |
| ۷ | " | گنجاندن تست های Cloze |
| ۴ | " | گنجاندن درک مطلب های گزینه ای |
| ۹ | " | موضوعات روزمره و در مورد مسایل جوانان باشد. |
| ۱۳ | " | گنجاندن هر چه بیشتر مطالب ورزشی |
| ۱۱ | " | مطالب متن ها ملموس باشند. |
| ۵ | " | استفاده از دیالوگ در کتاب های درسی و گنجاندن مکالمه در برنامه درسی |
| ۹ | " | متن ها (Reading) کوتاه تر شوند. |
| ۵ | " | مطالب و قسمت های مختلف از آسان به سخت تنظیم شوند. |
| ۷ | " | استفاده از علایم فونتیک برای تلفظ لغات |
| ۱۸ | " | استفاده از مترادف برای معانی لغات جدید |
| ۵ | " | استفاده از متضاد برای معانی لغات جدید |
| ۳ | " | لغات متناسب با رشته تحصیلی دانش آموزان انتخاب شوند. |
| ۳ | " | هر بار بیش از یک قاعده گرامری ذکر نگردد. |
| ۳ | " | از منابع موثق انگلیسی استفاده شود. |

منابع:

- Nunan, D. and J. Burton. 1985. Using Learner Data in Designing Language Courses: Workshop Guide. Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Clark, John L. 1984. Curriculum renewal in School Foreign Language Learning. Oxford University Press.
- Prabha, N. S. 1987. Second Language Pedagogy. Oxford University Press.
- Crombie, Winifred. 1985. Discourse and Language Learning: A Relational Approach to Syllabus Design. Oxford University Press.
- Strevens, Peter, 1977. New Orientations in the Teaching of English. Oxford University Press.
- Cunningsworth, Alan, 1984. Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials. Heinemann Educational Books.
- Widdowson, H. G. 1983. Learning Purpose and Language Use. Oxford University Press.
- Munby, J. 1978. Communicative Syllabus Design Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. 1987. "Aspects of Syllabus Design.
- Nunan, David, 1989. Syllabus Design, Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.

ضرورت توجه به نیازهای ارتباطی دانش آموزان در

TEFL

نویسنده: جک س. ریچاردز

مترجم: توحید صیامی، عضو هیئت علمی دانشگاه اردبیل

معناهاست^۲؛ ۲- ارتباط زبانی قراردادی^۳ است؛ ۳- در ارتباط زبانی انطباق پذیری^۴ وجود دارد؛ ۴- ارتباط زبانی تعاملی^۵ (دوجانبه) است؛ ۵- ارتباط زبانی ساختمان^۶ است. در سطوری که در پی می آید هر یک از فرض های بالا را در ارتباط با نیازهای ارتباطی دانش آموزان به هنگام آموزش زبان انگلیسی در مدارس مورد بحث قرار می دهیم.

ارتباط زبانی مبتنی بر معنا است

اجازه بدهید بحث را با بررسی نیازهای زبانی اساسی آغاز نمایم. دانش آموزی را در نظر بگیرید که از ذخیره^۷ واژگانی فعال^۸ حدود دویست کلمه و از حداقل دانش دستور زبان (نحو)^۹ انگلیسی

زبان و نیازهای ارتباطی^۱ زبان آموزان موضوعاتی آشنا در قلمرو آموزش زبان هستند. در سالهای اخیر، در پرتو دستاوردهای علمی زبانشناسی کاربردی نیازهای ارتباطی زبان آموزان مورد توجه برنامه ریزان آموزشی قرار گرفته و محتوای متون درسی و روشهای تدریس در راستای نیل به هدفهای ارتباطی در زبان آموزی مورد تجدیدنظر اساسی قرار گرفته است. هدف مقاله حاضر این است که با بررسی جنبه های اساسی ارتباط زبانی (کلامی) به درکی جامع از کاربرد زبان به عنوان یک وسیله ارتباطی نایل آیم. بدین منظور لازم است پنج فرض اساسی را در مورد ماهیت ارتباط زبانی به شرح زیر مورد بحث و بررسی قرار دهیم: ۱- ارتباط زبانی مبتنی بر

برخوردار است. این دانش آموز در موقعیتی قرار می گیرد که مجبور است از زبان انگلیسی برای رفع نیازهای ارتباطی اولیه و ساده خود استفاده کند. اولین نیاز بلافاصله او این است که به اشیاء و پدیده های مادی جهان پیرامون خود اشاره کند، بدین معنی که با استفاده از واژه هایی که می داند اشیاء را نام برده و وقایع و رویدادهای مختلف را توصیف کند. افزون بر این، او باید بتواند واژه ها را به یکدیگر پیوند داده و خبرهایی را بسازد، یعنی گزاره ها را بیان کند. گزاره عبارت است از پیوند دادن واژه ها به یکدیگر برای ساختن خبرهایی در مورد اشیاء، مردم و وقایع. به عنوان مثال، واژه های **book** و **red** هنگامی که معنی **This book is red** را از آن می فهمیم، گزاره ای را تشکیل می دهند.

گزاره ها شالوده ارتباط زبانی هستند و در هر زبانی نخستین وظیفه در یادگیری ارتباط زبانی آموختن شیوه گزاره سازی است. گفته می شود که ما تا حدی حرفهای مخاطب خود را می فهمیم که قادر هستیم گزاره های او را بازسازی کنیم. وقتی که کودکی می گوید: "**hungry**" مادر پیام او را به صورت "**I am hungry.**" درک می کند و اگر کودک بگوید: "**no hungry**" مادر پیام را به صورت "**I don't want to eat.**" با نگاهی به مثالهای بالا متوجه می شویم که کامل بودن یا دستوری بودن جمله ها برای قابل فهم بودن گزاره آنها ضروری نیست. ما اغلب جمله های فردی را که از نظر دستوری شکسته بسته هستند کاملاً می فهمیم، درست همانطوری که یک پیام تلگرافانی مانند "**no money send draft.**" را می فهمیم.

برخی از جمله ها ممکن است به بیش از یک گزاره اشاره کنند. جمله "**The girl picked the red flower.**" دربرگیرنده گزاره های "**The girl picked the flower.**" و "**The flower is red.**" می باشد. برخی از جمله ها ممکن است به یک گزاره اشاره کنند، اما از نظر آنچه در مورد آن می گویند متفاوت باشند. جمله های زیر به گزاره "**John married Mary.**" اشاره دارند، اما از نظر آنچه در این مورد می گویند با یکدیگر تفاوت دارند:

When did John marry Mary?

Why did John and Mary get married?

Mary and John have been married for ages.

با این وجود، ارتباط زبانی در «سطح رفع نیازهای روزمره»^{۱۱} در یک زبان خارجی به بیش از ساختن گزاره ها نیازمند است. گویشوران یک زبان به شیوه های مختلفی گزاره ها را در گفتار فردی^{۱۱} خود به کار می برند. مثلاً آنها ممکن است بخواهند در مورد یک

گزاره پرسشی بکنند، گزاره ای را تأیید یا انکار کنند یا در مورد آن اظهار نظر کنند. گویشوران یک زبان همچنین ممکن است از گزاره ای بطور غیرمستقیم در ارتباط زبانی استفاده کنند. مثلاً یک نفر ممکن است بگوید: "**I'm thirsty.**" و منظورش این باشد که "**I'd like a glass of water.**". این معنی دوم در واقع تأثیر عطفی^{۱۲} مورد نظر گوینده است. یک گویشور بومی بزرگسال انگلیسی زبان می تواند با استفاده از امکانات دستور زبان انگلیسی گزاره هایی را بصورت دستوری صحیح تولید و معانی عطفی^{۱۳} متعددی را بیان کند، در صورتی که یک زبان آموز انگلیسی مبتدی اغلب دانش خود از دستور زبان انگلیسی را برای بیان نیازهای ارتباطی خود ناکافی می داند. اولویت نخست برای یک زبان آموز این است که با استفاده از واژگان اندک و دستور زبان مقصد بتواند به اقتصادی ترین شکل ممکن گزاره ای را بیان کرده و یا آن را انکار، تأیید و مورد سؤال قرار بدهد. یک زبان آموز در چنین موقعیتی نیازهای زبانی مشابه کودکی را دارد که زبان مادری خود را فرا می گیرد. مشخصه بارز زبان کودک این است که او می تواند معانی پیچیده را در چهارچوب یک نظام دستوری محدود بیان کند. زبان مادرانه^{۱۴} گونه ای از گفتار که مادرها به هنگام صحبت با بچه های خردسال بکار می برند به شکلی بیان می شود که گزاره ها و مقاصد عطفی به آسانی قابل تشخیص باشند. به عنوان مثال، پرسشهای مادرها از بچه ها بیشتر از نوع پرسشهایی است که پاسخ آنها "**yes/no**" است و نه پرسشهای "**WH**"^{۱۵} (غیرمستقیم) دلیل این کار آن است که در پرسشهای "**yes/no**" گزاره ها به آسانی قابل شناسایی هستند.

دانش آموزان زبانهای خارجی زمانی که نظام دستوری و کلامی زبان مقصد را بطور کامل فرا نگرفته اند، منظور خود را چگونه بیان می کنند؟ برای پاسخ دادن به این پرسش اجازه بدهید تلاش یک دانش آموز را برای بیان کردن معنی جمله های زیر مورد بررسی قرار بدهیم.

John ought to have come on time.

I regret I wasn't able to get to your class on time.

I can't afford to buy that dress.

یکی از راهبردهایی که زبان آموزان در انتقال مفاهیم پیچیده از آن استفاده می کنند «ملموس سازی گزاره ها»^{۱۶} است. بدین معنی که زبان آموز بجای بیان غیرمستقیم، گزاره ها را بطور مستقیم بیان می کند و برای بیان جمله هایی که دارای ساختارهای دستوری

2. Tomorrow I give money.
3. You no money. I lend you.
4. This way. See the map.
5. One day I go England.

مدرسين زبان اغلب به هنگام گفتگو با دانش آموزاني (گويشوراني) که مهارت زباني آنها محدود است به اين گونه از زبان متوسل مي شوند. مثالهاي زير توسط مدرسان زبان انگليسي، که زبان انگليسي زبان مادري آنها است، بيان شده است:

۱ - معلم معني کلمه 'wash' را توضيح مي دهد:

"In your house, you... a tub... you (gestures) wash."

۲- در اين مورد معلم طرز دريافت پيام تلفني را توضيح مي دهد.

"I want to speak other person, He not here. What good thing for say now?"

۳- معلمي مراحل انجام مصاحبه را توضيح مي دهد:

"Not other student listen. I no want. Necessary you speak. Maybe I say what is your name. The writing not important.

۴ - معلمي به دانش آموزان يادآوري مي کند که کتابهاي خود را

به کلاس بياورند:

"book... we have... (hold up book)... book is necessary for class. Right necessary for class, You have book."

مثالهاي بالا يک نظام زباني را نشان مي دهند که مي توان از آن براي بيان معاني گزاره اي ساده استفاده کرد. جمله هاي توليد شده بر اساس اين نظام توسط کودي که زبان مادري خود را فرامي گيرد، «زبان کودکانه»^{۱۹} ناميده مي شود؛ جملات توليد شده توسط يک زبان آموز انگليسي بر اساس اين نظام را «زبان بينابيني»^{۲۰} و جملات توليد شده بر اساس همين نظام توسط يک معلم انگليسي را «زبان معلم»^{۲۱} و توليد اين جملات توسط گويشوران بومي زبان به هنگام صحبت با خارجيان، «گفتار بيگانه»^{۲۲} نام مي گيرد. شالوده معنابي، واژگاني و دستوري (نحوي) چنين نظامي بر مجموعه اي از واژگان بنيادي «مفهومي-نقشي»^{۲۳} و قواعد ساده آرايش کلمه (مانند منفي کردن جمله با قرار دادن کلمه نفی پیش از گزاره) استوار است. در مراحل اوليه زبان آموزي، انتقال معاني بر نظام دستوري (چون زمان دستوري^{۲۴} يا وجه فعل^{۲۵}، افعال کمکي، واژه هاي دستوري (نقش نما)^{۲۶} و يا تکواژهاي جمع^{۲۷} متکي نيست.

پيشرفته هستند از واژگان ساده براي بيان معاني آنها استفاده مي کنند. مثلاً، جمله^۱ در مثالهاي بالا دارای مفهوم گزاره اي "John came late." است و نظر گوینده را در مورد آن بيان مي کند. معني آن تقريباً اين است که (گوينده دير آمدن جان را سرزنش مي کند.) اين معني را مي توان بصورت ساده زير بيان کرد:

Why John late? (said with nonapproving intonation) يا John late. That bad.

(تمايز ميان گزاره اي که بيان مي شود و گزاره هايي که فرض مي شوند تمايز مهمي است، اما در اینجا به بحث بيستر آن نمي پردازيم.) جمله دوم دربرگيرنده گزاره "I am late." همراه با اظهار تأسف گوینده است؛ اين گزاره را مي توان بصورت زير بيان کرد:

I late, so sorry.

جمله "I can't afford to buy that dress" دربرگيرنده

گزاره هاي زير است:

The dress is expensive. I don't have enough money to buy the dress

گزاره هاي بالا را مي توان به صورت ساده شده زير بيان کرد.

The dress expensive. Cannot buy.

Can't buy the dress. No money.

در مثالهاي زير اين گونه «بازسازي»^{۱۷} ها ديده مي شود. در اين مثالها، گفتارهاي (جملات) فردي زبان آموز را که بر اساس دستور زبان ساده شده او توليد شده اند با دستور زبان معيار گويشوران بزرگسال^{۱۸} مقايسه مي کنيم.

معادل جمله طبق دستور معيار گويشوران بزرگسال

1. Mary can work hard if she wants to.
2. You will have your money tomorrow, I promise you.
3. I will lend you some money if you need any.
4. According to the map, this ought to be the way.
5. I would like to go to England some day.

جمله هاي ادا شده در L2 توسط زبان آموز

1. Mary lazy. Nowork hard.

توانایی استفاده از چنین نظام ارتباطی در مراحل اولیه یادگیری زبان انگلیسی (خارجی) ضروری است. بنابراین، باید مدرسین زبان انگلیسی «غلط‌های»^{۱۸} دستوری دانش‌آموزانی را که در این مرحله از زبان‌آموزی هستند، صبورانه بپذیرند. با این وجود، دانش‌آموزان نباید ارتباط زبانی را خیلی زود شروع کنند. لازم است که دانش‌آموزان پیش از کسب توانایی برای تکلم به یک زبان خارجی، از ذخیره‌ها و واژگانی حدود دویست کلمه برخوردار باشند و با قواعد آرایش جمله (در زبان انگلیسی ترتیب نهاد و گزاره در جمله، جایگاه قید و صفت، طرز سؤالی و منفی کردن جمله) آشنایی نسبی پیدا کنند. به هنگام آموزش مهارت صحبت کردن، نخستین هدف باید تولید جمله‌های قابل فهم برای بیان مفاهیم گزاره‌ای بنیادی و مقاصد عاطفی باشد.

ارتباط زبانی قراردادی است.

اگرچه بیشتر تلاش‌های زبان‌آموزان به منظور صحبت کردن به یک زبان خارجی بر گسترش ذخیره‌ها و واژگانی و دستور زبان در حد بیان مفاهیم گزاره‌ای متمرکز است، با این حال، هدف غایی هر زبان‌آموز یادگیری عامل دستور زبان و شیوه‌های کاربرد زبان توسط گویشوران بومی زبان است. هرچقدر که زبان‌آموز در فراگیری زبان پیشرفت می‌کند، به میزان همین پیشرفت نظرات خود را در مورد شیوه بیان گزاره‌ها در زبان انگلیسی مورد تجدیدنظر قرار می‌دهد. با گسترش دانش زبان‌آموز در مورد طرز منفی ساختن جمله‌ها، نظام افعال کمکی، جملات پرسشی، آرایش جمله، درونه‌سازی^{۱۹}، ترکیب^{۲۰} و غیره، دانش او از نحو زبان پیچیده‌تر و کاملتر می‌شود. کوتاه سخن این‌که، گسترش توانش دستوری^{۲۱} در زبان‌آموز آغاز می‌شود.

در سالهای اخیر، زبان‌شناسان نظری و کاربردی بر ویژگی‌های خلاق^{۲۲} زبان انسان تأکید ورزیده‌اند. گفته می‌شود که استفاده کنندگان از زبان به عنوان بخشی از توانش دستوری خود، جمله‌های بی‌نهایتی را تولید می‌کنند که بیشتر آنها جمله‌هایی بدیع^{۲۳} هستند. زبان‌شناسان معتقدند که وظیفه زبان‌آموز این است که قواعد تولید همه جمله‌های دستوری ممکن در زبان انگلیسی را ملکه ذهنی^{۲۴} خود سازد. برنامه‌ریزان آموزش زبان انگلیسی کوشیده‌اند فرصت‌هایی فراهم آورند تا همه زبان‌آموزان توانایی‌های لازم را در این خصوص کسب نمایند.

با این وجود، واقعیت این است که فقط بخشی از جمله‌های تولید شده بر اساس توانش دستوری عملاً در امر ارتباط زبانی بکار گرفته می‌شود. ارتباط زبانی بیشتر مستلزم کاربرد جمله‌ها بطور قراردادی

است. محدودیت‌های حاکم بر توانایی‌های خلاق-سازنده^{۲۵} گویشوران شیوه بیان معانی گزاره‌ای آنها را نیز محدود می‌سازد. به عنوان مثال، به هنگام گفتن ساعت می‌توان گفت: "It's two forty" یا "It's twenty to three" اما نمی‌توان گفت:

It's three minus twenty

It's ten after two thirty

It's eight fives after 20

اگر من از شما بخواهم که نامه‌ای را برای من پست کنید، ممکن است به شما بگویم:

Please post this letter for me.

یا Would you mind posting this letter for me.

اما احتمال آن بسیار اندک است که بگویم:

I request you to post this letter.

یا It is my desire that this letter be posted by you.

جمله‌های بالا اگرچه طبق قواعد دستوری زبان انگلیسی تولید شده‌اند، اما شیوه‌های قراردادی و متداول کاربرد این زبان نیستند. اگرچه آنها «جمله‌های» کاملاً دستوری هستند، اما به عنوان «گفتار فردی» جایگاهی در زبان (کلام) ندارند، زیرا گویشوران بومی زبان انگلیسی هرگز چنین جمله‌هایی را به کار نمی‌برند.

