



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

آموزش زبان ۶۷

ISSN 1606-920X

مجله علمی - ترویجی

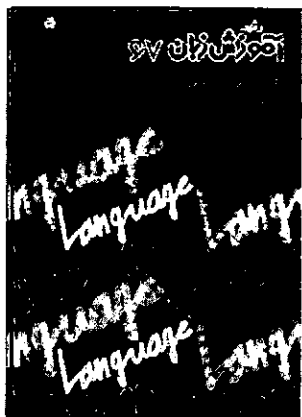
سال هفدهم / ۱۳۸۲ / بها: ۲۰۰ تومان

www.roshdmag.org



An abstract graphic design featuring a landscape. The top portion is a teal sky with a dark, jagged silhouette at the very top. Below the sky are brown, rolling hills. A white rectangular frame is superimposed over the lower part of the hills. The text is overlaid on the bottom half of the image, partially within the white frame.

Foreign Languages Open Doors to New Horizon



ISSN 1606-920X

www.roshdmag.org

Email: Info@roshdmag.org

اعضای هیات تحریریه
دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر قاسم کبیری، دانشگاه گیلان
دکتر ژاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران
دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی
سال هفدهم - بهار ۱۳۸۲
شماره مسلسل ۶۷
مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده
سرمدیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
تیراژ: ۹۵۰۰ نسخه
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۴۵۸۵
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱
تهران - صندوق پستی:
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

- **Let's take a break !/ Dr. Maftoon / 22**
- **Séminaire d'Ispahan / H. R. Shairi / 24**
- **Issues on Reading Comprehension / Dr.A. Mirhassani & A. Akbar Khosravi / 32**
- **Compound Verbs in English / Dr. H. Vossoughi / 41**
- **Difficulties of Iranian EFL Students in Recognizing Subject- Verb Agreement/ Dr. M . H. Keshavarz & K. Kasraian/ 52**
- **Unterrichtsentwurf zum Thema: Spiele zu dem Märchen "Des Kadisers neue Kleider"/ Gh. A. Askarian/ 59**
- **Doser les exercices/ Dr. P. Safa/ 64**

فهرست

- پیشگفتار / سردبیر / ۲
- ارزشیابی زبان عمومی دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان / حسین گل بستان / ۴
- فرم اشتراک / ۹
- فرم نظرخواهی / ۱۰
- گزارشی از سومین جشنواره کتاب های آموزشی دوره متوسطه (حوزه درس زبان انگلیسی) / علی شفیع / ۱۲
- معرفی کتاب / ۱۷

نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

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) رشد پیران (مجله ریاضی دوره راهنمایی) رشد پیران (مجله ریاضی دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ، آموزش تربیت بدنی آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های 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 واژه ها 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 مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی

پیشگفتار

علمی و آموزشی می دانست و بر یادگیری کاربردی زبان تأکید می کرد. روش های طبیعی همراه با محبت، دوستی، یادگیری خودبه خودی، ایجاد انگیزش و مشاهده از توصیه های مهم این فلسفه آموزش و پرورش بود. به نظر واقع گرایان انسان گرا، آموزش و پرورش باید به آماده سازی افراد برای زندگی در جامعه و امور اجتماعی، یعنی تبحر اجتماعی واقع بینانه معطوف باشد و هدف آن گسترش قدرت انتخاب و تصمیمات معقول و سازگار با دیگران برای زندگی بهتر.

تأکید بر مطالعه زبان های جدید به خاطر اهمیت محاوره و ایجاد ارتباط در داخل و خارج محیط زندگی بسیار مشهود بود. کومنیوس، اولین فردی بود که به کارگیری منظم روش های طبیعی تدریس و یادگیری را تشویق می کرد و پیش از آموزش و پرورش همگانی و اولین نظریه پرداز منظم تعلیم و تربیت بعد از رنسانس بود. او بر ارزش ایجاد انگیزه و علاقه در دانش آموزان به جای تحمیل و جبر، و برتری یادگیری تجربی به جای حفظ کردن محض تأکید داشت. او می گفت که دانش آموزان باید راهنمایی شوند تا همه چیز را فراگیرند. چون تمام علوم به هم مربوط هستند و هر کدام یک جنبه از حقیقت را نشان می دهند، یادگیری آن ها آگاهی کامل تری از واقعیت به ما می دهد.