چنین واقعیتی، یادگیری زبان انگلیسی (خارجی) را بسیار پیچیده می‌سازد. هنگامی که دانش‌آموزان به مرحله‌ای از زبان‌آموزی می‌رسند که می‌خواهند جمله‌های بدیعی تولید کنند، متوجه می‌شوند که میزان قابل ملاحظه‌ای از گفتار آنها با الگوهای متداول و قراردادی زبان انگلیسی هماهنگی ندارد. محدودیت‌هایی که دانش‌آموز را ملزم می‌کند تا از گفتار متداول و قراردادی استفاده کند هم شامل ساختار واژگانی و هم ساختار دستوری زبان است. محدودیت‌های کاربرد واژگانی به شکل استثنایا و بی‌قاعدگی‌های کاربردی، بویژه در مقوله‌های فعل، اسم، حرف اضافه و حرف تعریف ظاهر می‌شوند. این موارد در توضیحات مدرسین زبان زیرعنوان «استثناها» یا محدودیت‌های همایشی^{۲۶} طبقه‌بندی می‌شوند. بنابراین، مدرسین زبان انگلیسی باید به دانش‌آموزان خود توضیح دهند که:

"a pair of trousers" به یک شلوار اشاره می‌کند در حالی که "a pair of shirts" به دو پیراهن اشاره می‌کند. این‌که ما می‌توانیم از "a toothache" یا "a head ache" صحبت

که زبان‌شناسان از طریق تجزیه و تحلیل کلام^{۲۳} و بسامد الگوهای مختلف زبانی، اطلاعات و داده‌های کاملتری را جهت استفاده مؤلفان کتابهای درسی، برنامه‌ریزان درسی زبانهای خارجی و مدرسان زبان فراهم نمایند.

در ارتباط زبانی انطباق‌پذیری وجود دارد

تسلط کامل به یک زبان خارجی علاوه بر کاربرد جمله‌های (پاره گفتارهای) قراردادی برای بیان معانی گزاره‌ای، مستلزم عوامل دیگری نیز است. روابط میان فرد و مخاطب او و همچنین محدودیتهای ناشی از جو و موقعیت ارتباطی عواملی مؤثر در انتخاب پاره گفتارهای فردی هستند. به عنوان مثال، "What's your name?" استفاده از آن برای پرسش در مورد هویت مخاطب در یک مکالمه تلفنی مناسب نیست. در مکالمات تلفنی استفاده از "May I know who is calling?" مناسب‌تر بنظر می‌رسد. بر اساس نظر هایمز (۱۹۷۲)^{۲۴} کسب توانش ارتباطی مستلزم آگاهی از انواع راهبردهای ارتباطی یا سبک‌های ارتباطی متناسب با موقعیت، وظیفه و نقش افراد در ارتباط کلامی است. به عنوان مثال، چنانچه فردی بخواهد برای روشن کردن سیگار خود از مخاطب خویش کبریتی بگیرد، می‌تواند بر اساس قضاوت خود در مورد مناسب بودن آن، یکی از پاره گفتارهای زیر را بکار برد.

- ۱- نیاز خود را با یک جمله خبری بیان کند.
"I need a match."
- ۲- از یک جمله امری استفاده کند.
"Give me a match."
- ۳- از یک جمله امری درونه‌سازی شده استفاده کند.
"Could you give me a match?"
- ۴- از یک جمله امری بیان تقاضا استفاده کند.
"May I have a match?"
- ۵- از یک جمله پرسشی امری استفاده کند.
"Do you have a match?"
- ۶- از اشاره غیرمستقیم استفاده کند.
"The matches are all gone I see."

کودکان خردسال به هنگام فراگیری زبان مادری خود خیلی سریع مهارت می‌یابند که در هر موقعیت ارتباطی از کدام راهبرد ارتباطی مناسب استفاده کنند. بنابراین، یک کودک خردسال برای بیان تقاضای خود از راهبردهای مختلفی استفاده می‌کند. اگر مخاطب او کودک هم‌سن و سال او باشند، ممکن است با آنها سروکله بزند،

کنیم اما نمی‌توانیم بگوییم "finger ache". استفاده قراردادی از زبان را در بسیاری از جنبه‌های دیگر زبان (کلام) نیز می‌توان دید. به عنوان مثال:

۱- شروع مکالمه^{۲۵}: در زبان انگلیسی برای شروع مکالمه می‌توان از "How are you?" استفاده کرد اما نمی‌توان "Are you well?" را به کار برد.

۲- الگوهای تداولی^{۲۶}: برخی از صورتهای قراردادی عبارتهایی هستند که کاربرد آنها در بافتهای خاصی متداول است، مانند: "Check please." که به هنگام درخواست صورتحساب در رستوران به کار می‌رود.

۳- الگوهای تشریفاتی^{۲۷}: این گونه عبارتهای قراردادی در محافل رسمی بکار می‌روند. مانند: "After you." که به عنوان نوعی تقاضا از کسی برای داخل شدن به اتاقی پیش از شما بکار می‌رود. و یا "How nice to see you" که به هنگام دیدار دوستی پس از فراقی بلندمدت به کار می‌رود.

۴- عبارتهای حفظ شده^{۲۸}: مفهوم کاربرد قراردادی زبان را می‌توان به گروه وسیعی از گفتارهای فردی تعمیم داد. عبارتهای حفظ شده را هر فرد در موقعیتهای مختلف به شکل‌های مختلف تولید نمی‌کند، بلکه به صورت جمله‌هایی قالبی تولید می‌سازد. «پاولی»^{۲۹} و «سیدر»^{۳۰} مثالهای زیر را ارائه داده‌اند:

Did you have a good trip?
Is everything OK? Pardon me? Please sit down.
Call me later. I see what you mean.

آنها می‌گویند که گویشوران زبان این گونه جملات را مرتباً در گفتار خود بکار می‌برند. این نوع جمله‌ها برعکس گفتار «بدیع» (جملاتی که گویشوران زبان با کنارهم گذاشتن واژه‌ها تولید می‌کنند) کلیشه‌ای بوده و بطور خودکار تولید و ادا می‌شوند. پژوهشگران یادگیری زبان دوم نیز اظهار داشته‌اند که زبان‌آموزان اغلب از الگوهای قراردادی و عبارتهای کلیشه‌ای به عنوان ابزاری برای تسهیل ارتباط استفاده می‌کنند. بسامد این گونه الگوهای زبانی در مراحل اولیه کسب توانش محاوره‌ای بیشتر است.

نظریه قراردادی بودن زبان کاربردهای بسیاری در آموزش زبان دارد. اولاً، بر اساس این نظریه می‌توان به این پیشنهاد با دیده تردید نگریست که می‌گوید: زبان را نمی‌توان آموزش داد و صرفاً باید آن را «فراگرفت». بسیاری از جنبه‌های قراردادی کاربرد زبان را می‌توان در قالبهای مختلف آموزشی به دانش‌آموزان یاد داد. ثانیاً، لازم است

التماس کند، چیزی را که می خواهد نام ببرد و یا تهدید به خشونت کند؛ به هنگام تقاضا از والدین خود، ممکن است دلیل بیاورد، التماس کند و یا قول بدهد؛ و به هنگام تقاضا از پدر یا مادر بزرگ، تقاضای خود را چندین بار تکرار و یا التماس نماید.

انتخاب راهبرد مناسب در برقراری ارتباط زبانی به عوامل بسیاری چون سن، جنسیت، آشنایی قبلی و نقش طرفین بستگی دارد. این عوامل در موقعیت های اجتماعی برابر یا برتر تعیین می کنند که فرد از راهبردهای محاوره ای مناسب استفاده نماید. در موقعیت نخست ممکن است عبارت "got a match" برای درخواست کبریت مناسب باشد؛ در صورتی که در موقعیت دوم جمله "I wonder if I could bother you for a match." مناسب خواهد بود. دانش آموزان همچنین در استفاده صحیح از کنش های گفتاری^{۲۵} با محدودیت هایی مواجه هستند. آنها از سبکی که به نظرشان مؤدبانه یا رسمی است در همه موقعیت ها استفاده می کنند. استفاده از یک سبک رسمی در همه موقعیت ها باعث می شود تا دیگران تصور کنند که آنها آدم هایی خشک و رسمی هستند. آنها همچنین ممکن است برای بیان کنش های گفتاری شکل های تازه ای ابداع کنند. به عنوان مثال، آنها ممکن است بدون توجه به این که مخاطب او کیست از الگوی "Please+imperative" برای درخواست چیزی استفاده کند. به عنوان نمونه، جمله

"Please, you carry this suitcase"

توسط یک گویشور غیر بومی خطاب به دوستش گفته شده است، در صورتی که جمله

"How about carrying this suitcase for me"

شکل مناسب تری برای بیان آن بوده است. جمله

"Please bring me more coffee."

نیز در یک رستوران خطاب به پیشخدمت گفته شده است، که شکل مناسب بیان آن

"Could I have another cup of coffee, please?"

است.

پژوهشگران فرانسوی مشکلات گویشوران غیر بومی را در استفاده از سبک های مناسب گفتار در موقعیت های مختلف مطالعه کردند. آزمودنی ها گویشوران بومی فرانسوی بودند که گونه رسمی انگلیسی را یاد گرفته بودند، ولی در موقعیتی بودند که باید از گونه محاوره ای استفاده می کردند. پژوهشگران این فرضیه را ارائه دادند که آزمودنی ها در استفاده از گونه غیر رسمی زبان دچار مشکل خواهند شد، زیرا تصور خواهند کرد که استفاده از این گونه گفتار اثری منفی

بر مخاطب های آنها خواهد داشت. نتایج بدست آمده فرضیه آنها را تأیید کرد. این گونه یافته ها می تواند راهگشای مشکلات دانش آموزان در یادگیری زبان انگلیسی (خارجی) باشد. بدین معنی که دانش آموزان پی می برند برای برقراری ارتباط زبانی علاوه بر دانش واژگانی اسامی و دستور زبان (نحو) خارجی باید در مورد تنوعات سبکی زبان نیز مهارت لازم را بدست آورند.

هنگامی که دانش آموزان از تنوعات سبکی زبان آگاهی ندارند، برقراری ارتباط اجتماعی با گویشوران بومی زبان انگلیسی تجربه ای نامایوس کننده می شود و آنها را از تمرین زبانی با گویشوران بومی یازمی دارد. در سالهای اخیر در متون زبان آموزی، استفاده از راهبردهای مناسب برای بیان کنش های گفتاری توسط دانش آموزان مورد توجه قرار گرفته است. در متون جدید تنها به آموزش الگوهای زبانی اکتفا نمی شود، بلکه کاربرد درست الگوها و کنش های گفتاری در موقعیت های ارتباطی مختلف مورد تأکید قرار می گیرد. بنابراین، متون درسی باید به گونه ای تنظیم شوند که فرصت کافی برای دانش آموزان در استفاده از کنش های گفتاری با مخاطب های سنین مختلف در موقعیت های اجتماعی گوناگون فراهم گردد.

ارتباط زبانی تعاملی (دوجانبه) است

استفاده از پاره گفتارهای مناسب حاکی از این واقعیت است که گفت و گو علاوه بر این که شکلی از برخورد اجتماعی است، روشی برای تبادل مفاهیم و عقاید نیز است. این ویژگی را می توان نقش متعامل (تقابلی) گفت و گو نامید. این نقش زبان برای تداوم جریان ارتباط و ایجاد جوی دوستانه بین طرفین گفت و گو مناسب است. «گافمن»^{۲۶} بحث کرده است که «در هر پرده از نمایش، یک بازیگر زمینه را برای ایفای نقش دیگر بازیگران فراهم می سازد تا استعداد خود را در بازسازی موقعیت و ایفای نقش بکار گیرند و از راهبردهای دیگر برای نیل به هدفهای تعاملی استفاده نمایند.» ما شواهد چنین مواردی را در سطوح مختلف گفت و گو مشاهده می کنیم. به عنوان مثال، در دقایق اولیه گفت و گو با اشخاص نا آشنا، طرفین از موضوعاتی صحبت می کنند که اختلاف انگیز نباشد، مانند گفت و گوهای غیر جدی در مورد آب و هوا و سیستم حمل و نقل. این موضوعات با دقت و طوری انتخاب می شوند که بین طرفین توافق کامل وجود داشته باشد. مطرح ساختن موضوعات آمن در گفت و گو به فرد این امکان را می دهد تا موافقت خود را با نظرات مخاطب به روشنی بیان کند. صحبت در مورد آب و هوا، زیبایی باغها و عدم کفایت بوروکراسی موضوعات آمنی برای همه هستند. این موارد

نمونه‌هایی هستند از آنچه اصطلاحاً «باب صحبت‌گشایی»^{۱۷} نامیده شده است.

مکانیسم‌های باب صحبت‌گشایی به شرح زیر است: (۱) استفاده از امکانات زبانی و ایما و اشاره که حاکی از علاقه فرد به گفته‌های مخاطب است، مانند استفاده از "mmm, uhuh" "yeah, really" و غیره؛ (۲) مجموعه «موضوعات کلیشه‌ای محدود» و صحبت‌هایی که متناسب با موقعیت مطرح می‌شوند، مانند صحبت‌های خودمانی در برخورد‌های کوتاه با آشنایان؛ (۳) آگاهی از این که چه زمانی باید حرف زد و چه وقت سکوت کرد، یعنی رعایت آداب صحبت مانند رعایت نوبت در هنگام گفت‌وگو با دیگران.

کنترل درست این جنبه‌ها در محاوره برای ایجاد جو طبیعی در گفت‌وگو ضروری است. گویشوران غیربومی زبان که توانایی استفاده از صحبت‌های خودمانی و جنبه‌های تعاملی زبان را ندارند، بسیاری از ملاقات‌ها برایشان ناخوشایند جلوه می‌کند و در موقعیتی که باید حرف بزنند سکوت می‌کنند. یک زوج خارجی که به زبان انگلیسی تسلط داشتند ولی نمی‌توانستند بطور متوالی و بموقع از صحبت‌های خودمانی استفاده کنند. توسط خویشاوندان امریکایی خود آدمهایی خونسرد، خشک و گوشه‌گیر معرفی شدند.

بنابراین، ارتباط زبانی به عنوان رابطه‌ای دوجانبه، بیشتر در جهت برآوردن نیازهای عاطفی و حفظ شأن ایفای نقش می‌کند. چنانچه مطالب آموزشی که برای یاد دادن مکالمه زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد در وهله نخست موضوعاتی چون راهنمایی خواستن و سفارش غذا در رستوران را مورد تأکید قرار دهند، ممکن است دانش‌آموزان فرصت کافی برای کسب مهارت‌های تعاملی، که بخش مهمی از توانش ارتباطی را تشکیل می‌دهد، نداشته باشند.

ارتباط زبانی ساختمانند است.

آخرین جنبه از ارتباط زمانی که مورد بحث قرار می‌دهیم سازمان پیوسته کلام است. این موضوع را از دو دیدگاه می‌توان بررسی کرد. دیدگاه اول یا دیدگاه «کلان»^{۱۸} به تفاوت‌هایی می‌پردازد که از نظر سازمان بلاغی^{۱۹} منعکس‌کننده موضوعات یا وظایف مختلف است. دیدگاه دوم یا دیدگاه «خرَد»^{۲۰} به بررسی فرآیندهای شکل‌گیری کلام می‌پردازد.

ساختار وظیفه

ارتباط کلامی در قالب موضوعات مختلف چون گفتگو، بحث،

توصیف، روایت و فرمان صورت می‌پذیرد این گونه‌های مختلف بلاغی، فرد را امیدارد گفتار خود را متناسب با نقشی که ایفا می‌کند، سازمان دهد. به عنوان مثال، به هنگام نقل یک داستان باید از سنن و قراردادهای روایی داستان پیروی کنیم. هر داستان دارای فضایی است که حوادث داستان در آن اتفاق می‌افتد. فضا در برگیرنده حالت‌هایی است که بر اساس آن زمان، مکان و شخصیت‌های داستان شناخته می‌شوند. هر افسوس (پرده نمایش) با مجموعه‌ای از حوادث پی‌درپی شروع می‌شود و با واکنشی در برابر آن حوادث پایان می‌یابد. در توصیف همه داستانها می‌توان گفت که دارای ساختاری از این دست هستند و برخورداری از چنین ساختاری است که به داستان یا روایت انسجام و یکپارچگی می‌بخشد. هر جمله انگلیسی تا زمانی دستوری است که از هنجارهای آرایش کلام^{۲۱} و ساختار این زبان پیروی کند؛ یک داستان نیز تا زمانی دارای انسجام است که از هنجارهای معنایی^{۲۲} این زبان پیروی کند.

دیگر فنون بلاغی نیز انسجام خود را از هنجارهای نظام ساختاری کسب می‌کنند. به عنوان مثال، وقتی ما چیزی را توصیف می‌کنیم، انسجام و یکپارچگی این توصیف را چگونگی پرداختن ما به عناصری چون سطح توصیف، محتوی، ترتیب توصیف عناصر و روابط میان آنها تعیین می‌کنند. مثلاً در توصیف یک منظره، نویسنده باید در مورد سطح توصیف مناسب تصمیم بگیرد. همچنین لازم است تصمیم بگیرد که آیا توصیفی کلی از صحنه ارائه دهد یا این که مانند یک گزارش پلیسی جزئیات صحنه را نیز توصیف کند. یک نویسنده در مورد محتوی نیز باید تصمیم بگیرد و مشخص نماید که چه عناصری را باید در صحنه بگنجانند یا از آن حذف کند. سپس عناصر را بر اساس ترتیب منطقی مرتب نموده و روابط میان عوامل مختلف را تعیین نماید. به عنوان مثال، ممکن است برخی از اشیاء در توصیف برجسته‌سازی شوند و عوامل دیگر به آنها ارتباط داده شوند. حاصل کار توصیفی خواهد بود منسجم و یکپارچه که بر اساس هنجارهای مطلوب آن نوع از کلام سازمان یافته است. به هنگام توصیف شخصیت‌ها، اتاقها، حالتها یا وقایع داستان نیز باید تصمیمات مشابهی اتخاذ شود. چنانچه از شیوه‌های رایج و مرسوم پیروی کنیم، حاصل کار از انسجام و یکپارچگی برخوردار خواهد بود.

فنون کلامی دیگر نیز به روشهای سازمان یافته و ساختمان شکل می‌یابند. به عنوان مثال، مکالمات روزمره با سلام و احوالپرسی آغاز و بوسیله حرکات منظم و مختلف ادامه پیدا می‌کنند، که طی آن نقش طرفین مشخص، موضوعات معرفی، تقدم در صحبت معلوم، موضوعات تازه معرفی و در زمانی مناسب مکالمه با حالتی مطلوب

پایان می‌یابد. کسب توانش ارتباطی در یک زبان خارجی به توانایی فرد در تولید جمله‌هایی منسجم و یکپارچه بستگی دارد. «شمیت»^{۵۳} در پژوهشی که در مورد گسترش توانش ارتباطی در میان گویشوران بزرگسال ژاپنی انجام داد، روند گسترش توانایی نقل روایتی و انسجام توصیف را در آزمودنی‌ها مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که در مراحل اولیه گسترش توانش زبانی، گنجانیدن جزئیات فراوان و ارائه نامنظم مطالب، تلاش آزمودنی‌ها را ضایع و درک مطلب را مشکل می‌سازد.

ساختار پردازش

به هنگام صحبت، بیشتر جملات مادر قالب کلماتی بیان می‌شود که با گفته‌های مخاطبمان در ارتباط باشد به عنوان مثال، واکنش ما به یک عقیده یا باور داشت ممکن است این باشد که آن را بسط بدهیم، چیزی بدان بیفزاییم، با آن مخالفت کنیم، اثباتش کنیم، برایش دلیل بیاوریم یا آن را توضیح بدهیم. مثالهای زیر نمونه‌هایی هستند از عبارات و واژه‌هایی که می‌توان از آنها

برای ایفای این نقش‌ها یا نقش‌های مشابه استفاده کرد:

When it comes to that, and another thing, all the same, consequently, in my case, to give you an idea, yes but, well maybe, actually, anyway, as a matter of fact, to begin with,

«گیلر»^{۵۵} این عبارتها را "Conversational gambits"

می‌نامد. این عبارتها به هنگام صحبت، روابط و سوگیری‌های افراد را مشخص می‌سازند. شواهد موجود نشان می‌دهند که این عبارتها در سلاست و روانی گفتار افراد به هنگام صحبت با یکدیگر نقش بسزایی دارند. امروز در مطالب آموزشی موجود سعی می‌شود بر روی این جنبه‌ها تأکید شود؛ با این وجود، استفاده نابجا از آنها اثرات نامطلوبی خواهد داشت، مانند مثال زیر:

"To my mind I'll have another cup of coffee"

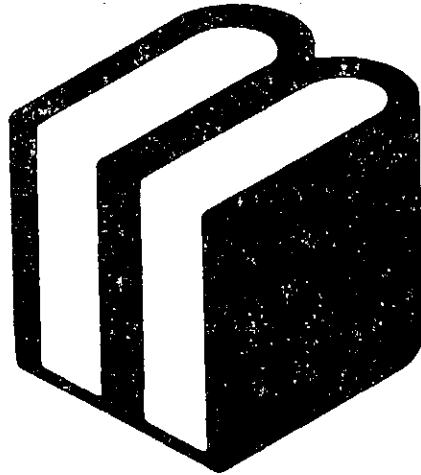
نتیجه‌گیری:

پیروی از یک نظریه زبان، در میان

نظریه‌های مختلف، منعکس‌کننده دیدگاه ما نسبت به ماهیت زبان است. اگرچه تعریف زبان به عنوان یک نظام ارتباط کلامی بدعت تازه‌ای نیست، با این وجود، تأثیر پویایی روند ارتباط کلامی در چگونگی برقراری این ارتباط، اغلب مورد توجه قرار نگرفته است. هنگام ارائه مطالب آموزشی زبان انگلیسی نتیجه ارتباط زبانی مورد تأکید قرار می‌گیرد و توجه چندانی به فرایندهای دخیل در این ارتباط به عمل نمی‌آید. توجه کامل به اثرات رفع نیازهای ارتباطی دانش‌آموزان بر روی پیشرفت زبان‌آموزی آنها سبب می‌شود تا درک جامع‌تری از مسایل و مشکلات آنان به هنگام استفاده از زبان انگلیسی بدست آورده و پیشرفت کند و نسبی دانش‌آموزان را با بردباری خود، بهبود بخشیم.

زیر نویسها:

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 1. Communicative needs | 18. standard adult grammar | 37. conversational openers |
| 2. meaning- based | 19. Child talk | 38. Routine formulas |
| 3. Conventional | 20. interlanguage | 39. Ceremonial formulas |
| 4. appropriate | 21. teacher talk | 40. memorized clauses |
| 5. interactional | 22. foreign talk | 41. Pawley |
| 6. structured | 23. notional- functional | 42. Syder |
| 7. active vocabulary | 24. tense | 43. discourse analysis |
| 8. syntax | 25. aspect | 44. Hymes 1972 |
| 9. propositions | 26. Function word | 45. Speechacts |
| 10. survival- level | 27. plural morphemes | 46. Goffman |
| 11. utterances | 28. errors | 47. Phatic communion |
| 12. illocutionary effect | 29. embedding | 48. macro perspective |
| 13. illocutionary meaning | 30. Conjoining | 49. rhetorical organization |
| 14. mother talk | 31. Grammatical competence | 50. micro prespective |
| 15. Wh questions | 32. Creative properties | 51. norms of word order |
| 16. bring propositions to the surface | 33. novel | 52. semantic norms |
| 17. restructuring | 34. internalize | 53. Schmidt |
| | 35. Creative- Constructive | 54. Keller, 1981 |
| | 36. Collocational restrictions | |



اخبار گروه‌های زبان خارجی

زبان انگلیسی

گزارشی از دوره تأمین مدرس زبان انگلیسی متوسطه نظام جدید و

دوره پیش دانشگاهی

که از طریق آزمون سراسری برگزیده شده‌اند.
تاریخ اجراء: ۳۰-۲۳ مردادماه سال جاری (۷۶)
محل اجراء: دانشگاه شهید رجایی واقع در لویزان
محتوای دوره:

- ۱- نقش نوارهای ویدئویی در آموزش زبان
- ۲- نقش نوارهای صوتی در آموزش زبان
- ۳- نقش و نحوه کار با لابراتوار زبان
- ۴- فعالیت‌های شفاهی در کلاس درس
- ۵- ارزشیابی مهارت‌های شفاهی
- ۶- بررسی کلام شفاهی
- ۷- آواشناسی
- ۸- آشنایی با نرم افزارهای جدید در آموزش زبان

پیرو اعلام برگزاری دوره تأمین مدرس زبان انگلیسی متوسطه نظام جدید و دوره پیش دانشگاهی در شماره قبل اینک گزارش کوتاهی از محتوا، اهداف و نتایج دوره به نظر خوانندگان عزیز می‌رسد.

هدف دوره: آشنایی مدرسان با اهمیت و نقش مهارت‌های شفاهی در یادگیری زبان و چگونگی تدریس و ارزشیابی این مهارتها.

تعداد شرکت کنندگان: ۱۳۰ نفر شامل ۲۸ نفر فوق لیسانس و ۱۰۲ نفر لیسانس

نحوه انتخاب: مدرسان شرکت کننده در این دوره همان مدرسان دوره تأمین مدرس زبان پیش دانشگاهی سال ۷۴ بودند

طول دوره: ۴۵ ساعت

در طول دوره یک جلسه به گزارش استانها در زمینه نحوه برگزاری دوره در استانها، مشکلات و پیشنهادات اختصاص یافت. علاوه بر گزارش شفاهی، نمایندگان استانها گزارشی کتبی نیز ارائه دادند که در تصمیم گیریهای آینده مورد توجه قرار خواهد گرفت.

یک جلسه نیز به تدریس نمونه مهارتهای شفاهی توسط ۲ نفر از مدرسان و ۱ نفر از دبیران مدعو از منطقه ۱ آموزش و پرورش تهران اختصاص یافت.

شرکت کنندگان به مدت ۷۵ دقیقه در ارزشیابی پایان دوره نیز شرکت کردند.

میزان دستیابی به اهداف دوره:

به نظر می رسد دوره علیرغم مشکلات اجرایی تا حد قابل توجهی به اهداف آموزشی خود نایل گردید و حساسیت لازم را در رابطه با تدریس و ارزشیابی مهارتهای شفاهی در مدرسان ایجاد کرد. میزان دقیق دستیابی به اهداف پس از استخراج نتایج ارزشیابی و بازخورد اجرای دوره در استانها مشخص خواهد شد.

نکات قابل توجه در اجرای این دوره عبارتند از:

۱- پیشرفت قابل ملاحظه مدرسان در طول این دو سال (۷۴-۷۶) در جهت کسب مدارج بالاتر و مطالعه بیشتر در زمینه های مختلف برای ایجاد آمادگی در تدریس و پاسخگویی به همکاران در استانها.

حساسیت مدرسان نسبت به ایجاد تغییرات مثبت در روند زبان آموزی و تأکید بر رفع مشکلات و موانع نشان از اعتماد و علاقه آنها به برنامه های دفتر می باشد که لازم است با پشتیبانی هر چه بیشتر از این سرمایه های علمی زمینه های استمرار این اعتماد و حساسیت در آینده فراهم شود. مدرسان منتظر گامهای عملی در این جهت می باشند.

الف- صدور حکم مدرسی از سوی اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی.

ب- مشخص شدن نحوه فعالیت مدرسان در گروههای آموزشی

ج- استفاده از افراد واجد شرایط برای تدریس در دوره پیش دانشگاهی.

۲- تأکید کلیه مدرسان بر اصلاح نحوه ارزشیابی شفاهی

در دوره پیش دانشگاهی و متوسطه نظام جدید آنها بویژه از لغو دستورالعمل ارزشیابی که در آن شرط کسب ۵۰٪ نمره کتبی برای قبولی پیش بینی شده بود اظهار نارضایتی نموده و این امر را عاملی در ایجاد بی ثباتی در آموزش و جدی گرفته نشدن دستورالعملها در آینده تلقی می کردند.

۳- مدرسان پیشنهاد کردند با تفکیک واحد شفاهی از کتبی زمینه جدا شدن نمره کتبی از شفاهی فراهم شود. این پیشنهاد مورد تأیید گروه زبان انگلیسی نیز می باشد و لازم است در آینده در این زمینه اقدام گردد.

۴- در حال حاضر ارتباط منسجمی بین گروههای آموزشی استانهای مختلف وجود ندارد. گاهی کارهای تألیفی اعضای یک گروه آموزشی تکثیر و در اختیار سایر گروهها در استانهای دیگر قرار می گیرد. پس چون مطالب ارسالی توسط مرجع ذیصلاحی کنترل نمی شود در عمل مشکلاتی پیش می آید که پیشنهاد شد برای جلوگیری از این مسئله گروههای آموزشی نشریه خاصی داشته باشند که در آن اخبار گروهها، کارهای پژوهشی، اخبار دوره ها و مطالب مختلف دیگر چاپ گردد. این نشریه می تواند در ایجاد ارتباط خبررسانی سریع و دقیق و استفاده از تجربیات نقش مؤثری ایفا کند. این امر تأثیر زیادی بر اشاعه برنامه درسی خواهد داشت.

۵- با توجه به نقش روزافزون نرم افزارها در آموزش زبان در این دوره برنامه آموزش نرم افزاری که بطریق چندرسانه ای (صدا، تصویر، نوشته) ضبط گردیده به حاضران عرضه شد که بسیار مورد توجه قرار گرفت. چنانچه امکان استفاده از چنین نرم افزاری در کنار کتاب درسی فراهم آید گام مهمی در زبان آموزی خواهد بود.

زبان آلمانی

● روش تدریس زبان آلمانی پایه های اول، دوم، سوم و پیش دانشگاهی که برای سال تحصیلی ۷۷-۷۶ پیش بینی شده بود به چاپ رسید و در اختیار دبیران زبان آلمانی قرار گرفت.

● دوره دوم کلاسهای ضمن خدمت دبیران توسط گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی با همکاری انجمن فرهنگی اتریش و اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی جهت کتب نظام جدید متوسطه و پیش دانشگاهی از تاریخ اول تا هشتم شهریورماه ۷۶

nicht einmal, wer di .. kt neben ihnen woh ... t.
Jugendliche haben es immer noch verh ...
tnismäßig leicht, jedenfalls als Erwachsene.

پاسخنامه دیکته سوم دبیرستان نظام جدید و پیش دانشگاهی

- | | |
|---------------|--------------------|
| 1- kleineren | 2- meistens |
| 3- demselben | 4- gegenseitig |
| 5- wohnblocks | 6- direkt |
| 7- wohnt | 8- verhältnißmäßig |

بارم بندی درس زبان آلمانی در دوره سه ساله نظام جدید متوسطه و پیش دانشگاهی سال تحصیلی ۷۶-۷۷

| | |
|---------|--|
| ۷ نمره | الف- آزمون کتبی شامل: |
| ۱۰ نمره | - واژگان |
| | - درک مطلب |
| | - مباحث دستور زبان |
| ۱۰ نمره | صرف افعال، زمان افعال حروف اضافه حرف تعریف قیود صفتها، ضمائر |
| ۵ نمره | - جمله سازی |
| | جملات اصلی و فرعی جمله معلوم، جمله مجهول، جمله های موصولی، جمله های شرطی و آرزویی |
| ۸ نمره | - دیکته (مانند نمونه ضمیمه) |

در دانشگاه شهید رجایی لویزان به مدت ۶۰ ساعت برگزار گردید. در این دوره تعدادی از دبیران زبان آلمانی تهران و شهرستانهای تهران شرکت کردند و همچنین تعدادی از فارغ التحصیلان زبان آلمانی که در دوره آزمون دبیری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی در سال ۷۲ شرکت نموده و موفق شده بودند نیز شرکت داشتند. در این دوره غیر از آموزش روش تدریس کتب نظام جدید متوسطه و پیش دانشگاهی آلمانی در ایران، روشهای مختلف تدریس در کشورهای آلمانی زبان نیز تدریس گردید و روش این دوره «کار گروهی» و «ارتباطی» بود. در روز اول از کلیه شرکت کنندگان امتحان تشخیصی بعمل آمد و در پایان دوره نیز ارزشیابی پایانی انجام گرفت. هر روز هر گروه موظف به ارائه خلاصه ای از فعالیتهای خود به طور شفاهی، کتبی و یا به صورت نمایش و روشهای دیگر بود. در پایان دوره تعدادی کتاب آموزشی در زبان آلمانی که از طرف انجمن فرهنگی اتریش برای دبیران تهیه شده بود به آنان هدیه شد.

● شورای برنامه ریزی درس زبان آلمانی با اعضای جدید و در راستای فعالیتهای دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی آغاز به کار کرد.

● بر اساس تصمیمات شورای دبیران در گروه زبان آلمانی دفتر برنامه ریزی و تألیف از سال تحصیلی ۷۶-۷۷ مقرر گردید دیکته زبان آلمانی در نظام جدید متوسطه و پیش دانشگاهی تغییر کند و به صورت جای خالی ارائه گردد. در زیر نمونه دیکته همراه با پاسخنامه آن و ضمناً بارم بندی جدید درس زبان آلمانی در دوره متوسطه نظری و پیش دانشگاهی سال ۷۶-۷۷ آمده است:

شکل صحیح و کامل کلمات مشخص شده را در ورقه امتحانی بنویسید.

توجه: بجای هر حرفی که جا افتاده یک نقطه آمده است لطفاً به این نکته توجه شود.

Diktat

in klein orten kennt man seine Nachbarn meist ... seit der schulzeit, ist mit ihnen in denselb sportverien and besucht sich gegens .. tig. In den riesigen wohnbl cks der städte lebt anonym, und viele Menschen wissen

| | |
|---------|------------------------------|
| ۴۰ نمره | جمع |
| | ب- آزمون شفاهی شامل: |
| ۲ نمره | - خواندن متن |
| ۲ نمره | روان خوانی |
| ۲ نمره | سرعت مناسب |
| ۴ نمره | آهنگ کلام و تکیه درک مطلب |

| | |
|----|---|
| ۴ | - خواندن متن |
| ۴ | - خلاصه کردن متن خوانده شده |
| ۳ | نمره |
| ۳ | - تلفظ صحیح |
| ۳ | نمره |
| ۳ | - تمرین واژگان بر اساس مطالب آموخته شده |
| ۳ | نمره |
| ۲۰ | جمع |
| ۱۵ | نمره کتبی (۴۰) + نمره شفاهی (۲۰) = نمره پایان ترم |

زبان فرانسه

● به آگاهی علاقمندان و خوانندگان گروه زبان فرانسه می‌رساند، در دو شماره قبل مجله رشد زبان اعلام شده بود که سه گروه زبانهای خارجی: فرانسه-انگلیسی-آلمانی، درهم ادغام شده و به صورت یک گروه واحد زبانهای خارجی درآمده است. لیکن به سبب پاره‌ای از عملکردها و روش‌های آموزشی هر یک از سه زبان نامبرده، ادغام سه گروه در یک گروه واحد میسر نبود بنابراین هر یک از سه گروه مجدداً استقلال خود را بازیافتند و ادغام از بین رفت. حال علاقمندان به امور و فعالیت‌های آموزشی-پژوهشی زبان فرانسه، می‌توانند مستقیماً با گروه زبان فرانسه تماس گرفته یا نامه‌های خود را به این گروه ارسال دارند و یقیناً مانند گذشته، گروه کارشناسی زبان فرانسه، به مسایل مطرح شده از طرف خوانندگان خود توجه نموده و پاسخ‌های لازم را ارائه خواهد نمود.

● همان‌طور که در شماره قبل اعلام شده بود، در تیرماه سال جاری، گروه زبان فرانسه، دوره آموزش ضمن خدمت دبیران زبان فرانسه را به مدت یک هفته، در دانشگاه شهید رجایی برگزار نمود. برنامه‌ریزی سمینار مزبور با شرکت مؤلفین کتابهای درسی و تعدادی از اساتید و دبیران باتجربه، با توجه به اولویت‌های آموزشی از جمله روش تدریس دو-کتاب

جدیدالتألیف زبان فرانسه: سال سوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی ۱ و ۲ در گروه صورت گرفت و با توجه به پینش نیازهای دو کتاب مزبور، سمینار در سطح آموزشی کلیه پایه‌های مقطع آموزشی متوسطه و پیش‌دانشگاهی توسط مؤلفین کتابهای درسی این دو مقطع انجام پذیرفت. البته عناوین و هدفهای اصلی آموزشی در این سمینار در شماره قبلی مجله رشد زبان به اطلاع خوانندگان رسیده است. در این سمینار بنا به مذاکرات و موافقت اداره کل آموزش ضمن خدمت، از دبیران لیسانسیه و فوق لیسانس زبان فرانسه که طی سالهای اخیر در غیر رشته تخصصی خود تدریس می‌کنند همچنین از تعداد بسیار اندک داوطلبان لیسانسیه و فوق لیسانس تدریس زبان فرانسه که در آزمون سه گانه (کتبی-شفاهی-عملی) گروه، با معدل ۱۴ به بالا قبول شده‌اند نیز دعوت به عمل آمده بود تا با بهره‌گیری از این دوره آموزشی امکان بیشتری را برای تدریس زبان فرانسه در مدارس داشته باشند.