توانایی انسان در یادگیری و موفقیت در زندگی از نکات مهم و مورد تأکید این دوره بود و گونه ای آموزش و پرورش همگانی توصیه می شد که منافع و مزایای آموزش و پرورش خوب برای همه مردم را فراهم آورد و به خصوص به کمک و آماده کردن افراد برای یک حرفه و زندگی با دیگران معطوف باشد. این امر تنها از طریق آموزش و پرورش منظم و صحیح امکان پذیر است. علاوه بر آن، جنبه های عقلانی و عاطفی نیز باید مورد توجه قرار گیرند. آموزش و پرورش باید به «کل انسان یا انسان کامل و نه فقط ذهنیات یا موارد جسمی او» توجه کند. روش تدریس براساس مفاهیم یادگیری از طریق تمرین و عمل استوار بود. اندیشیدن درباره اشیا و درک و استفاده از آن ها، مبنای روش تدریس قرار داشت. مطالب غیرقابل درک نباید به کودکان تدریس می شد. محیط یادگیری باید مطبوع، تمیز، شادی آفرین و دوست داشتنی می بود. از مطالعه و یادگیری بی فایده و بی معنی، اجتناب می کردند و نظم و انسجام منطقی مطالب درسی رعایت می شد. تعداد دانش آموزان را در کلاس ها کنترل می کردند؛ چون معلم باید

در شماره قبل به معرفی دیدگاه های چند تن از دانشمندان قرون وسطا، از جمله: اراسموس، فرانسوا رابله، مارتین لوتر و... در مورد آموزش و پرورش پرداختیم و اکنون در ادامه بحث، به جنبش انسان گرایانه و واقع گرا در آموزش و پرورش می پردازیم. اولین نتیجه رنسانس، جنبش انسان گرایانه بود که در سراسر اروپا گسترش یافت. این انسان گرایی به تدریج در جهت واقع گرایی حرکت کرد و به واقع گرایی اجتماعی و حسی منجر شد که در نظریه های آموزشی برخی دانشمندان مشهود است که برجسته ترین آنان عبارتند از: کومنیوس، دکارت، میلتون، جان لاک، بیکن، روسو، بیسندو، رابله، کانت، پستالوزی، ولتر، فیخته و ناکس. البته تعداد فلاسفه انسان گرا آن قدر زیاد است که ذکر نام همه آنان در این مقاله نمی گنجد و بررسی نظرات و دیدگاه های تک تکشان امکان پذیر نیست. از این رو، تنها بخشی از عقاید و دیدگاه های آنان در این جا ارائه می شوند.

فلسفه انسان گرایی با توجه به واقع گرایی، باعث بازسازی برنامه آموزشی و روش های تازه ای شد که در واقع مخالف برنامه های درسی تجویز شده در دوران های قبل بود. علاوه بر آن، گسترش و انسانی کردن هرچه بیش تر واقع گرایی در آموزش و پرورش سبب به وجود آمدن مکتب اصالت طبیعت شد. این جنبش واقع گرای طبیعی به پیدایش جنبش های روان شناختی دیگری انجامید که پیامدهای آموزشی گسترده ای در فرایند آموزش و پرورش در زمینه رفتار کودک داشت و به بررسی ذهن کودک و قوانین مربوط به فعالیت های او در یادگیری منجر شد.

انسان گرایی و واقع گرایی راه را برای تحقیق مستقیم انسان در مورد خود و محیطش هموار کرد و بررسی های اجتماعی و علمی مفاهیم جدید و گوناگونی درباره جامعه و علم، عدالت و آزادی، و کشف جهان هستی و کیهانی به همراه داشت. هدف آن نیز کمک به انسان برای شناخت خود، هم میهنان و محیط زندگی بود که با مطالعه آثار علمی و ادبی برخوردار از بهترین و عالی ترین خرد و اندیشه قابل حصول است. تأکید بر دانش کامل انسان و برنامه آموزشی جامع مشتمل بر شاهکارهای بزرگ ادبی، از نکات مورد توجه آنان بود. رابله علاوه بر پیشنهاد مطالعه علوم و فنون متعدد زمان خود می گوید: «فکر می کنم و ایمان دارم که زبان های مختلف را باید به طور کامل یاد بگیرد.» او مطالعه دستور و اصول رسمی زبان را فاقد ارزش

خشنودی آن‌ها، مفید بودن در زندگی و آرامش خانواده باشد. تربیت افراد میهن‌پرست نیز از وظایف آموزش و پرورش است.

البته فلسفه تعلیم و تربیت روسو اشکالاتی نیز داشت که در این جا به آن‌ها نمی‌پردازیم. ولی اهمیت او در آموزش و پرورش به دو واقعیت بستگی داشت:

۱. متأثر بودن افکار آموزشی او از افلاطون و تا حدی لاک و کومینوس.
۲. با وجود عدم ثبات و تناقض داشتن، افکار آموزشی او در بسط نظریه‌های پستالوزی، فروبل و عده دیگری مانند جان دیویی تأثیر به‌سزایی داشت و گسترش نظام‌های جهانی آموزش و پرورش را هموار ساخت و به نهضت اصلاح آموزش انجامید.

ییسدو بر روش‌های طبیعی آموزش زبان از طریق حواس پنجگانه تأکید می‌کرد و این موضوع را در مؤسسه زبان تجربه کرده بود. او با استفاده از حرکات، یادگیری عملی، آموزش حرفه‌ای، تماس با اشیای واقعی، جو آزاد مذهبی و برنامه‌ای متنوع درسی، تدریس درس‌های گوناگون را توصیه می‌کرد. کانت نیز معتقد بود که هر انسانی باید آزاد باشد تا با تجربه، یک جهان منطقی و عقلانی بسازد. او می‌گفت، با رفع فرمول‌ها و اصول مربوط به قوانین ذهنی، باید به دنبال دلایل معتبر تفکر و اندیشه در منطق ناب باشیم. او نیازهای عملی را مهم‌تر از اندیشه‌های نظری می‌دانست. آزادی را به مفهوم «واقعی» آن به معنی شناخت منطقی دنیای واقعی تفسیر می‌کرد که از نظر انسان‌گرایی همان فرایند بیداری و ایجاد احساس تعهد اخلاقی در دل انسان‌هاست.

او طبیعت را قابل اعتماد می‌دانست؛ چون تابع قوانین ثابت است. مغز یا ذهن را لوحی ساده می‌دانست که دنیای خارج آن را متأثر می‌سازد. علم در اختیار ذهن قرار می‌گیرد تا ساخته و پرداخته شود. مواد خام آن از تجربه به دست می‌آید و شکل کامل آن حاصل خلاقیت ذهنی است. تمام دانش ما از تجربه سرچشمه می‌گیرد. البته کودکان مجبور نیستند منطق و استدلال بدانند، ولی هر جا با مسأله‌ای روبه‌رو شدند، باید به آن‌ها کمک کرد تا اصول آن را بفهمند.

فیخته هم دانش و وجود واقعی را یکی می‌دانست و بر وحدت و رابطه بین ذهن و دنیای خارج تأکید داشت. آزادی را نتیجه آموزش و پرورش نمی‌دانست، بلکه آن را یک آرمان، امید و موفقیت در زندگی می‌پنداشت که بعضی‌ها آن را به دست نمی‌آورند. برای او آزادی یعنی یک زندگی همراه با آگاهی کامل از توان و قدرت خود، و حقیقت و مطابق با دستور خدا و اخلاق. این نوع آزادی مستلزم خلاقیت، فعالیت ذاتی و ابتکار است. انسان با تمرین و تلاش آزاد می‌شود. در محیط همراه با فعالیت و ابتکار است که انسان خلاق به وجود می‌آید.