آنچه که جای تأسف است اینکه به علت ضیق وقت، تعدادی از افراد واجد شرایط بویژه دبیران شاغل زبان فرانسه در شهرستانها نتوانستند در سمینار شرکت نمایند که امید است در برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت سالهای آتی، این نقیصه برطرف گردد.

● گروه زبان فرانسه بنا به اعلام موافقت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف، با فعالیت‌های پیش‌بینی شده گروه، مشغول برنامه‌ریزی درباره تألیف دو کتاب معلم (روش تدریس) در دو مقطع آموزشی: متوسطه (سال اول-دوم-سوم) و برای کتاب پیش‌دانشگاهی ۱ و ۲ زبان فرانسه همچنین برنامه‌ریزی برای سه کتاب تمرین و کار در سه مقطع تحصیلی: راهنمایی-متوسطه-پیش‌دانشگاهی است. امید است تألیف ۵ کتاب کمک‌آموزشی مزبور تا اوایل سال تحصیلی آینده (۷۸-۱۳۷۷) پایان یافته و برای استفاده دبیران محترم و دانش‌آموزان عزیز زبان فرانسه آماده شود.

پرسش و پاسخ

از جهانبخش نیکوپور
مرکز آموزش عالی ضمن خدمت
فرهنگیان تهران

تمرینات قسمت **Speak out** را به صورت مکتوب پاسخ دهند. در بعضی از موارد بنا به تشخیص معلم می توان از دانش آموزان خواست که تمرینات شفاهی را یکبار به صورت کتبی نیز در خانه انجام دهند. بدیهی است برای تقویت مهارت نوشتن آنها تمرینهایی در قسمت **Write It Down** گنجانده شده است.

سؤال: با توجه به اینکه تاکنون در امتحان ورودی پیش دانشگاهی از **cloze test** هم استفاده شده است آیا ما (معلمین) مجاز هستیم تا چند نمونه از تست مزبور را در کلاس کار کنیم؟

پاسخ این سؤال مثبت است. در کتاب چهارم نظام قدیم و کتب پیش دانشگاهی (۱) و (۲) نمونه تست های **Cloze** به کار رفته است ولی در کتابهای نظام جدید زبان انگلیسی (۱)، (۲) و (۳) از این نمونه تست ها وجود ندارد. از آنجائیکه بافت سؤالات امتحان ورودی پیش دانشگاهی کم و بیش شبیه سؤالات کنکور بوده و از **Cloze** نیز استفاده می شود، لذا می توان برای آشنایی دانش آموزان از متون خوانده شده سه کتاب (۱) و (۲) و (۳) نمونه تست های **Cloze** درست کرد. یا از نمونه های دیگر **Cloze** که در سطح متون کتاب باشد استفاده کرد. علت استفاده از متون خوانده شده برای تست های **Cloze** نیز این است که در امتحانات ورودی پیش دانشگاهی و دانشگاهها در تمامی متون درک مطلب و **Cloze** به طور کلی از لغات کتب درسی استفاده شده است. البته در مراحل بعدی، با توجه به توانایی و علاقه دانش آموزان می توان از متون خوانده نشده دیگر نیز برای تهیه **Cloze** استفاده کرد. برای تهیه

در شماره قبل برآن شدیم که صفحاتی از مجله را به این بخش اختصاص دهیم و به تعدادی از سؤالات علاقه مندان پاسخ دادیم. در اینجا مجدداً اعلام می کنیم که این قسمت به شما عزیزان اختصاص دارد لذا هرگونه سؤال را که در ارتباط با زبان آموزی باشد می توانید مطرح کنید و یا در مورد کتابهای درسی، تدریس مؤلفه های زبان، تکنیک های مؤثر زبان آموزی و یافته های تازه در کلاس، پیشنهادات و راهبردهای عملی ارائه فرمائید. در صورت تمایل می توانید از طریق مکاتبه مشخصات خود را نیز همراه با سؤال اعلام فرمائید.

سؤال: در تمرین های **Speak out** بعضی از دبیران از دانش آموزان می خواهد تا به سؤالات به صورت کتبی نیز پاسخ دهند. آیا این کار درست است یا خیر؟ اگر قرار باشد این تمرین ها کاملاً شفاهی باشد، دانش آموزان مشکل خواهند داشت در کلاس فعالیت شفاهی داشته باشند، در آن صورت با مشکل آنها چگونه باید برخورد کرد؟

هدف از این قسمت (**Speak out**) فراهم کردن شرایطی برای تقویت مهارت های شفاهی دانش آموزان است، معلمین عزیز با استفاده از انواع مختلف **drill** می توانند این قسمت را تدریس کنند. البته با توجه به نوع ساختارها، طول جملات و نکته دستوری مورد بحث از **drill** مناسب تری بایستی استفاده کرد. چنانچه دانش آموزان در ابتدا در انجام **drill** مشکل دارند، می توان با استفاده از تکرار به صورت گروهی و یا انفرادی به آنها کمک کرد تا بتوانند در کار شفاهی کلاس مشارکت داشته باشند. بنابراین در بیشتر موارد نیازی نیست که دانش آموزان

نمونه‌های خوب Cloze لازم است از لحاظ اصول آزمون‌سازی با این گونه تست‌ها آشنایی لازم داشته و سپس اقدام به تهیه آنها کرد. برای این منظور، دبیران محترم می‌توانند از کتابهای آزمون‌سازی موجود استفاده کنند. ضمناً در مجله رشد آموزش زبان شماره ۴۴ نیز مقاله‌ای با عنوان The Varieties of Cloze Procedure از آقای دکتر حسین فرهادی جهت استفاده عزیزان چاپ شده است.

سؤال: با اینکه از دانش‌آموزان می‌خواهیم پیرامون موضوعات درسی مکالمه کنند، در کلاس‌های درس عملاً همه دانش‌آموزان مشارکت یا فعالیت لازم را ندارند و مکالمه انگلیسی کاری بسیار مشکل برای ایشان است در این مورد چه توصیه‌ای می‌کنید؟

در کلاس‌هایی که مشارکت کلاسی از سوی دانش‌آموزان حداقل یا بسیار کم است پس از اتمام درس و آشنا شدن دانش‌آموزان با ساختارهای درس و لغات جدید درس، بایستی از آنها بخواهیم تا در مورد موضوع درس به انگلیسی صحبت کنند. البته برای کاهش اضطراب، ترس و سایر عوامل، ابتدا دانش‌آموزان داوطلب را تشویق به این کار کرد. در این صورت دانش‌آموزان دیگر نیز خودبخود تشویق شده و اعلام آمادگی خواهند کرد. در ابتدا حتی بیان چندین جمله ناقص از سوی دانش‌آموزان ضعیف نیز قابل تقدیر است و حتی شاید برخی از دانش‌آموزان مبادرت به حفظ قسمتی از متون کتاب نمایند که پس از مدتی همین افراد نیز تسلط بیشتری خواهند یافت و به طور ساده خواهند توانست تا حدودی در مورد موضوع درسی صحبت کنند.

سؤال: هدف اصلی زبان‌آموزی در ایران چیست؟ اگر تسلط در همه چهار مهارت زبانی هدف نیست چرا لازم است به مهارت‌های کم‌اهمیت‌تر هم توجه شود؟

با توجه به کمبود منابع علمی داخلی و به منظور ارتقاء سطح علمی دانش‌آموزان و دانشجویان، مهمترین هدف زبان‌آموزی در ایران تقویت مهارت خواندن جهت استفاده از منابع خارجی بویژه کتب و مجلات علمی است. برای رسیدن به این هدف درک مطلب بایستی تقویت شود ولی باید به این نکته توجه نمود که تقویت خواندن مستلزم تسلط به فنون خاصی است که هر یک باید به طور جداگانه معرفی و مورد تمرین قرار گیرد. و اما در مورد مهارت‌های دیگر، گرچه دانش‌آموزان و دانشجویان ما کمتر در موقعیتی قرار می‌گیرند که لازم باشد تسلط کامل به سخن

گفتن داشته باشند ولی به دلیل اثر مثبت مهارت سخن گفتن (Speaking) بر کسب مهارت‌های دیگر و ایجاد و تقویت انگیزش‌های یادگیری لازم است به این مهارت هم توجه شود. در مورد مهارت نوشتن هم باید گفت که این مهارت در حد امکان مطرح شود. بنابراین مهارت‌های دریافتی (Receptive Skills) یعنی Listening, Reading از مهارت‌های تولیدی یعنی Writing (Productive Skills) و Speaking مهم‌ترند و با تقویت مهارت‌های دریافتی است که دانش‌آموزان قادر خواهند بود مهارت‌های تولیدی خود را تقویت کنند. علاوه بر آن در شرایط کنونی دانش‌آموزان و دانشجویان به مهارت‌های دریافتی بیشتر از مهارت‌های تولیدی نیاز دارند.

سؤال: آیا استفاده از بازی‌های زبانی (Language Games) در کلاس‌های زبان را توصیه می‌کنید؟ چه نکاتی را باید در بازی‌های زبانی رعایت کرد؟ یک بازی زبانی مطلوب چه خصوصیتی دارد؟

قطعاً پاسخ این سؤال مثبت است. البته ناگفته نماند که بسیاری از دبیران محترم زبان کم‌وبیش با بازی‌های زبانی آشنایی دارند و بعضاً با تردید و یا رغبت، برخی از آنها را به طور محدود در کار آموزش خود به کار می‌گیرند. اما در صورت شناخت عمیق‌تر از ویژگی‌های کلی، مشخصه‌های گزینشی، شیوه‌های اصولی کاربردی و اثرات ثمربخش بازی‌های زبان هرگونه شبهه و مسامحه‌ای در بکارگیری بازی‌های زبانی برطرف می‌شود و از مزایای ارزشمند بازی‌های زبانی در کلاس‌های درس استفاده خواهد شد. یکی از فواید بازی‌های زبانی، فائق آمدن بر پاره‌ای از صافی‌های عاطفی (Affective Filter) نظیر نگرش منفی نسبت به یادگیری زبان خارجی، عدم انگیزش مثبت به آن، کوتاهی دامنه توجه (attention span) در طول ساعات درس و عدم علاقه به مشارکت در تمرینات شفاهی کلاسی می‌باشد. امروزه تقریباً تمامی معلمان به سودمندی و کارایی این بازی‌ها در تدریس زبان اطمینان حاصل کرده‌اند و از آن بالاتر، حتی کاربرد آنها را در کلاس‌های خود نه تنها ضروری، بلکه بدیهی و معمولی می‌انگارند و اگر بازی‌های زبان را در همه جلسات کلاس خود به کار نگیرند دست کم در اکثر ساعات درس خود نوعی از آنها را برای تقویت یا مرور مطالب تدریس شده اجرا می‌کنند و خلاصه اینکه یادگیری زبان خارجی را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر می‌کنند.

در مورد اینکه بازی مطلوب چه خصوصیتی دارد باید گفت

که بازی های زبانی مطلوب دارای ویژگیهای زیادی هستند که به طور اختصار می توان به تعدادی از آنها تا اشاره کرد:

الف- بار معنایی و قدرت تداعی ب- قدرت تمرکز بخشی ج- ایجاد فضای اجتماعی و روح همکاری در کلاس د- اثرات آموزشی ه- هدفمند بودن بازیهای زبانی و- حفظ دامنه توجه (Attention Span) ز- حفظ انگیزش یادگیری زبان در درازمدت ح- دوره کردن و تقویت مطالب یاد گرفته شده ط- اصلاح سریع اشتباهات توسط خود دانش آموز ی- تسهیل یادگیری زبان خارجی .

و اما در مورد اینکه چه نکاتی را باید در بازیهای زبانی در نظر گرفت باید اذعان داشت که بازیهای زبانی خوب بایستی از قوانین پیچیده و زیاد عاری باشند و برای دانش آموز ساده و قابل فهم باشند تا دانش آموزان بتوانند به سرعت مشغول اجرای آنها شوند . بازی خوب مستلزم صرف وقت زیاد نیست اگر بخش کوتاهی از وقت کلاس را به خود اختصاص دهد و از نظر آموزشی بالاترین نتیجه ممکن را برای کلاس به بار آورد، باعث بازگشت روحیه تازه و شادابی به کلاس گردد . بازی خوب نباید مستلزم تمهیدات پیچیده قبلی و یا وسایل الکتریکی و الکترونیکی باشد، بلکه بایستی کاربرد عملی و شفاهی زبان را به طور سریع و روشن دربرگیرد، با سرعت شروع شود، با روحیه همکاری و شادمانی ادامه یابد و با نتیجه مطلوب به پایان برسد . بازی خوب بایستی در سطح دانش آموزان کلاس باشد . مشارکت همه دانش آموزان در آن امکان پذیر و آسان باشد، بتواند فضای خشک و خمود کلاس را به حالت پرنشاط و پراثری تغییر دهد . مهمتر از همه اینکه بازیهای زبانی بایستی در موارد نیاز و در زمان پایانی کلاس درس اجرا شود .

سؤال : چه باید کرد تا مهارت صحبت کردن (Speaking) دانش آموزان تقویت شود؟

برای تقویت مهارت صحبت کردن از روشهای مختلفی می توان استفاده کرد . انجام تمرینهای گرامری به صورت شفاهی ، مکالمات کوتاه پرسش و پاسخ به زبان انگلیسی ، اداره کلاس به زبان انگلیسی ، تلخیص متون درسی و غیردرسی به صورت شفاهی در کلاس از سوی دانش آموزان می توانند در تقویت مهارت سخن گفتن مؤثر واقع شوند . علاوه بر آنها استفاده از تکنیک های (Role-Playing) و (Problem-Solving) نیز می تواند فرصت خوبی برای صحبت کردن در کلاس باشند . با طرح سؤال از جانب معلم و

پاسخ یابی دانش آموزان ، آنها به طور غیرمستقیم در جریان بیان افکار و اندیشه های خود به زبان انگلیسی قرار می گیرند .

سؤال : بسیاری از دانش آموزان می گویند که اگر در مدرسه به مکالمه انگلیسی بپردازند مورد تمسخر و استهزاء دیگران قرار می گیرند . در این مورد چه راه حلی را پیشنهاد می کنید؟

قطعاً با ایجاد جو و شرایط مناسب از طرف مدرسین زبان انگلیسی این مشکل مرتفع خواهد شد . برای این کار بهتر است خود معلم علاوه بر کلاس ، در محیط آموزشی و نیز در راهرو ، حیاط ، دفتر مدرسه و ... نیز با دانش آموزان به طرق مناسب و شایسته انگلیسی صحبت کند . در تابلوی اعلانات مدرسه ، محلی اختصاصی برای فعالیت های زبان انگلیسی در نظر گرفته شود تا در آن شعر ، کلمات اختصار بزرگان دین و ادب و علم ، چیستان ، لطیفه های مطلوب ، ضرب المثل ، اصطلاح و روزنامه دیواری و ... به صورت جذاب نوشته شود و خود این عوامل باعث می شود که دانش آموزان نسبت به یادگیری زبان علاقه مند شده و در محیط آموزشی و حتی غیر آموزشی نیز با هم به انگلیسی مکالمه نمایند . در ابتدا ، انجام این کار از سوی معلم دشوار است اما پس از مدتی خود دانش آموزان و دانشجویان در تهیه و تدارک مطالب زبانی مشارکت فعال خواهند داشت .


سؤال : در مورد درس ۱۸ کتاب دوم راهنمایی پیشنهاد می شود که بعضی از کلمات سؤالی مانند **Where ، Who many ، How** و ... بهتر است در قالب جملات در رسهای گذشته تدوین شود تا دانش آموزان با کاربرد این کلمات بتدریج آشنا شوند و همه این ساختارها به یکباره در یک درس معرفی نشوند .

همانگونه که مطلع هستید کتاب درسی یک وسیله آموزشی است . دبیران محترم می توانند با توجه به شرایط و موقعیت کلاس و همچنین توانایی ها و آمادگی دانش آموزان ، تدریس یک ساختار دستوری را زودتر از موقع شروع کنند . یکی از این موارد تدریس جملات پرسشی با ادوات استفهام است که هر یک می توان در قالب جملات ساده و قابل فهم به دانش آموزان معرفی شوند . این جملات می توانند نظیر جملات زیر باشند :

Who is he/ she?

How many books are there?

Where is the book?



دکتر ژاله کهنمویی پور
عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

از زبان محاوره تا نگارش پیشرفته

گفتار یا نوشتار صورتهای گوناگونی به خود می گیرد. مثلاً در محاوره جهت بیان مطلبی یا شرح واقعه‌ای، وصف منظره‌ای... گوینده کمتر به مشکل برمی خورد تا زمانیکه بخواهد آنرا روی کاغذ بیاورد و تبدیل به زبان نوشتاری کند. البته در مورد بعضی زبان‌آموزان نیز عکس این مطلب صدق می کند.

برای اینکه دانش آموز یا دانشجو را با تفاوت‌های زبانی در موقعیتهای مختلف آشنا کنیم از جملات ساده آموزش را آغاز می کنیم. فرض کنیم می خواهیم به کسی توصیه کنیم که سیگار نکشد، به چند نوع این مطلب را می توان ادا کرد:

je vous demande de ne pas fumer, si c'est possible.

از شما خواهش می کنم در صورت امکان سیگار نکشید.

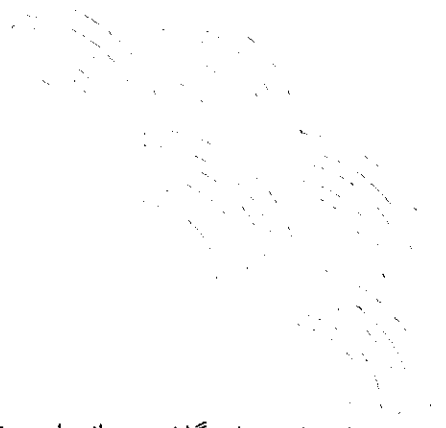
در زندگی روزمره زبان نقش اساسی ایفا می کند: ارتباط با دیگران را آسانتر می سازد، معرف شخصیت ماست و از آن طریق احساسات، خواسته‌ها و هیجانانامان را بیان می کنیم. هرچه بر زبانی که با آن سخن می گوئیم مسلط تر باشیم و در مورد واژه‌هایی که باید در موقعیتهای متفاوت به کار ببریم اطلاعات بیشتری داشته باشیم، بر اعتماد به نفس ما افزوده خواهد شد.