آموزش و پرورش زمانی به هدف‌های خود می‌رسد که کودکان را برای زندگی اجتماعی و اطاعت از قوانین اخلاقی آماده کند. آموزش و پرورش باید آمادگی برای آدمیت باشد و تمام جنبه‌های ذهنی، اجتماعی، اخلاقی، مذهبی و زیست‌شناسی انسان را تربیت کند تا انسان‌هایی کامل و تمام‌عیار به بار آورد. این نظریه‌ها و آنچه همه فیلسوفان دوران بیداری فکر ارائه کردند، به نهضت اصلاحات آموزشی منجر شد که در شماره بعد تقدیم می‌شود.

سردبیر

فرست سؤال کردن از آن‌ها را داشته باشد و به یادگیری آن‌ها کمک کند.

معلم باید میل به دانستن، خوب بودن و خوبی کردن و اعتقاد به خدا را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت کند و محیط مدرسه مؤثرترین و بهترین مکان برای آموزش و پرورش است. پرهیزکاری، فضایل اخلاقی و خردمندی باید در دانش‌آموزان پرورش یابند و اگر این پرورش در عنفوان جوانی انجام گیرد، مؤثرتر خواهد بود. نباید محتوای درسی را گرانبار کرد، بلکه باید به اندک مقدار در هر نوبت کفایت کرد. طبیعت انسان هرگز آرام نمی‌گیرد و دائماً فعال است و با تشویق و تربیت منظم، قوی و شمرثمر واقع می‌شود. جان لاک نیز بر تجهیز مغز انسان به علم و دانش سخن می‌گوید و شیوه رسیدن به آن را از راه تجربه می‌داند. احساس و تعقل از اعمال عمده مغزند. تجربه با استفاده از نظرات گوناگون به شناخت فهم و درک انسان کمک می‌کند. او معتقد بود که انسان‌ها یکسان به دنیا می‌آیند و فقط بعد از تولد در مقابل فراز و نشیب‌ها، تجربه‌های متفاوتی کسب می‌کنند. امیال و نیازهای اساسی زندگی دلیل اصلی بسیاری از فعالیت‌های انسان است که باعث پویایی و تفکر انسان می‌شود. نظرات او دیدگاه‌های افراد زیادی را مانند: روسو، ییسدو و پستالوزی تحت تأثیر قرار داد.

تدریس و آموزش در این دوره براساس سازگاری و تناسب جسمی و اجتماعی بود. پرورش ذهنی (مغز) سالم در بدن سالم، هدف اصلی آموزش و پرورش محسوب می‌شد. انسان‌ها را قادر به خوب بودن و تزکیه نفس می‌دانستند؛ به شرط آن‌که با استدلال همراه با تجربه هدایت شوند. در این دوران، نظریه‌های آزادی‌خواهانه دیگری در تربیت دختران برای تفکر اندیشمندانه نیز ارائه شدند که بعضی از حاکمان با آن‌ها مخالفت کردند. در مجموع، مطالعه درس‌های گوناگون همراه هنرهای آزاد و زبان، مورد توجه فیلسوفان آن زمان بود.

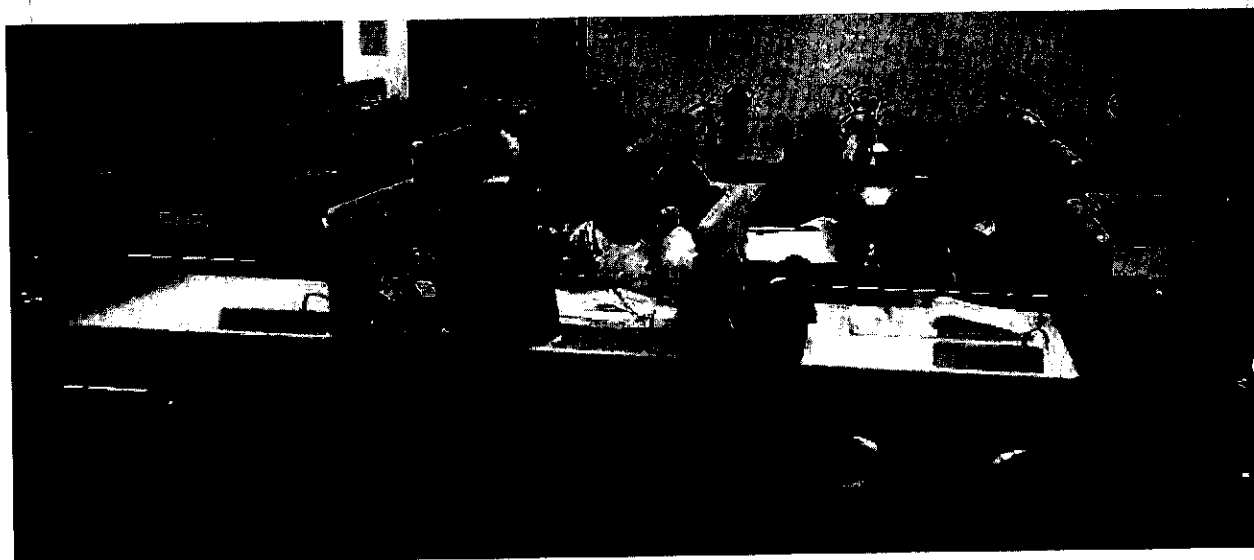
عصر بیداری فکر و اندیشه به خردگرایی نیز معطوف بود و روسو مانند بقیه فیلسوفان و همفکرانش روش‌های آموزشی «کودک-محوری» و تدریس برحسب توانایی افراد را توصیه می‌کرد. او معتقد بود که مؤسسات بزرگ آموزشی با صرف مبالغ سنگینی، هرچیزی جز وظایف اصلی کودکان را به آن‌ها آموزش می‌دادند. مطالبی به آن‌ها تدریس می‌شدند که در هیچ جای جهان کاربرد نداشتند. زبان‌ها و شعرهایی را می‌خواندند که نمی‌فهمیدند و بسیاری از مطالب و محتوای درسی برای آن‌ها بی‌معنی بودند. انسان نباید خوبی‌های اولیه طبیعت خود را رها کند و به انحرافات اجتماعی و قضاوت‌ها و الهامات یک جانبه روی آورد.

روسو به نابرابری‌های اجتماعی سخت معترض بود. آزادی، برادری و برابری را اصول لازم زندگی هر انسانی می‌دانست. او باور داشت، محیط آزاد برای خودآموزی کودک، موفقیت و یادگیری هرچه بیش‌تر او را تضمین می‌کند. تجربه‌های کودک باید با رشد ذهنی و جسمی او هماهنگ باشند. از طریق تماس با محیط است که حواس گوناگون او رشد می‌کنند. معلم کاری جز کمک فکری و راهنمایی انجام نمی‌دهد و کودک خود به کنکاش و یادگیری می‌پردازد. تعلیم و تربیت برای دختران و پسران باید به منظور

ارزشیابی زبان عمومی (توانش زبانی)

دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان تهران

حسین گل بستان
مدرس مرکز تربیت معلم و آموزش عالی شهید ثانی



Abstract

One of the most serious problems EFL student-teachers face in Teacher Training Centers is that they have difficulties in grasping the contents and the concepts of the courses in the target language. This might be due to their weakness in "general English". The following is a brief report of a placement test given to them in two of the Teacher Training Centers in Tehran. What follows is just the statement of the problem, which is hopefully going to be solved via appropriate research and planning.

Key Words: placement test, student - teachers, Teacher Training Centers, language proficiency, language awareness..

چکیده

یکی از ضعف‌های دانشجویان مراکز تربیت معلم و آموزش عالی ضمن خدمت فرهنگیان در طول دوره‌های آموزشی، عدم دریافت صحیح و کامل مطالب عنوان شده در کلاس‌های درس به زبان هدف است. شاید علت این امر ضعف عمده دانشجویان - معلمان در زبان عمومی (GENERAL ENGLISH) باشد. در ادامه، گزارش آزمون توانش عمومی دانشجویان را برای ارائه راهکارهای مناسب در تقویت زبان عمومی دانشجویان مشاهده می‌کنید که در زمستان سال ۱۳۸۰ در دو مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهر تهران به عمل آمده است. آنچه در گزارش آمده، تنها بیان مشکل است که ان شاء الله با برنامه‌ریزی مناسب‌تر مرتفع خواهد شد.