وقتی از دانش یک زبان خارجی صحبت به میان می آید، بلادرنگ در جواب این پرسش که آموزش یک زبان خارجی چه فایده دارد، این پاسخ در فکر شکل می گیرد: برای برقراری ارتباط با کسانی که با زبان ما آشنائی ندارند، ارتباط جهت صحبت کردن، نامه نگاری، مکالمات تلفنی با غیر هم زبان و ادای مطلب به او. ولی این ارتباط در موقعیتهای مختلف، در

مطبوعات و رسانه‌های گروهی بهترین و متنوع‌ترین منبع برای استخراج متون آموزشی است، به‌خصوص که در این متون کاربردهای مختلف دستوری نیز مطرح است. مدرس می‌تواند چند متن از ستون حوادث مطبوعات، از مصاحبه‌ها، از آگهی‌ها برگزیده و در کلاس درس آنها را برای دانش‌آموزان یا دانشجویان بخواند و تمرینهای مختلف روی این متون انجام دهد و به‌خصوص درباره علائم دستوری مربوط به ارتباط گزارشگر خیر یا راوی واقعه با خواننده، توضیحاتی به زبان آموز بدهد. ما در اینجا به چند نکته مهم در این باره اشاره می‌کنیم. معمولاً در مقالات روزنامه، به‌خصوص در گزارشات ستون حوادث، هرگز گزارشگر ضمیر «من» را بکار نمی‌برد و خود را در پس حوادث پنهان می‌سازد. کاری که زبان‌آموز نیز به‌نگام نگارش یک انشاء باید رعایت کند یعنی در انشاء که خود نوعی مقاله است زبان‌آموز باید از کاربرد ضمیر "je" خودداری کند ولی این عدم کاربرد ضمیر اول شخص مفرد مانع از آن نمی‌گردد که حضور گزارشگر یا راوی حادثه را در مقاله احساس بکنیم. بطور مثال وقتی خبرنگاری می‌خواهد راجع به جوانی که در حادثه اتومبیل‌رانی به قتل رسیده توضیح دهد لفظی که بکار می‌برد بیانگر نظر و عقیده خود اوست: می‌توان بصورت‌های مختلف گزارش خود را بیان کرد، می‌توان این جوان را یک «قربانی»^۱ یا یک «تبهکار»^۲... معرفی کرد، یا همچنین در گزارش یک سرقت می‌توان سارق را «زرنگ»^۳ و «با مهارت»^۴ یا «ناشی»^۵ و غیره خواند که همه این صفات بیانگر نظریه گزارشگر است. همینطور در ساختار جملات کاربرد افعال معلوم و مجهول یا کاربرد ضمائر مختلف شخصی می‌تواند مفهوم جمله را تغییر دهد. این تغییرات نشانه حضور گزارشگر یا راوی در مقاله و داستان است.

بطور کلی وقتی نویسنده مقاله می‌خواهد به خواننده اهمیت بیشتری بدهد و او را بداخل متن بکشاند ضمیر "Tu" یا "Vous" در متن ظاهر می‌شود بهمین دلیل کاربرد این ضمائر را در متون مربوط به آگهی‌ها به‌خصوص آگهی‌های استخدام، در مطبوعات

je peux vous demander de ne pas fumer?
می‌توانم از شما خواهش کنم که سیگار نکشید؟
j'aimerais qu'on ne fume pas dans cette salle.
من ترجیح می‌دهم که در این مکان سیگار نکشید.
یا به نحو امرانه‌تر و با کاربرد ضمیر دوم شخص و مخاطب قرار دادن شخص به طور مستقیم:
ne fumez pas, s'il vous plaît.
خواهش می‌کنم سیگار نکشید.
pourriez-vous ne pas fumer?
ممکن است سیگار نکشید؟
و حال اگر این مطلب را به صورت نوشته‌ای که نوعی اخطاریه است بیان کنیم، می‌توانیم ضمیر سوم شخص را بطور غیرمستقیم بکار ببریم.
Les participants sont invités à ne pas fumer dans les salles de séminaire.
از شرکت‌کنندگان تقاضا می‌شود در تالارهای سمینار سیگار نکشند.
on est prié de ne pas fumer.
تقاضا می‌شود که سیگار نکشید.
یا همچنین می‌توانیم یک جمله با فعل مجهول بکار ببریم.
Il est demandé de ne pas fumer.
از کشیدن سیگار خودداری شود.
fumer est interdit.
سیگار کشیدن ممنوع است.
در آموزش زبان فرانسه در کشور ما غالباً گرایش به آموزش زبان ادبی است تا زبان محاوره‌ای یا زبانی که در مطبوعات، در ادارات، در نامه‌نگاری و غیره کاربرد دارد. بهمین دلیل مدرسین باید سعی کنند در کنار آموزش محتوی کتابهای درسی، متون مختلف از منابع گوناگون نیز در اختیار زبان‌آموزان قرار دهند تا آنها را با کاربردهای مختلف زبان آشنا سازند.



ce soir dans l'arrière-pays méditerranéen où nous pourrions avoir un léger voile nuageux très léger et partout ailleurs c'est du ciel clair (...)

L'été attention aux chèques volés les grandes vacances sont la période de prédilection des voleurs de chéquiers et si le votre a disparu il y a quelques précautions simples et efficaces à prendre Oui le vol d'un chéquier ou même d'un seul chèque est une affaire très importante toute première chose à faire dès que vous constatez la disparition de votre carnet de chèque prévenir votre agence bancaire par téléphone et puis la nuit télégramme ensuite il vous faudra confirmer votre opposition par écrit au guichet de votre banque en envoyant une lettre recommandée (...)

این بیانات مربوط به رادیوی فرانسه می شود که بخشهایی از آن در کتابهای مکالمه از جمله کتاب مکالمه **Douce France** به عنوان متون آموزش مکالمه بکار برده شده است. در متنهای مشابه این دو متن به زحمت می توان علائم خاص این نوع متون را مشخص نمود و فهمید هدف از اطلاعاتی که از خلال این متن داده می شود چیست: پخش یک خبر رادیویی؟ یا آشنائی زبان آموز با اصطلاحات مربوط به زمینه های خاص، و به چه دلیل چنین متونی در کتابهای مکالمه گنجانده می شود. در اینجا متذکر می گردد که در این دو متن عدم رعایت نقطه گذاری نشان بر محاوره ای بودن متنهاست، همچنین لحن گفتار مطابق با لحن مکالمه است. در نامه نگاری معمولاً ضمیر شخصی کاربرد دارد و کمتر نامه ای به سوم شخص یا بصورت مجهول نگاشته می شود. به عنوان مثال در نامه زیر:

Pour la paix raciale

Votre dossier sur les immigrés milite pour la paix

یا پاسخ نامه های خوانندگان در رسانه ها، می توان به وفور دید. بطور مثال پاسخ به یک پرسش در روزنامه اکسپرس چنین نوشته شده:

j'ai lu avec beaucoup d'intérêt votre article sur (le physique nucléaire) (...) j'aimerais vous faire part de quelques remarques à ce propos.

Express 06/12/87

در اطلاعیه ها و همچنین بخشنامه های اداری معمولاً ضمائر شخصی را حذف کرده فعل را بصورت مجهول بکار می برند. مثل متن زیر که در روزنامه لوموند منتشر گشته:

Dès qu'un orage se déclenche, il faut essayer de se réfugier dans une maison, dans une voiture (...) il faut aussi s'éloigner des objets métalliques tels piolets en montagne ou bicyclette.

Le Monde 26/07/89

می بینید که در اینجا افعال بیشتر بصورت مصدر است چون متن حالت دستورالعمل را دارد. ولی نباید این تصور در زبان آموز بوجود آید که این علائم همیشه به یک نحو در متون مشابه ظاهر می شوند و بر حسب ظهور آنها می توان متون را دسته بندی کرد. چون بسیاری متون هستند که علائم خاص یک متن رادیویی یا مطبوعاتی و غیره را نشان نمی دهند و به راحتی نمی توان تشخیص داد به چه گروهی از متون تعلق دارند مثل دو متن زیر:

-Alors Thierry soleil garanti jusqu'à mercredi

-Oui c'est ça nous maintiendrons le beau temps le soleil quelques jours encore et malgré une petite baisse des températures à partir de mercredi et jeudi nous garderons encore une France largement ensoleillée cet après-midi nous garderons également quelques nuages dans les régions proches de la Manche sur les Alpes le Jura et puis

raciale, et c'est très bien. Dans une perspective plus modeste, celle d'une institutrice de cours préparatoire, j'oeuvre de même lorsque j'affirme aux parents inquiets que Halim ou Noumedine ne perturbent pas le travail de la classe. Cependant, affirmer qu'un enfant d'immigré n'a pas plus de problèmes à l'école qu'un autre enfant d'ouvrier, c'est fournir une information inexacte à vos lecteurs. En effet, l'enfant d'immigré, du seul fait qu'il ne parle pas ou parle mal une langue, a un handicap très lourd qui Lui est propre.

Mme Guemy, Marseille.

L'express, 03/03/83

می بینیم که یک معلم در نامه‌ای خطاب به مجله اکسپرس در مورد تجربه شخصی سخن می‌گوید و کاربرد ضمیر "je" باعث می‌شود که گوینده حضور خود را در متن اعلام دارد و سپس خود را معرفی کند.

institutrice de cours préparatoire, j'...

در جمله بالا گوینده عقیده خود را در موردی خاص به عنوان یک فرد ذیصلاح ابراز می‌کند و با کاربرد مداوم "je" حضور خود را در متن تثبیت می‌کند.

j'oeuvre de même lorsque je ...

در همین نامه نیز می‌بینیم که پس از بیان مطلبی وقتی نویسنده به یک نتیجه کلی می‌رسد ضمیر شخصی را حذف می‌کند تا جمله کلی‌تر شود و فعل را به صورت مصدر یا مجهول بکار می‌برد.

Cependant affirmer que, c'est ...

En effet, ... du seul fait qu'...

به این ترتیب یک تجربه شخصی تبدیل به یک امر کلی می‌شود و مشاهده می‌کنیم که چگونه با تنظیم یک متن گوینده در بیان یک مطلب از جزء به کل می‌رود و در پایان به یک نتیجه

کلی دست می‌آید. در نوشتن متون مکالمه بصورت یک متن مجزا و همچنین در تهیه صورت جلسه همه اظهارات دو یا چند مخاطب و حاضرین بطور کامل و مفصل و جزء به جزء نوشته نمی‌شود. بهمین دلیل وقتی از زبان آموز می‌خواهند گزارشی درباره یک سمینار یا یک نمایشگاه تهیه کند باید نکات مهم را مدنظر داشته به آنها پردازد. گزارش مربوط به جلسات اداری معمولاً یک ترکیب کلی از سخنان بیان شده در جلسه را ارائه می‌کند. در صورتی که در گزارشات مطبوعاتی بخشهایی از مکالمات بین افراد را مجزا کرده بصورت یک متن مکالمه یا یک متن توصیفی منتشر می‌کنند.

مجموعاً در بیان مطلب، ساختار جمله و کاربرد افعال و ضمائر می‌توانند نقش مهمی در مفهوم کلام داشته باشند، با معلوم یا مجهول کردن فعل می‌توان روی بعضی ضمائر یا فاعلها تکیه کرد مثلاً در جمله:

trois voleurs ont été arrêtés par la police.

تأکید بیشتر روی، واژه Voleurs است، در صورتی که در جمله:

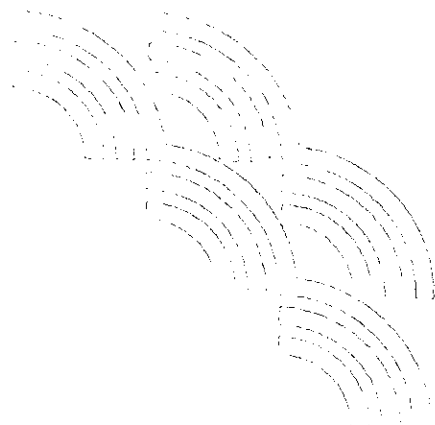
la police a arrêté trois voleurs.

تأکید روی واژه Police است، اما وقتی می‌گوئیم:

c'est la police qui a arrêté les voleurs.

تأکید روی کلمه Police دوچندان می‌شود. زیرا کاربرد C'est به مفهوم اینست که «این مأمور امنیتی بود که سارقین را دستگیر کرد نه مقامات دیگر».

به این ترتیب با جابجائی عوامل جمله می‌توانیم روی یک اسم، یک ضمیر، یک گروه اسمی groupe nominal یا یک گروه فعلی groupe verbal تأکید بیشتر بکنیم. در بیان شفاهی، لحن گفتار، مکث گوینده، بیان آهسته مطلب می‌تواند مفهوم را تغییر دهد ولی در نوشتن جابجائی عوامل جمله است که مفهوم را تغییر می‌دهد. تنها راه آشنائی با نحوه این جابجائی در جمله انجام تمرینات مکرر دستوری است و اینکه زبان آموز بداند چگونه می‌توان یک پیام، یک مقاله، یک



نامه، یک اطلاعیه و... را نوشت. در طول آموزش یک زبان خارجی انجام تمرینات پی در پی دستوری که در آن ساختار جمله، کاربرد افعال، کاربرد ضمائر مختلف مطرح باشد، بسیار ضروریست زیرا این تمرینات باعث می‌گردد که زبان‌آموز در مورد ساختار صحیح دستور زبان بیاندیشد و بداند چگونه یک زمان فعلی را به کار بگیرد یا عوامل یک جمله را با یکدیگر ترکیب کند.

در نگارش به زبان خارجی ایجاد دو مهارت در زبان‌آموز حائز اهمیت است: مهارت در برقراری ارتباط کلامی و مهارت جهت تنظیم یک متن نوشتاری. برای ایجاد مهارت اول در زبان‌آموز، گوش کردن به مکالمات زبان خارجی و خواندن متون به زبان خارجی نقش اساسی دارد ولی مهارت دوم را با انجام تمرینات دستوری و ساختاری که باعث نگارش بهتر می‌گردد، می‌توان ایجاد کرد که این مهارت ابتدا با نوشتن جملات کوتاه شروع می‌شود و سپس به یک و بعد چند پاراگراف ختم می‌گردد. قبل از اینکه زبان‌آموز خود اقدام به نگارش مقاله‌ای در موردی خاص بکند باید آن نوع مقالات را مطالعه و بررسی نماید تا بداند ساختار کلی این نوع نوشته‌ها از نظر صرف و نحو، ترکیب جملات، منطق کلام، کاربرد واژه‌ها، ساختار پاراگرافها، نحوه انتقال از پاراگرافی به پاراگراف دیگر چگونه صورت می‌گیرد و سپس اقدام به نوشتن چنین مقاله‌ای نماید. بهمین دلیل در کتابهای انشاء‌نویسی قبل از آغاز نگارش بخشی از کتاب به آشنائی با ساختار متون اختصاص داده می‌شود. نباید فراموش کرد که در زبان خارجی همچون زبان مادری آموزش کتبی در ارتباط بسیار نزدیک با درک شفاهی است، با این تفاوت که در زبان مادری چون تعداد واژه‌هایی که می‌شناسیم بیشتر است و آشنائی مان با ساخت جملات گسترده‌تر، این کار به نظر آسانتر جلوه می‌کند. وینیر^۱ در کتابش تحت عنوان نوشتن معتقد است که در پیاده کردن یک برنامه آموزشی زبان خارجی باید به جنبه‌های زیر توجه کرد:

۱- سطح آموزش و سطح اطلاعات زبان‌آموز باید در ارتباط

با متونی که در اختیار او گذارده می‌شود، باشد.

۲- تمرین مکرر جهت نوشتن و بازنوشتن جملات مختلف لازم است بدین معنی که زبان‌آموز جملاتی را با تغییر مجدد، بدون تغییر مفهوم زیباتر و مختصرتر بنویسد.

۳- پیشرفت زبان‌آموز ارتباط مستقیم با نوع آموزش، سطح آموزش و هدف آموزش دارد که در صورت مشخص بودن آن این پیشرفت حاصل خواهد شد.

مدرسی که این جنبه‌ها را در آموزش نوشتار مدنظر داشته باشد مسلم با بازدهی بیشتر در امر آموزش زبان مواجه خواهد شد.

پاورقی‌ها:

1. une victime
2. un malfaiteur
3. astucieux
4. habile
5. maladroit
6. VIGNER, *Écrire*, Clé international Paris, 1982

منابع:

* Sophie MOIRAND, *Une grammaire des textes et des dialogues*, éd. Hachette, coll.f. Paris 1990.

(مثالهای برده شده در این مقاله همه از این کتاب می‌باشد)

* Patrick CHARAUDEAU, "les enjeux d'une grammaire du sens entre langue et discours", in *Dialogues et cultures*, N° 37, Actes du V III^e Congrès mondial, Lausanne 1992.

* G. VIGNER, *Écrire*, Clé international, Paris 1982.

4) Überprüfung

Es muß auch überprüft werden, ob die Lernenden das neue Wort begriffen haben. Man stellt z.B. eine Frage. Die Antwort, die die Lernende auf diese Frage geben, zeigt, ob Lernende das Wort richtig verstanden haben.

5) Anwendung

Der Lehrer kann offene Fragen stellen, auf die Lernende verschiedene Antworten geben können, damit sie mit dem Gebrauch des neuen Wortes in einem Kontext vertraut werden.

6) Beispielsatz

Ein Beispielsatz, der das neue Wort enthält, muß entweder an die Tafel geschrieben oder den Lernenden diktiert werden. Die Sätze sollen so gebildet sein, daß Lernende auch bei einer späteren Hauslektüre die Bedeutung des Wortes erraten können.

Durch ein Beispiel läßt sich dieses Verfahren besser darstellen:

das zu vermittelnde Wort: reich

1) Herr A. hat viele Häuser viele Autos und sehr viel Geld.

2) reich: Ggs. von arm

3) Wiederholung des Wortes von den Lernenden

4) Kennen Sie Onassis? War er reich?

5) Wer hat mehr Probleme im Leben, reiche Leute oder arme Leute?

Wollen Sie auch einmal reich sein?

Wer ist eigentlich reich?

6) Er ist reich; deshalb kann er so viel Geld ausgeben.