کلید واژگان: دانشجو - معلمان، آزمون تعیین سطح، مراکز تربیت معلم، توانش زبانی، دانش زبانی

مقدمه

عوامل انسانی دوره‌های تربیت معلم در مراکز و آموزش عالی فرهنگیان را می‌توان به چهار گروه اصلی تقسیم کرد:

۱. دانشجو - معلمان؛ ۲. استادان؛ ۳. عوامل اجرایی و مدیریتی؛ ۴. عوامل برنامه‌ریزی آموزشی.

در این میان، دانشجو - معلمان به لحاظ برخورد با دانش آموزان پس از پایان دوره از اهمیت به سزایی برخوردارند. این اهمیت ناشی از متغیرهای متعددی است که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- متغیرهای فردی مثل سن، جنس، ملیت، و سابقه فراگیران
- متغیرهای انگیزشی و نگرشی از قبیل نیازها، انگیزه‌ها و نگرش فراگیران نسبت به یادگیری
- متغیرهای آموزشی همانند سابقه تدریس، الگوهای یادگیری و سطح توانش زبانی

یکی از مهم‌ترین عواملی که در این مقوله به چشم می‌خورد، «سطح توانش» و یا به عبارت دیگر، «مهارت زبانی»^۱ دانشجویان است. مهارت زبانی بنا به تعریف ریچاردز، پلات و پلات (۱۹۹۲: ۲۹۲) عبارت است از: «سطح عمومی توانش زبانی فراگیران». سطح توانش زبانی در بالا بردن کیفیت آموزشی دوره‌ها و نیز در انتقال درست مفاهیم و اطلاعات زبانی در کلاس نقش به سزایی دارد. پائین بودن سطح توانش زبانی به عدم دریافت صحیح و کامل مطالب عنوان شده در کلاس منجر می‌شود و نیز در مورد مسأله دانش افزایی دانشجو - معلمان شک و تردید ایجاد می‌کند.

متأسفانه مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان اکثراً به طور سستی به این مسأله پرداخته‌اند و مهارت‌های چهارگانه تشکیل دهنده توانش زبانی را همراه «دانش زبانی»^۲ (شامل دستور و ساخت زبان، آواشناسی، و غیره) ارائه داده‌اند. بدیهی است که این هر دو عامل - دانش و توانش زبانی - از اهمیت خاصی برخوردارند. انادر واقع، دانشجو - معلمان همیشه برای کسب مهارت‌های زبانی و افزایش توانش زبانی تمایل بیش‌تری دارند

و اکثراً آمایل بوده‌اند که نسبت به حوزه‌های دانشی، در دوره‌های تربیت معلم به این بخش آموزش و افزایش توانش بیش‌تر پرداخته شود. از طرف دیگر، قرن بیستم را می‌توان «قرن روش‌ها» (راجرز، ۲۰۰۰: ۱) نامید. در قرن بیستم، آموزش زبان شاهد فعالیت‌های زیادی در حیطه روش‌شناسی بود. روش‌های متعددی از جمله روش دستور - ترجمه، روش مستقیم، روش زبان - شنودی، و این اواخر نیز رویکرد ارتباطی مطرح شده‌اند. هر یک از این روش‌ها تأکید خاصی بر نوع خاصی از فعالیت دارند و فرایند خاصی را برای ارائه تدریس به عنوان مراحل ارائه درس پیشنهاد کرده‌اند. به عنوان مثال، می‌توان موارد اشاره شده در رویکرد ارتباطی را در نظر گرفت. هارمر (۸۴: ۲۰۰۲) با اشاره به عوامل دخیل در رویکرد ارتباطی، طی جدولی این روش تدریس را با رویکردهای غیرارتباطی مقایسه می‌کند و در آن به موارد زیر اشاره دارد:

۱. میل به ارتباط در فراگیران زبان،
۲. توجه به محتوا و نه به صورت،
۳. ایجاد تنوع گونه‌های زبانی،
۴. دانش آموز محور بودن رویکرد.