Wie aus diesem Beispiel hervorgeht, folgt dem Vorsprechen des neuen Wortes die Erklärung. Danach sprechen die Lernenden das Wort nach und dann wird es an die Tafel geschrieben und von den Lernenden gelesen. Der Lernende stellt somit eine Verbindung zwischen dem Klangbild und dem Schriftbild her. Ergänzende Erläuterungen führen zur Festigung des neuen Wortes.

Damit die gelernten Wörter nicht in Vergessenheit geraten, müssen sie ständig wiederholt werden. Es muß darauf geachtet werden, daß diese Wiederholungen nicht in Reizlosigkeit oder Eintönigkeit verfallen. Lückentexte, unvollständige Sätze, die vervollständigt werden sollen, oder Sätze, in denen das fehlende Wort eingesetzt werden, Bilder, Synonyme und Antonyme, Definitionen oder Umschreibungen können beim Abfragen der Vokabel benutzt werden.

Benützte Literatur

1- Walter Jung, Grammatik der deutschen Sprache, Bibliographisches Institut, Mannheim-Leipzig, 1990, S.932.

2- H. Oehler, Grundwortschatz Deutsch. Deutsch-Englisch-Arabisch, Stuttgart: Klett, 1970.

3.4. Ableitung

Da Wörter einer Wortfamilie den gleichen Stamm haben, ist ihre Verwandtschaft durch Ableitung (Vor- und Nachsilben, Umlautung, Zusammensetzung) leicht erkennbar. Bei der Warteinführung können Hinweise auf schon bekannte Wörter einer Wortfamilie als Gedächtnisstütze dienen; und dadurch werden die Lernenden in die Lage versetzt, die Bedeutung eines neuen Wortes richtig zu erschließen. Z.B. Meinung > meinen; Wärme > warm. Auch hier sind die Möglichkeiten der Anwendung dieses Verfahrens begrenzt.

3.5. Umschreibung

Bei dieser Technik wird das zu vermittelnde Wort in einem Kontext gebraucht, aus dem die Lernenden den Sinn des neuen Wortes erschließen sollen. Der zu diesem Zweck benutzte Kontext muß demnach einfach und eindeutig sein. Oft muß der Lehrer mehrere Umschreibungen für dasselbe Wort angeben, um Mißverständnisse möglichst zu vermeiden. Dieses Verfahren kann bei fast allen Wörtern einzeln oder ergänzend zu anderen Verfahren benutzt werden.

Die Verfahren der Wortschatzvermittlung sind nicht für alle Wörter gleich geeignet. Natürlich wird ein Wort, das durch Demonstration oder Illustration vermittelt wird am besten verstanden; trotzdem sind diese Techniken nicht immer (z.B. bei Abstrakta)

anzuwenden. Auch die Möglichkeit der Vokabelerklärung durch Synonyme, Antonyme oder Ableitung sind, wie gesagt, beschränkt. Definitionen sind genauer als Umschreibungen, aber diese werden leichter verstanden als jene. Es empfiehlt sich daher, eine Kombination aus den geeigneten Verfahren vorzunehmen, in der die Umschreibung als permanenter Bestandteil vorhanden sein soll.

Bei der Vermittlung des Wortschatzes darauf geachtet werden, daß sowohl die rezeptiven (Hören und Sprechen) als auch die produktiven Fähigkeiten (Lesen und Schreiben) geschult werden. Im folgenden wird ein allgemeines, fast bei allen Wörtern anwendbares Verfahren für den Unterricht beschrieben, bei dem folgende Schritte der Reihe nach unternommen werden sollen:

1) Einführung

Der Lehrer schafft einen Kontext, in dem das neue Wort vermittelt werden soll. Er kann z.B. eine Frage stellen oder einen einfachen Satz nennen.

2) Vermittlung der Bedeutung

Die Bedeutung des neuen Wortes kann mit Hilfe der vorher genannten Verfahren der Wortschatzvermittlung (Demonstration, Illustration, Definition,...) erklärt werden.

3) Wiederholung

Das neue Wort sollen die Lernende solange wiederholen, bis sie keine Schwierigkeiten mehr bei der Aussprache haben.

identisch sind und da oft die Mehrdeutigkeit des Wortes außer Acht gelassen wird, sollte man in solchen Fällen auch zusätzliche Erklärungen geben. Für die Kontrolle ist dieses Verfahren aber ein geeignetes Mittel.

In einsprachigem Unterricht sind die Anwendung folgender Verfahren möglich:

3.1. Demonstration und Illustration

Mit Demonstration wird die Technik gemeint, bei der geeignete Wörter durch Vorzeigen eines Gegenstandes oder durch Vorführen einer entsprechenden Tätigkeit erklärt werden.

Illustration ist die Bezeichnung für die Technik, bei der sprachliche Erscheinungen durch Bilder (Z.B. Tafeldarstellungen, Zeichnungen, Fotos, Wandbilder,...) vermittelt werden.

Beide Verfahren ermöglichen den direkten Weg vom Bild, also vom Gezeigten, zum Wort und sind daher Lernhilfe und Lernerleichterung bei der Spracherlernung. Die Demonstration und die Illustration stellen beide eine reale Verbindung zwischen dem Bezeichneten und der Bezeichnung her, wodurch zuerst die Bedeutung veranschaulicht wird und dann die Benennung folgt. Die Anwendung dieser Techniken bei der Vermittlung des Wortschatzes verringert die Möglichkeit, daß Wörter falsch assoziiert werden.

3.2. Einsprachige Wortgleichungen (Synonyme) und einsprachige Wortgegensätze (Antonyme)

Bei diesem Verfahren wird das neue Wort durch ein anderes, bedeutungsähnliches Wort ersetzt. Dabei ist aber darauf zu achten, daß der Wortinhalt zweier synonymen Wörter nicht völlig deckungsgleich sein können. Daher ist es zuweilen notwendig, auch mit Umschreibung zu arbeiten, damit keine Mißverständnisse entstehen.

Auch das Gegenteil eines neuen Wortes kann bei der Erklärung geeigneter Wörter herangezogen werden, falls dieses Gegenteil den Lernenden schon bekannt ist.

3.3. Definition

Bei diesem Verfahren wird das zu vermittelnde Wort mit Hilfe von schon bekannten Wörtern definiert oder einem Oberbegriff untergeordnet, der durch seine unterscheidenden Merkmale (meist in Form einer Relativsatz) näher beschrieben wird. Z.B. 'Zukunft: die Zeit, die noch nicht da ist' oder 'Schule: Lehranstalt, in der Kindern und Jugendlichen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Bildung vermittelt werden'.

Wie auch aus diesen beiden Beispielen hervorgeht, kann dieses Verfahren nicht immer wirksam sein, weil oft die zur Definition nötigen Wörter den Lernenden unbekannt sind.

der Fremdsprache im Gedächtnis verankert.

Demnach wäre eine geplante, gezielte und sparsam dosierte Anwendung der Muttersprache nicht nur erlaubt sondern, auch zu empfehlen.

Manche Fachleute betrachten die Übersetzung nicht mit Unrecht als einen komplizierten Vorgang, bei dem der Übersetzer über besondere Fachkenntnisse und Fertigkeiten zu verfügen hat, und meinen, daß Lernende im Anfangsstadium oder fortgeschrittene Anfänger, die beide Sprachen (die Ausgangs- und die Zielsprache) nicht vollkommen beherrschen, nicht in der Lage seien, zu übersetzen, und daß sie überhaupt keinen Bedarf daran hätten. Diese Meinung ist nur bei zu schwierigen Texten zutreffend, deren strukturelle, stilistische, terminologische oder literarische Formen die Lernenden noch nicht oder nur oberflächlich kennen. Aber wenn einer die Grundstrukturen und den Grundwortschatz einer Sprache kennt, ist er auch in der Lage, einfache Sätze aus der Fremdsprache in die Muttersprache oder umgekehrt zu übersetzen.

Bei Sprachlernenden, die in ihrem Land außer im Unterricht keine andere Gelegenheit zur direkten Anwendung der Fremdsprache haben, wie bei uns in Iran für Deutschlernende der Fall ist, sieht man oft, daß sie sich auszudrücken versuchen, indem sie mit Hilfe von zweisprachigen Wörterbüchern die Idee, die sie in der Muttersprache im Sinn haben,

tatsächlich in die Fremdsprache übersetzen. Diese unwillkürliche Bedienung der Muttersprache ist sowohl positiv als auch negativ zu betrachten. Positiv, weil Ähnlichkeiten sprachlicher Erscheinungen der Ausgangs- und der Zielsprache als eine Verständnishilfe wirken und somit das Lernen fördern können. Negativ, in dem Sinne, daß manche Übertragungen von muttersprachlichen Gewohnheiten auf die Fremdsprache den Lernvorgang sicherlich stören werden, was mit Interferenz bezeichnet wird.

Die positive Wirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache sollte ausgenutzt werden, weil dadurch die Lernenden ermutigt werden, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Die negative Wirkung kann auch durch Konfrontation von Mustern der Fremdsprache mit denen der Muttersprache, die kontrastive Grammatik, dazu beitragen, daß der Einfluß der Muttersprache abgeschwächt ist, und daß Interferenzfehler möglichst vermieden werden.

3. Möglichkeiten der Wortschatzvermittlung

Bei der Darbietung des zu lernenden Wortschatzes kann die zweisprachige Wortgleichung oder andere einsprachige Techniken herangezogen werden. Der Vorteil des zweisprachigen Verfahrens liegt darin, daß es ökonomisch und übersichtlich ist. Weil aber die Wortinhalte der Vokabeln in zwei verschiedenen Sprachen nicht immer ganz

des Wortschatzes aller Normaltexte und Alltagsgespräche aus, die zweiten 4000 etwa 2 bis 3%, alle übrigen nicht mehr als 1 bis 2%".²

1.2. Aktiver und passiver Wortschatz

Nach Kriterien der Häufigkeit und Erlernbarkeit der einzelnen Wörter unterscheidet man zwischen aktivem und passivem Wortschatz.

Zu dem aktiven Wortschatz zählt man die Wörter, die sich der Sprachlernende mündlich und schriftlich zu eigen macht, und die er nicht nur versteht, sondern auch produktiv gebrauchen kann.

Im Gegensatz dazu gibt es auch Wörter, die den passiven Wortschatz bilden, und die der Sprachlernende nur zu verstehen braucht, wenn sie ihm in der gesprochenen oder geschriebenen Sprache begegnen. Diese Wörter braucht er nicht beim Schreiben oder Sprechen anzuwenden zu können. Demnach ist der passive Wortschatz logischerweise stets größer als der aktive Wortschatz.

Die Einteilung in aktiven und passiven Wortschatz ist deshalb wichtig weil es nicht dem Zufall überlassen bleiben darf, welche Wörter der Sprachlernende nur zu verstehen, nicht aber anzuwenden braucht. Die Wahl, ob ein Wort zu dem aktiven oder passiven Wortschatz gehört, steht dem Lehrer frei. Je nachdem, wie begabt die Lernenden sind und über welche Grundkenntnisse sie verfügen,

kann ein Wort zu dem passiven oder aktiven Wortschatz gezählt werden. Im Unterricht sollen jedoch nur Wörter des aktiven Wortschatzes ausführlich behandelt und ihre ständige Wiederholung bei der Unterrichtsplnung berücksichtigt werden, damit sie nicht wieder in den passiven Wortschatz zurücksinken oder sogar in Vergessenheit geraten.

2. Die Rolle der Übersetzung beim Erlernen des Wortschatzes

Bis vor einigen Jahren wurde die Anwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, besonders von den Vertretern der direkten Methode, stark abgewiesen. Dabei achtete man gar nicht darauf, ob die Fremdsprache im Lande dieser Sprache gelernt wurde, oder ob diese Sprache bloß als Lehrstoff im Fremdsprachenunterricht vermittelt wurde. Diese Zeit ist aber vorüber, und die Anwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht wird nicht mehr als eine unverzeihliche Sünde betrachtet. Vielmehr betonen Sprachpädagogen darauf, diese Gelegenheit-besonders in Klassen, in denen die Muttersprache der Lernenden die gleiche ist-auszunutzen und für das, was der Lernende in verschiedenen Situationen zu sagen versucht, gleich die Fremdsprachliche Übersetzung anzubieten und somit dazu beizutragen, daß der Lernende diese Wörter

dieser beiden Bereiche der Sprache der Sprachlernende mit Sicherheit eine Sprache anwenden kann. Es genügt also nicht nur zu lernen, daß für ein bestimmtes Wort in einer Sprache ein oder mehrere Äquivalente in der anderen Sprache gibt, und wie diese Äquivalente lauten; man muß zugleich die Stellung dieses Wortes im Wortschatz der Sprache und seine Anwendungsmöglichkeiten in Sätzen genau kennen.

Zur Bedeutungsvermittlung eines neuen Wortes stehen dem Lehrer verschiedene ein- oder zweisprachige Techniken zur Verfügung. Ein besonders wirksames, ein-sprachiges Verfahren ist die Umschreibung, also die Einbettung eines Wortes in einen Kontext, der durch Eindeutigkeit die Bedeutung der neuen Vokabel vermittelt. Durch dieses Verfahren wird nicht nur die Bedeutung bzw. die verschiedenen Bedeutungen des Wortes veranschaulicht, sondern auch die Anwendungsmöglichkeiten dieses Wortes in Sätzen dargeboten, was den Lernenden dazu verhelfen kann, eine gewisse Sicherheit im Umgang mit der Sprache zu gewinnen.

1. Über Wortschatz

1.1. Wortschatz und Grundwortschatz

Der Gesamtbestand aller Wörter einer Sprache wird der Lexik oder der Wortschatz dieser Sprache genannt. Er läßt sich nach verschiedenen Gesichtspunkten unterteilen: Die Linguistik z.B. unterscheidet Wortarten

oder teilt den Wortschatz nach Inhaltswörtern und Strukturwörtern auf.

"Neuere Forschungen schätzen den Wortbestand der deutschen Sprache auf ungefähr 500000 Wörter. Davon sind mehr als die Hälfte Substantive, etwa ein Viertel Verben, etwa ein Sechstel Adjektive und Adverbien. Dagegen gibt es insgesamt nur etwa zweihundert Präpositionen und Konjunktionen. Die Substantive, Verben und Adjektive vermehren und ändern ihren Bestand ständig, Pronomen und Fügewörter bleiben in Form und Umfang nahezu konstant."¹

Beherrscht man von dieser erstaunlich hohen Zahl der Wörter nur zwei bis dreitausend in der Sprachgemeinschaft weit verbreiteten und in der geschriebenen und gesprochenen Sprache am häufigsten angewandten Wörter, die den Grundwortschatz der deutschen Sprache ausmachen, dann kann man 80 bis 90% der deutschen Normaltexte verstehen und beim Sprechen verwenden. Sprachforschungen in Deutschland, den USA, England und Frankreich haben gezeigt: "Mit den ersten 1000 Grundwörtern der deutschen Sprache können etwa 80% des Grundwortschatzes in Normaltexten leicht verstanden werden; mit den zweiten 1000 weitere 8 bis 10%, mit den dritten nochmals etwa 4%, mit den vierten noch 2% und mit den fünften ebenfalls 2%. Die ersten 4000 Wörter machen somit durchschnittlich 95%

Grundwortschatz Deutsch im Unterricht

مه رنگ خلعت بری

استاد راهنما: آقای دکتر تورج رهنما
دانشگاه تربیت مدرس
دانشکده علوم انسانی

مقاله حاضر، فصل مدخل بر رساله فوق لیسانس خانم مه رنگ خلعت بری در رشته زبان آلمانی دانشگاه تربیت مدرس به توجیه درس واژگان پایه و شیوه تدریس آن در زبان آلمانی می پردازد و در چهارچوب خود از حیث روش تدریس فصل و مبحثی مستقل است.

هیأت تحریریه

صورت لغت-معنی به فراگیران آموخت؛ ارائه یک جمله نمونه برای هر واژه که کاربرد آن را در زبان آلمانی نشان دهد، موجب تسهیل در امر یادگیری زبان می شود. این جملات باید ساده، قابل درک و استفاده دانشجویان، و برگرفته از زندگی روزمره آنان باشد تا در ذهن آنها جای گرفته، به هنگام نیاز آسانتر بازیابی شوند.

fortgeschrittene Anfänger auf dem Grundwortschatz und der Grammatik dieser Sprache beruht, und daß nur durch Beherrschung

چکیده

یکی از دلایل ناتوانی زبان آموزان در کاربرد صحیح گفتاری و نوشتاری زبانهای خارجی استفاده نادرست و نابجا از واژگان پایه زبان است. در آموزش زبان، این کلمات باید به لحاظ بنیادی بودن و اهمیت آنها در درک و کاربرد زبان بیشتر مورد توجه قرار گیرند.

می دانیم که مبنای یادگیری هر زبان خارجی دستور زبان و واژگان پایه آن زبان است. بنابراین زبان آموزان برای درک کاربرد زبان ناگزیر از آموختن واژگان پایه هستند. توجه به این نکته ضروری است که این واژگان را نباید فهرست وار و به

Method and Procedure

The activities are in a way that pupils move from mechanical drills to communicative ones as they proceed from exercise two to four.

The appendix contains a list of the main structures and also helpful phrases for describing the pictures. Some teachers may prefer their students not to use this section at all. The sentence patterns relating the last eight stories in the book contain the past tense.

In the "*foreword to the teacher*", the writer of the book suggests that the preparatory exercises may be organized in a number of different ways. If the teacher considers that the class requires additional preparation, she may care to introduce the *look and point* method. Written work can be set either as further preparation for composition writing or else as followup work. The exercises could be on vocabulary, preposition adverbs, verb (tenses and forms), articles, and sentence construction (to see the examples refer to the foreword of the book). Other exercises may be introduced to bring in imaginary conversations between the people in a picture. The pupil may also be given simple comprehension questions on the contents of a picture. Although the teacher may make unlimited use of the pictures for language work, she should never lose sight of the fact that each picture of a series of pictures is designed chiefly for one purpose—the teaching of composition. Exercises are generally useful only to the extent that they are directly related

to the composition work.

Pupils must be encouraged and helped to make the characters in each story real and alive. For this particular reason, they should be instructed to give a name to each character. The naming of characters is an important step towards composition for visualization and identification.

The pupil should spend a few minutes looking at each picture or a set of pictures before the teacher asks questions about them. The student should be told to listen very carefully to the teacher as she asks each question. It is hoped that the student will find the compositions varied and interesting.

Although in the foreword of the book the writer clearly specifies that the book is intended for ESL learners, one cannot find any proof not to use it for EFL students as well.

References

- Daoud, A., M.Celce-Murcia (1979). Selecting and evaluating a textbook. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers: PP 302-307
- Doff, A. (1988,1990) *Teach English*. Cambridge University Press.
 - Sheldon, L.E. (1988). Using wordless picture book in teaching second language. *Journal of ELT*, 42/4.
 - Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign-Language skills*. Chicago: University of Chicago Press PP. 475-85
 - Wright, A. (1989). *Picture of language learning*. London: Cambridge University Press.

to the description or narration of the story (i.e., butterfly in unit seven).

Sentence Pattern

The second part is the structural patterns. The pupils are to concentrate on only one sentence pattern. In some cases, however, two sentence patterns are given, each one of which appears in the form of a substitution table. Teachers instructed to have the students thoroughly practice the patterns before they begin writing the composition. The sentence patterns in picture compositions 1-24 are written in the present tense, the past tense is used in the sentence pattern for picture compositions 25-32. It should be mentioned here that all the sentences in the substitution tables relate to the pictures; other sentences have been added in the tables in order to give sufficient practice in the use of the pattern.

So far our discussion centered around the basic vocabulary and the sentence pattern which pupils should have a reasonable command on both in order to be able to talk or write on the pictures. But there is a useful distinction the language teacher must keep in mind concerning the teaching of vocabulary. First of all, she must be able to determine whether the vocabulary items at hand are needed by her students for active use (i.e., recall, production) or passive use. Active use in speaking or writing is, of course, all encompassing in that it necessitates co-existent receptive and production facility; therefore, its learning requires more time and

effort. Also it should be considered by resourceful teachers that the range of active vocabulary in each lesson should be limited to maximum 6 or 7 items (Celce Murcia, 1979).

Considering the fact that a good proportion of time should be spent on another activity, that is, students' talking about the pictures, the teacher should, therefore, help pupils to learn a range of active words-sometimes over 15 items and compound ones, as well as complex structures, sometimes each composed of four phrases. Therefore, some units lose manageability to be handled in one session.

Comprehension Questions

In another part of the book, there are some questions. Here opportunity is provided for the sentence pattern(s) to be used at least once. All the questions in this exercise, however, are framed on the present to convey a greater sense of immediacy and participation. Through reading these questions students have a good chance to follow the subject of the pictures. The pictures also help the students to find out the details that they might have left unnoticed.

Composing Instructions

The final exercise is, in fact, the aim of the unit. According to the nature of the pictures, whether they describe, compose, tell story, or direct, are asked to describe, compare, narrate or direct, respectively. This exercise may be given as an oral composition or as a written one.

freely upon a definite subject. However, the writer did not mention for which level (elementary, pre-intermediate, intermediate, etc.) the book is designed.

Activities

The design of the activities is fixed in all units of the book. There are no instructions for the activities, but one can deduce the instructions for the activities at the beginning of the book.

In the first part of each unit (following the pictures), one can see a series of words. Besides, the references are made to what pupils should know in order to write or speak about the pictures. Right after, in part two pupils are introduced to the patterns to be used in the composition. The third part deals with questions, based on which pupils use the sentence patterns in order to answer them. Finally, based on the nature of the pictures, pupils are instructed to talk about them.

Teachers are advised to complete the oral preparation and questions before getting to any written task. It is further added that there is no fixed rule in this regard.

Since pictures play the main role in conveying the topics, let us first have a review on them.

Pictures

We can divide the book into two parts as far as the pictures are concerned. Among 32 lessons, the first part contains pictures for description, pictures for comparison, and maps

and pictures for simple instructions. The second part contains pictures which require slightly longer stories. Each lesson covers one or two pages, and almost half of each page is covered with black and white pictures which are numbered or labeled by uppercase letters in case more than one picture is available to convey the topic.

The pictures are attractive and interesting. They positively attract students' attention to follow up the line. However, the activities lack variety and the same models of activities repeat in each lesson.

Basic Vocabulary

As each picture composition is built up around one particular theme or topic, new words not included in the pupil's active vocabulary are sometimes required. All such words are both illustrated in the pictures and listed below the pictures. In fact, the first part of each unit belongs to the list of basic vocabulary which is required for the composition. The aim of introducing important words and structures is to give the pupil a thorough preparation for the composition.

Key words or difficult words are also included in the lists. Sometimes the same word is useful for different compositions; therefore, it may appear more than once in the vocabulary lists.

The writer of the book holds that the vocabulary introduced in this part is at the service of composition; however, students occasionally find words which do not contribute

A review on: (Composition Through Pictures)

By: J.B. Heaton
Reviewed by: Aram Reza. Sadeghi
Tarbiat Modarres University
(May, 1997)

Introduction

The use of pictures for oral and written compositions has many advantages (Celce-Murcia, 1949, Sheldon, 1988; Wright, 1989) among which mention can be made of developing pupil's powers of observation, encouraging clear and precise directional thinking upon a definite subject, teaching new vocabulary and structures, providing him with the basic material for his composition, enabling him to give his full attention to the correct use of the language, and completing stimulating his imaginative powers.

Almost in any prevailing books of teaching English as a foreign or second language, one

can find integration of pictures as effective vehicle of teaching language. *Composition Through Pictures* is a supplementary pictorial material mainly designed for children to help them to talk and or write freely upon a definite subject.

To evaluate the book thoroughly, the writer begins with the objectives along with the activities presented. Lastly the method and the procedure will be dealt with.

Objectives

As the title of the book suggests, the book is especially designed-through the use of pictures-to help ESL pupils to talk and write

- (1997). **High School Book 2**. Tehran: Iran Printing & Publishing Co.
- (1997). **High School Book 3**. Tehran: Iran Printing & Publishing Co.
- (1996). **Right Path to English, Book 1**. Tehran: Iran Printing & Publishing Co.
- (1996). **Right Path to English**. Tehran: Iran Printing & Publishing Co.
- Celce-Murcia, M. & Sharron Hilles (1988). **Techniques and resources in teaching grammar**. Oxford: Oxford University Press: England.
- Celce-Murcia, Marianne & Lois McIntosh (editors) (1979). **Teaching English as a second and foreign language**. Mass.: Newbury House Publishers: U.S.A.
- Chastain, Kenneth (1988). **Developing second language skills: Theory and Practice**. Harcourt Brace Jovanovich, inc.: U.S.A
- Cohen, Andrew D. (1980). **Testing language ability in classroom**. Mass.: Newbury House Publishers: U.S.A.
- Dixon, Robert J. (1960). **English in Action**. New York: Regents Publishing Company, inc., U.S.A.
- Early, Margaret (1991). "Wordless picture books to promote second language learning" in *ELT Journal*, vol. 45, no. 3: Oxford University Press.
- Fowler, W.S. (1976). *Nelson English Language Tests*. Middle Essex: Thomas Nelson Co.
- Halliday, M. A. K. (1989). **Spoken and written language**. London: Oxford University Press, England.
- Hewings, Martin (1991). "The Interpretation of illustrations in ELT materials" in *ELT Journal*, volume 45, no. 3, pp. 237-243.
- Yule, George (185). **The Study of language**. Cambridge: Cambridge University Press: G. B.
- Levine, Penna R. & Mara B. Adelman (1982). **Beyond language: Intercultural communication for English as a second language**. New York: Prentice-Hall, inc.: U.S.A.
- Oller, John W.; & Frances Butler Hinofotis (eds) (1983). **"Two Mutually Exclusive Hypotheses about Second Language Ability: Indivisible and Partially Divisible Competence"** in *Issues in Second Language Testing Research* edited by: John W. Oller. Rowley, Mass: Newbury House.
- O'Neill, Robert J, Roy Kingsbury & Tony Yeadon (1981). **Kernel lessons intermediate**. Singapore: Longman Group, Ltd..
- Raimes, Ann (1983). **Techniques in teaching writing**. Oxford: Oxford University Press: England.
- Romero, Ruth Metcalf (1980). "What textbooks shall we use?" in *The Art. of TESOL*, vol. 2, pp. 362-364.
- Scholes, Robert; & Nancy R. Comley (1989). **The Practice of writing**. New York: St. Martins Press:, U.S.A.
- Sharples, Mike (1985). **Cognition, computers and creative writing**. New York: Ellis Horwood, itd., U.S.A.
- Stewig, John Warren (1973). **Elementary English: Instructional strategies**. Mass: Newbury House Publishers., U.S.A.
- Wright, Andrew (1984). **Games for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press: England.
- Wright, Andrew; David Betteridge; & Michael Buckby (1989). **Pictures for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press: U.K.

same way, language proficiency accounts for only 15% of the ability for picture perception at the high school level, and only 1% of the ability for picture interpretation at the university level.

Implications

The findings of this study have several theoretical and pedagogical implications: First, the findings reveal Iranian students' problems in understanding illustrations. The results of this study are also in full agreement with the findings of Hewings (1991) that reported similar problems with Vietnamese students in London. The outcome of the study has also implications for teaching and testing language; a teacher equipped with the knowledge that illustrations may cause problems of interpretation, would attain a better understanding of them. Finally, the implications of the present study may help material developers and textbook designers to be more alert and anxious about what they do. In case they are aware of the problems elaborated on in this study, they can take appropriate measures so as to revise the selection or inclusion of illustrations and replace the deficient ones with proper ones.

Suggestions for Further Research

The findings of this research leads to several research areas: I) This study can be replicated with a focus on other types of illustrations. II) The second area of further investigation is to repeat this study with an inclusion of sex as a moderator variable. III)

The third line of research is related to other language proficiency levels. IV) The fourth area of more research is to investigate the effect of illustrations on Iranian students' achievement in the four language skills at different language levels (a possibility of at least 12 areas). V) Finally, the last line of research is to study the effect of illustrations on Iranian students' language achievement in different language components at different levels.

Conclusion

Illustrations play an important role in the formal ELT materials in the educational system of Iran. It was observed that most Iranian subjects at different levels face some problems in understanding pictures correctly. This demands that the authorities think about revising the moderately deficient illustrations and replacing the completely deficient pictures with proper ones. Besides, according to the results of this study, picture interpretation ability and language proficiency are two different categories. There are no serious restrictions on the type and amount of illustrations for different language ability levels. Thus, it is demanded that material developers make benefit of illustrations in language teaching and testing and illustrate the non-illustrated artificially contrived ELT textbooks.

references

- Belgrave, Rachel (1986). **Way ahead: Coursebook 2**. New York: Penguin Books: U.S.A.
- Birjandi, P. et al (1997). **High School Book 1**. Tehran: Iran Printing and Publishing Co.

12- The car is newer than the bus.

Figure 10 (High School, Book 1, 1977: P. 40)

1. *It shows a small car and a large bus moving in the street (11 cases).*
2. *The bus is moving behind the car (4 cases).*
3. *The car runs faster than the bus (4 cases).*
4. *The cars want to outrun each other (9 cases).*
5. *It shows two cars with different speeds (2 cases).*
6. *The small car is more modern than the large bus (3 cases).*

Discussion

It was hypothesized that Iranian subjects at the three different levels were not able to interpret the illustrations in the officially published and taught ELT materials. Besides, some of the students interpreted some of the pictures according to their own cultural conventions and patterns of thought. Others gave interpretations which were not in line with what was originally intended by material designers. This was partly due to the ambiguity of the pictures themselves and partly to their patterns of picture interpretation based on their own culture.

Testing the Second Hypothesis

To achieve the second goal of the study, i.e., to see if there is any correlation between Iranian students' language proficiency and their ability for picture interpretation, the students' raw scores on the three Nelson Tests

and also their scores on their corresponding handouts were given to the computer to arrive at the correlation coefficient for each level via SPSS4 software. The coefficients of correlation between the students' language proficiency and their ability for picture interpretation for the guidance school, high school, and university levels were calculated to be 1740, .3882, and 1337, respectively. This means that for the guidance school and high school levels no significant correlation existed indicating that students' language proficiency did not affect their picture perception ability. For the university level, however, the weak correlation was negative, indicating that an increase in language proficiency decreased their picture interpretation ability.

Testing The Third Hypothesis

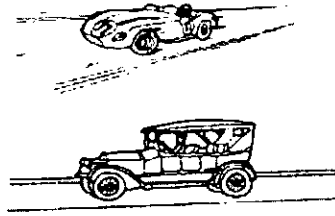
To achieve the third goal of the study, i.e., to determine if language proficiency is the same as the ability in picture interpretation for Iranian students at the three levels, the correlation coefficients between students' performance on the Nelson Tests and their corresponding handouts, were squared (Oller & Hinofotis, 1983). The squared loadings indicate the proportion of variance overlap between the picture interpretation variable and the ability for language. The squared loadings, i.e., the common variance overlap, for the guidance school, high school, and university levels were .0302, .1509, and .178, respectively. Thus, for the guidance school, the common variance overlap is .0302 indicating that language proficiency accounts for only 3% of the ability for picture interpretation. In the

The misperceptions below were found among the Iranian subjects' interpretations of this picture:

1. Somebody is going out of the room passing through the door.
2. The girl wants to enter the room, but her brother does not allow her (17 cases).
3. The boy is closing the door and the girl is pushing it (4 cases).
4. The girl wants to enter and the boy pushes it (3 cases).
5. The boy is pulling the door to close it.
6. The boy is pushing the door. The girl is pulling it. They want to close it (6 cases).
7. A boy is having a row with his sister (4 cases).
8. Please close the door!

As these examples clarify, the picture is deficient in representing the situation described in the text accompanying it.

Furthermore, picture # 6 is designed by material developers to represent a situation in which a new car is compared with an old one. The picture actually appears to be poor in this regard as some students have taken "new" for "modern". In fact, the picture does not show anything about the newness of the cars. A new car is usually one with a shining appearance while an old one is characterized as being rusted, cracked and broken. It was so ambiguous that led the students to make the following misinterpretations:



6- Which car is new?

Figure 8 (High School, Book 2, 1997: P. 92)

1. The picture represent catching a thief.
2. It shows a race between an old car and car number 11 (9 cases).
3. The modern car runs faster than the ancient car (13 cases).
4. It shows that the driver should be very careful in driving.
5. It represents two cars, one going up and the other coming down the road.
6. It compares a small car with a large car.

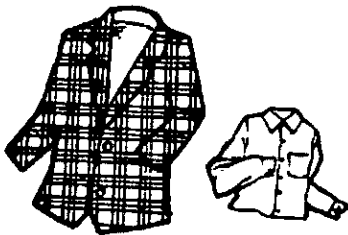
Finally, the situation for picture # 12 is intended to say that the car is newer than the bus. None of the students have talked about the newness of the car. Rather, they were misled and talked about issues as size, speed, outrunning, the differences, and drivers. Anyhow, the students committed the following errors in perceiving this picture:



As is can be observed in the above table, none of the students was able to interpret items # 2, 4, 9, 12, and 19. Besides, 78% of students completely misunderstood item # 1. This means that these items should be totally excluded from ELT texts and replaced by proper ones. The items that go the midway, however, need to be revised and improved.

Problems of Interpretation

In order to arrive at an understanding of the types of misperceptions committed by the high school students, pictures 3, 4, 6, and 12 were chosen. Picture # 3, as intended by material developers, is to teach the concept of "weight" in its comparative form. The following misinterpretations were made by high school students on this picture:



3-The coat is heavier than the shirt.

Figure 6 (High School, Book i, 1997: p. 41)

1. *The picture shows two types of clothes (5 cases).*
2. *It shows a small and a large blouse (19 cases).*
3. *It shows an adult's shirt and a children's shirt.*
4. *It shows a beautiful shirt and a large beautiful coat (2 cases).*

5. *It shows the difference between a shirt and a coat (6 cases).*
6. *It shows two pieces of clothing with different sizes and models on different substances and forms (4 cases).*
7. *It shows a kind of movement.*

These misinterpretations reveal that the students talked about the size, the model, the quality, the substance, and even the movement of the sleeves of the coat, but they did not point out the main thing intended by the designer of the picture, i.e., the differences between the weights of the two clothes. In fact, students were not at all concerned with the weight of the clothes. Thus, the picture should be replaced by a picture that is appropriate for this purpose.

The situation gets really disastrous on picture # 4 for which the designer intends to express that the boy is pushing the door and the girl is pulling it simultaneously to open it. While they do so, the door will obviously get closed, not open:



- 4- The boy is pushing the door.
The girl is pulling it.
They can not open it.

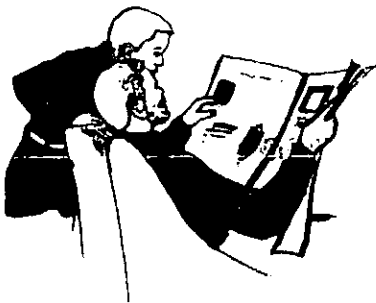
Figure 7 (High school, Book 2, 1997: p. 28)

basket (3 cases).

10. *A girl is asking for her mother's permission to go on a picnic.*
11. *The mother is teaching her daughter how to weave (5 cases).*
12. *The girl wants to help her mother (8 cases).*
13. *The midwife is helping the pregnant woman to give birth to a child.*
14. *A mother is eating food with her child.*

Finally, picture # 17 seems to be ineffective in representing the relationship between the two people in it. It aims at expressing the point that the two people are brothers. However, most of the subjects believed them to be father and son who are studying a newspaper. The following misinterpretation that occurred among Iranian students suggests that the picture is deficient:

1. *A father and his son are reading newspaper (49 cases).*



17-Mr. Taban has a brother.

Figure 5 (Right Path to English, Book 2, 1996: P. 55)

The High School Level

For the high school level, three students did not return their handouts and thus were excluded from the experiment. The range of the scores of the high school students was 11-48 (out of 60). This means, again, that they had faced some problems in interpreting them because nobody was able to answer all the items correctly. To understand how the students have deviated from the norm, we should note that 100% of them scored below the criterion. In fact, about 46.58% of students could not interpret even half of the items as the mean of the group equals 33.76. Furthermore, the following table presents some data on how each item was understood

| Item | PUC | PUM | PMC | Item | PUC | PUM | PMC |
|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 12 | 78 | 11 | 70 | 22 | 8 |
| 2 | 0 | 90 | 10 | 12 | 0 | 90 | 10 |
| 3 | 2 | 92 | 6 | 13 | 70 | 26 | 4 |
| 4 | 0 | 96 | 4 | 14 | 4 | 90 | 6 |
| 5 | 8 | 62 | 30 | 15 | 4 | 44 | 52 |
| 6 | 2 | 94 | 4 | 16 | 6 | 84 | 10 |
| 7 | 26 | 62 | 12 | 17 | 20 | 74 | 6 |
| 8 | 64 | 36 | 0 | 18 | 78 | 20 | 2 |
| 9 | 0 | 92 | 8 | 19 | 0 | 84 | 16 |
| 10 | 64 | 26 | 10 | 20 | 6 | 30 | 64 |

table 2

by the subjects in the form of percentages:

Table 2

Note: PUC= Percent of students who understood the picture completely.