بدین ترتیب، نقش جدیدی برای معلم در کلاس ترسیم می‌شود و آن همانا نقش هدایتگری و راهبری معلم است. دیدگاه رویکرد ارتباطی در واقع خود ناشی از انتظاری بود که از معلمان زبان به وجود آمده بود و آن‌ها را مجبور می‌کرد تا توانش زبانی خود را بالا ببرند و به شکل طبیعی‌تر، صحیح‌تر، و روان‌تر از زبان استفاده کنند.

طبق گفته‌های لانگ و کروکس (۱۹۹۳)، نونان (۱۹۹۱)، براون (۱۹۹۴)، مهم این نیست که چه روشی برای تدریس اتخاذ کنیم، بلکه مهم این است که معلم باید توانش بالایی از زبان را دارا باشد تا بتواند در تدریسش موفق عمل کند. در واقع، اشکال مهم دوره‌های تربیت معلم در کشور ما همین است که طبق برنامه، دانشجو - معلمان درس‌های بسیار زیادی را درباره زبان و تدریس زبان می‌خوانند، ولی بر درس‌های عمومی تقویت

مهارت‌های زبان تأکید کم‌تری می‌شود و غالباً به مسأله تقویت توانش زبانی، چه هنگام ورود و چه هنگام خروج توجهی نمی‌شود.

البته ناگفته نماند که این مسأله در بسیاری از کشورهای دنیا نیز به چشم می‌خورد. بیش‌تر کشورها به ویژه در آموزش ضمن خدمت تربیت معلم، توجه بیش‌تری به روش‌شناسی داشته‌اند تا به تقویت توانش زبان عمومی. در این میان باید به کشورهای دیگری نیز اشاره کرد که اصلاً دوره تربیت معلم را به عنوان دوره تقویت توانش زبان عمومی معلمان تعریف کرده‌اند. از این نوع کشورها می‌توان به چین (گزارش هادلی و بریت، ۱۹۸۸)، لهستان (گزارش بری، ۱۹۹۰) و غیره اشاره کرد. البته باید اذعان داشت که تأکید برافزایش توانش زبانی به معنای حذف نقش مهم دانش زبانی نیست. باید در نظر گرفت که این دو مکمل یکدیگرند، ولی نقش توانش از دانش زبانی به مراتب بیش‌تر است.

در کشور ما که رویارویی زبانی محدود است و زبان انگلیسی زبان دوم و یا حتی زبان سوم دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید و یادگیری زبان انگلیسی بخش اجباری آموزش در دوره‌های راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی در نظر گرفته می‌شود، مسلم است که نیاز به بهبود و افزایش مهارت‌ها و توانش زبانی در میان معلمان بیش‌تر احساس می‌شود. دوره‌هایی که این نیاز را برآورده نمی‌سازند، عملاً نمی‌توانند روی سایر عوامل دخیل در تربیت معلم، اثربخش باشند.

بائین بودن سطح توانش معلمان پیامدهای دیگری نیز از قبیل: کاهش اعتماد به نفس معلمان، کاهش اعتماد دانش‌آموزان نسبت به معلمان و نیز کاهش علاقه آن‌ها از کلاس‌های زبان مدرسه‌ها، و کاهش توانایی استفاده از روش‌های تدریس و اثرگذاری بر دانش‌آموزان به دنبال دارد.

بیان مسأله

با توجه به مطالب عنوان شده متوجه می‌شویم که آموزش زبان انگلیسی در کشور ما دچار سردرگمی و نابه‌سامانی است. یکی از عوامل این معضل می‌تواند تربیت نادرست معلم در مراکز تربیت معلم باشد. سال‌هاست که طبق برنامه تنظیم شده‌ای معلمان و دبیرانی تربیت می‌شوند تا دانش لازم را به زبان‌آموزان انتقال دهند. دبیران پس از کسب دانش فنی لازم برای تدریس به کلاس‌ها فرستاده و مشغول تدریس می‌شوند. قاعدتاً دبیران تربیت شده می‌باید با تلفیق دانش و توانش خود تأثیر لازم را بر زبان‌آموزان بگذارند، اما بر کسی پوشیده نیست که دانش‌آموزان پس از گذراندن حدود ۵۴ ساعت آموزشی طی ۶ سال متوالی

(از سال دوم راهنمایی تا سال آخر متوسطه و پیش‌دانشگاهی)، ضعف عمده‌ای در درس زبان انگلیسی نشان می‌دهند که تک‌ماده‌ها، نتایج آزمون‌های کنکور، نتایج آزمون‌های میان‌دوره و پایان دوره مدرسه‌ها، همگی گواه همین مطلب هستند.