PUM= Percent of students who understood the picture moderately.

PMC= Percent of students who misunderstood the picture completely.

cases).

6. *The arm of one of the girls is bleeding and the other is sad for this.*
7. *One of the girls has had an injection (2 cases).*
8. *These two girls are coming back from the doctor's.*
9. *These two girls are skating in the playground.*

The students were not able to get the idea of thinness from the picture because it is deficient in expressing or illustrating the point it is supposed to.

Picture # 11 is inadequate in expressing the meaning of "park" as it lacks many characteristics attributed to a park. A park is in fact very different from a jungle as it has some lampposts, streets, kiosks, benches, etc. The following sentences made by Iranian students reveal how they have taken "woods" or "jungle" for "park":



1- Park

Figure 3 (Right Path to English, Book 3, 1996: P. 74)

1. *There are many flowers, trees, and birds in this garden (11 cases).*
2. *A few beautiful trees, flowers and birds are seen in this jungle (15 cases).*
3. *It is about flowers, nature, trees, and birds (2 cases).*

However, the most problematic pictures for the guidance school subjects appeared to be # 13 and 17. These pictures are intended to represent the family relationships. Picture # 13, for instance, is supposed to present two sisters:



13- Mrs. Irani has a sister.

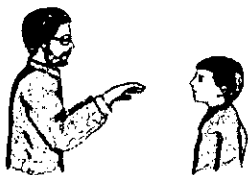
Figure 4 (Right Path to English, Book 2, 1996: P. 55)

Most of the students got the idea that the picture shows a mother and her daughter who are nursing the baby in the basket, though there is no baby in the picture. This is revealed in the examples below, made by Iranian students:

1. *A mother and her daughter are caressing the little baby (3 cases).*
2. *A mother and her daughter are going shopping (2 cases).*
3. *A mother and girl are buying fruits and vegetables (7 cases).*
4. *Daughter: Mother, please put some food in the basket for me and my friends.*
5. *Mother to her daughter: What a beautiful basket you have made!*
6. *Today, my mother bought a basket of toys for my sister.*
7. *A mother and her daughter are laughing.*
8. *Maryam's mother is milking the baby and she is looking at them.*
9. *Mother has put her little baby in the*

Problems of Interpretation

As it was mentioned, Iranian guidance school students appeared to have much difficulty in perceiving the pictures in the officially published and taught coursebooks. In order to analyze the type of problems they faced, a number of the most problematic items are discussed here; pictures # 6, 8, 11, 13, and 18 in the handout are selected for this purpose. These pictures appeared to be very poor in enabling the students to arrive at the necessary perceptions of the texts that accompany them. Picture # 6 is meant to express that the teacher tells the student: "Sit down!". In fact, some of the students interpreted this picture in a manner which was deviated from what its designer had intended. In other words, students referred to everything but the intended message. This point is proved by the following answers given by guidance school students:



6- Please sit down!

Figure 1 (Right Path to English, Book 2, 1996:

P. 122)

1. The teacher is talking to a student (4 cases).
2. The teacher commands the student: "Come here!" (3 cases).
3. Today, I helped a blind man and led him

home.

4. The doctor is advising the boy to take care of his hands and skin.
5. A man or a father has put his hand on the boy's shoulder and advises him.
6. This man has measured the height of the boy with his hand.
7. The man says to the boy: "Stand up!"
8. Teacher: "What's this?"--- Student: "This is your hand".
9. Teacher: "Oh, my boy! for help raise your hand only towards God!"
10. The teacher is expressing kindness to the student and encourages him.
11. Teacher: "What's your name?"
12. Teacher: "Go away!"

In interpreting picture # 8 that was supposed to enable students to arrive at the idea of thinness, the students gave the following interpretations:



8- These students are thin.

Figure 2 (Right Path to English, Book 3, 1996: P. 37)

1. Two girls are walking and speaking to each other (13 cases).
2. Two girls are playing (2 cases).
3. The upper arm of one of the girls has been damaged and is aching. The other girl is helping her.
4. These two girls have no energy to walk.
5. The picture shows two long girls (13

Most of the students finished the handouts in the allotted time though a few did not do the last two or three items. The ideal conditions for students' best performance were provided. Finally, after the subjects has performed on the handouts, they were collected for data analysis.

Findings and Results

Testing the First Hypothesis:

The Guidance School level

First of all, it should be mentioned that though a student's score of fifty out of one hundred on a language proficiency test is acceptable, for the full understanding of a picture a student must get the total score. Thus, here the acceptable score on the picture handouts is 60 out of 60 which means that the score on each item should be three out of three. Otherwise, the picture is considered deficient and demands to be either replaced by a proper one or revised and improved. The logical reason for this assertion is that while it seems impossible for the learner of a foreign language to become fully competent in that language, it is not impossible to design and/or select illustrations in a way that they be all completely and correctly interpretable for language learners.

The students' raw scores had a range of 13-50 (out of 60) which means that none of the students has been able to interpret the pictures in a completely correct manner. The mean of the group is 29.49 which indicates that about 46% of students could not understand even half of the pictures or they have understood only half of the content or

message of each or some of the pictures. The following table demonstrates some information about students' performance on the picture handouts in the form of percentages: As it can be observed on Table 1, the most problematic pictures for interpretation are items # 11, 13, and 17 which were completely misunderstood by 66%, 96%, and 88%, respectively. Besides, none of the items has been completely understood by all the subjects. While item # 5 has been interpreted correctly by 68% of students, other items have gone the midway.

Table 1

Note: PUC= Percent of the students who understood the item completely.

PUM= Percent of the students who understood the item moderately.

PMC= Percent of the students who misunderstood the item completely.

| Item | PUC | PUM | PMC | Item | PUC | PUM | PMC |
|------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| 1 | 20 | 87 | 2 | 11 | 26 | 8 | 66 |
| 2 | 20 | 66 | 14 | 12 | 24 | 62 | 14 |
| 3 | 44 | 48 | 8 | 13 | 2 | 2 | 96 |
| 4 | 12 | 80 | 8 | 14 | 4 | 94 | 2 |
| 5 | 68 | 22 | 10 | 15 | 18 | 78 | 4 |
| 6 | 14 | 60 | 26 | 16 | 4 | 44 | 52 |
| 7 | 42 | 16 | 42 | 17 | 2 | 10 | 88 |
| 8 | 24 | 48 | 28 | 18 | 2 | 96 | 2 |
| 9 | 6 | 92 | 2 | 19 | 12 | 84 | 4 |
| 10 | 10 | 80 | 10 | 20 | 54 | 16 | 10 |

table 1

is internationally given. All subjects finished the test in the papers were collected and scored. Of 100 students in each group only 50 students who scored one SD above or below the group mean (+1SD or -1SD) were selected to participate in the second phase of testing that involved the picture handouts. In this way, three roughly homogenous groups were obtained. Next, three types of picture handouts were developed by the researcher to function as the measuring instruments in the following way: Of various types of English textbooks used in Iran, only the illustrations of the formally published materials were selected (i.e., the textbooks that are officially used at Iranian guidance schools and high schools: Right Path to English, Book 1, and Book 2; The High School Book, Vol. 1, 2, and 3). Besides, of various types of illustrations talked about in this study (i.e., pictures, maps, etc.), only pictures were included in the handouts because only picture are used in official coursebooks. Furthermore, of different roles attributed to illustrations (Hewings, 1991), only "representation of roles" and "representation of situations" were considered. At the university level, however, no textbook could be found that was used nationally by Iranian universities. Yet, a richly illustrated textbook taught at Shiraz University, entitled: "*Kernel Lessons: Intermediate*", was considered.

Here the objection might be raised in effect that it is useless to test illustrations to which students have been already exposed. The researcher's justification is that if we want to measure the appropriateness of illustrations of the mentioned books for the students of the

mentioned levels, we can not go to other textbooks or language levels. Besides, this procedure has also been conducted by other researchers as Hewings (1991) with successful results. In selecting the pictures, only those were considered which appeared to be problematic for students to interpret, especially when the accompanying texts were removed. They were also selected, specifically for the university level, on the basis that in order for the students to interpret them correctly, they must possess some background knowledge that might be culturespecific, i.e., Western conventions. In other words, only the deficient pictures, which were additionally ambiguous, were included in the handouts. As it was mentioned, the pictures for ELT materials should be selected in such a way that they enable students to arrive at the necessary perceptions before they actually read them. Thus, without the accompanying texts, the students were supposed to misinterpret the pictures. Therefore, the texts accompanying the pictures were removed from the handouts. The subjects at the three levels were given their corresponding handouts in which they were asked three simple questions about each illustration. The questions were put to students in Persian in both oral and written forms as the medium of measurement mattered little in this study. Besides, guidance school students and high school students had not yet acquired the full ability to read and write in English. Therefore, instructions were given in Persian so as to insure students' full understanding of what they were demanded to do. The time allocated for the handouts was 30 minutes.

1989; Early, 1991; Romero, 1980; Lee, 1980; Belgrave, 1986; Scholes & Comley, 1989; Dixon, 1960, Wright et al 1989,...), *photographs* (Belgrave, 1986; Stewig, 1973,...), *diagrams* (Levine & Adelman, 1982), *graphs* (Raimes, 1983,...), *flow charts* (Belgrave, 1986; Sharples, 1985), *pie charts*, *cartoons* (Belgrave, 1986, Chastain, 1976), *plans* (Levine & Adelman, 1982), *maps* (Celce-Murcia, 1979; Belgrave, 1986;...), *tables* (Scholes & Comley, 1989;...), etc. These types of illustrations, according to Hewings (1991), are applied in presenting roles, situations, topographical space, symbolic features, and graphic representations. As he explains, illustrations can be used to stimulate language learning and practice, to clarify meaning, and/or simply to decorate. A full account of different types and roles of illustrations is out of the scope of this paper.

Method

Subjects

The research involved 150 Iranian subjects who were in the process of learning English. They came from three levels of language ability and had the necessary characteristics to fulfill the requirements of the research questions and hypotheses as follows: 50 male students from the third grade of guidance school who were studying at Shahid Motahary Guidance School in Shiraz; 50 female subjects from the third grade of high school who were studying at Shohad-e-Artesh High school in Shiraz; and 50 male and female subjects from the senior BA TEFL and English Literature students who were studying at Shiraz University in Shiraz.

The subjects at the guidance school, all of whom were studying the same subject matter, studied English as a general course. Yet, the high school students came from different fields of study as their major field was of little importance to this study.

Instrumentation

The instruments used in this study were of two types: I) Three standard tests used at the pretesting phase: Nelson Test 100A, Nelson Test 250A, and Nelson Test 400A; II) Three different handouts developed by the researcher: The Guidance School Handout, The High School Handout, and, The University handout. More explanations in this regard are provided in the next section.

Procedure

To achieve the goals of the study, the researcher conducted the following procedure: First 300 subjects were selected randomly: 100 third grade, guidance school male students at Shahid Motahary Guidance School in Shiraz, 100 third grade high school female students at Shohada-e-Artesh High School in Shiraz, and 100 senior male and female BA TEFL and English Literature students at Shiraz University. These students had passed most of the necessary credits. Then, each group was pretested using an established general English proficiency test: Nelson Test 100A for the guidance school students, Nelson Test 250A for high school students, and Nelson Test 400a for the university students. Each test had 50 items. The time allocated was 60 minutes for each level which is a little more than what

material developers; second, to learn if there exists any correlation between Iranian students' language proficiency and their ability to interpret the illustrations; and finally, to see if language proficiency is the same as the ability for picture interpretation.

The Historical Background

To begin with, it can be said that the appearance of the first drawings dates back to cave drawings which were made at least 20000 years ago (Yule, 1985). For about 99.5 percent of the history of human race, the only medium of expression was the sounds produced by the organs of speech. Not that this was the only means of communication. From at least a thousand generations back, our ancestors have been able to draw, and have made pictures on rock faces and the walls of caves (Halliday, 1989). In those days, no language could be found that possessed a writing system. Thus, pictures and drawings played the role of language for communication.

In fact, in those days there were illustrations without texts. Perhaps cave drawings were used to record some events (Yule, 1985). But these drawings were not usually thought of as any type of specifically linguistic message. They are normally considered a part of tradition of pictorial art. When some of the "pictures" came to represent particular images in a consistent way, we might begin to describe the product as a form of "picture writing" or pictogram. Of course, this was not the end of the story. Pictures were not totally excluded from human communication. Nowadays, modern pictograms such as traffic signs are used

symbolically anywhere. The pictograms were then developed into ideograms, which in turn, were developed into logograms. Finally, alphabetic writing systems appeared. In this way, pictures and drawings functioned as the primary point of the emergence of writing systems.

But in this cycle, while some of the pictures transformed into writing alphabets, some others are still used as illustrations accompanying written texts. The purpose of these illustrations which are commonly found in published materials, is, according to Hewings, to stimulate language practice in their own right or simply to decorate (Hewings, 1991). When they are used to help clarify the meaning of the text they accompany, they should be drawn and selected very carefully so as to ensure that they enable language learners to arrive at the necessary perceptions of the content of the accompanying text by looking at the illustrations before they actually read the text. Otherwise, such illustrations are rendered deficiently.

Types and Roles of Illustrations

Various types of illustrations have been widely applied by TEFL scholars and experts and also ELT material developers in both teaching and testing language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing; language components, i.e., grammar, vocabulary, pronunciation, and spelling; and also the target culture. The most common types of illustrations most widely referred to in the literature on illustrations include: *pictures* (Cohen, 1980; Celce-Murcia, 1979; Wright,

coefficients for the guidance school level, high school level, and university level were: 1740, 3882, and 1337, respectively. Finally, by squaring the correlation coefficients for each level of language proficiency, it was observed that language proficiency is not the same as the ability for interpreting pictures at the three levels as language proficiency accounted for only 3%, 15%, and 1% of the ability for picture perception at the three levels.

Introduction

Nowadays, it seems that the effective teaching or learning of a foreign language demands the inclusion of illustrations in ELT materials which involve a series of cultural components. Undoubtedly, the ways in which a specific community uses language to express itself in speech or writing, reflects unquestionably the cultural characteristics of that community as attitudes, social values and conventions, etc. The same thing is true with ELT illustrations in which the very cultural characteristics are manifested. The consequence of these assertions is that for the learners of the language of the target community, it may sometimes be useful to notice the differences between the "native culture" and the "target culture" manifested in these teaching aids, i.e., illustrations, and how these differences are manifested in their choice of discourse and language patterns as well as their choice of illustrations for clarifying meaning of the target language. Besides, the illustrations in ELT materials should be selected or designed in a way that they enable language learners to arrive at the necessary

perception of the content of the accompanying texts before they actually commit themselves to reading them. While it is by no means impossible to select or design such illustrations, it is frequently observed that the illustrations turn to be deficient and, thus, cause students to commit misinterpretations. Furthermore, a usually neglected area in the history of language teaching methodology seems to be the exploration of the ways in which teachers and students perceive the illustrations that inevitably form an integral part of the published EFL and ESL teaching materials. Obviously, for learners with a European educational background, divergence between how publishers and material developers intend the illustrations to be perceived, and how they are actually perceived may appear to be scarcely problematic. Yet, for non-European and non-Western subjects, who enjoy a limited exposure to the "Western conventions" of illustrations, it may bring about a baffling situation of language learning.

The researcher's interest in this potential problem emerged from a study of Martin Hewings' article entitled: "The interpretation of illustrations in ELT Materials" in which he pinpoints various types of problems faced by Vietnames students in London in interpreting or perceiving illustrations of different kinds based on Western conventions (Hewings, 1991). In this paper, the researcher endeavors to determine: first, if Iranian students interpret illustrations in ELT materials at the three levels of the third grade of guidance school, the third grade of high school, and BA TEFL senior university students as originally intended by

Iranian Students' Interpretation of Illustrations in ELT Materials at the Levels of Guidance School, High School, and University

Dr. Akbar Mirhasani and
kazem Barzegar
Tarbiat Modarres University
September, 1997

مقاله حاضر پژوهشی است که به راهنمایی آقای دکتر سیداکبر میرحسینی و بوسیله آقای کاظم برزگر از دانشگاه مدرس انجام پذیرفته است. در این پژوهش سعی شده است رابطه بین توانش زبانی و درک تصویر در سه مقطع راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه بررسی شود. هیأت تحریریه رشد آموزش زبان مطالعه نتیجه پژوهش زیر را به همکاران دبیر توصیه می نماید. البته ناگفته نماند که به دلیل طولانی بودن مطلب، بخش مربوط به دانشگاه از این مقاله حذف شده است. دبیرانی که مایل به مطالعه بیشتری در این زمینه هستند می توانند به اصل پژوهش مراجعه نمایند.

Abstract

In this study, 150 EFL learners at the levels of the third grade of guidance school, the third grade of high school, and senior university BA students of TEFL and English Literature were given a "20-item handout" consisting of pictures taken from their corresponding formal coursebooks in which they were asked three questions in both oral and written forms in Persian to determine: first, if Iranian subjects

at the three levels of language proficiency interpret their corresponding pictures correctly as originally intended by material developers; second, to see whether there is any correlation between Iranian students' language proficiency and their ability to interpret illustrations in their corresponding formal textbooks at the three levels, and, third, to find out if language proficiency is the same as the ability for interpreting illustrations in the formal ELT textbooks at the three levels. The study of students' responses and interpretations revealed that most of them had difficulty in perceiving the pictures correctly and, thus, gave misinterpretations that were not in line with what material developers intended them to mean. Besides, correlational procedures showed that there were no significant correlations between the students' language proficiency and their ability to interpret pictures at the three levels as the correlation

رشد آموزش زبان

Roshd 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)
Allame-e-Tabatabai University
Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)
University for teacher Training

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

- Hossein Vossoughi Ph. D (Linguistics)
University for teacher Training

- Ali Mir Emadi Ph. D (Linguistics)
Allame-e-Tabatabai University

- Parviz Maftoon Ph. D (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- Jaleh Kahnemoui Ph. D (French Literature)

Tehran University
-Hamid-Reza Shairi
Tarbiat Modarres 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 four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● **Contribution to Roshd FLTJ:**

The Editorial Board welcomes previously unpublished articles on foreign language teaching/ learning, particularly those based upon experiences gained from and/ or researches done at Iranian schools.

● **Manuscripts:**

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

P.O.Box 1587
English Language Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

48

رشد

Roshd

VOL.13-NO.48-1998

FLT

Foreign Language
Teaching Journal

الرشد