اهمیت و هدف مطالعه

بررسی حاضر نشان از بزرگ جلوه دادن معضل نیست، بلکه تنها بیان مشکل است و این موضوع از این نظر اهمیت پیدا می‌کند که پس از مشخص شدن نتیجه بررسی می‌باید در صدد برآیم تا این معضل را حل کنیم. همان‌طور که گفته شد، توانش و دانش معلم در تأثیر بر روند یادگیری شاگردان و ایجاد ارتباط زبانی نقش اساسی دارد و چنانچه معلم در این مورد دچار ضعف یا کاستی باشد، اثر آن مستقیماً به شاگردان منتقل می‌شود و در روند آموزش و یادگیری تأثیر منفی خواهد داشت. پس با آگاهی از میزان و سطح توانش معلم می‌توانیم، در برنامه‌ریزی درس‌های تربیت معلم دقیق‌تر عمل کنیم. در این رابطه، آگاهی از سطح معلومات زبانی دانشجو - معلمان و اطلاع از وضعیت توانش زبان عمومی آن‌ها ما را در برنامه‌ریزی دقیق‌تر برای ارتقای سطح توانش زبان عمومی و دانش فنی معلمان یاری خواهد کرد.

شیوه کار

برای مشخص کردن سطح توانش دانشجو - معلمان مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان و بررسی آن، طرح آموزش زبان عمومی طراحی و در دو مرکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان شهر تهران به اجرا درآمد.

این طرح متعاقب مشاهده ناکامی‌های موجود در روند آموزش زبان انگلیسی در مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان و ضعف مفرط دانشجویان در ارائه و کسب مطالب به زبان هدف، پیشنهاد شد. براساس این طرح، دانشجویان در کنار آموزش‌های حرفه‌ای خود از قبیل آموزش فنون و روش‌های تدریس، می‌باید طبق برنامه ارائه شده، مجموعه درس‌های تعیین شده زبان عمومی را از سلسله مواد آموزشی رایج در بعضی از آموزشگاه‌های زبان آموزش می‌دیدند و ارزشیابی می‌شدند. برای تأثیر مثبت آموزش زبان عمومی ابتدا باید دانشجویان را براساس معلوماتشان طبقه‌بندی می‌کردیم و این کار از طریق آزمون تعیین سطح میسر می‌شد. بنابراین، آزمون تعیین سطح توانش مشتمل بر ۱۰۵ سؤال پیشرفت تحصیلی طراحی و به اجرا گذاشته شد. قاعدتاً با توجه به نوع آموزش در مراکز و تنوع لهجه استادان در مراکز آموزش عالی مذکور، برای طرح برنامه آموزشی، می‌باید از مجموعه مواد آموزشی استفاده می‌شد که

زیرنویس

1. language proficiency
2. language awareness
3. Longman

۴. نامگذاری پیشنهاد نگارنده است و صرفاً جنبه نامگذاری برای دوره‌ها را داشته است.

منابع

- Berry, R. (1990), "The Role of Language Improvement in In-Service Training Programs: Killing Two Birds With One Stone", *System*, 18 (1): 97 - 105.
- Brown, H. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1987 [1979]), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Hong Kong: Oxford University Press.
- Brumfit, Christopher (1992[1984]), *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*, Great Britain: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy (2001), *The Practice of English Language Teaching*, China: Longman.
- Hudley, S., & Breet, F. (1988), "Using Methodology Notebooks on In-service Teacher Training Courses", *ELT Journal*, 42 (1): 34-36.
- Long, M., & Crookes, G. (1993), "Three Approaches to Task-based Syllabus Design", *TESOL Quarterly* 26: 27-55.
- Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice-Hall.
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992), *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London: Longman.
- Rodgers, T. (2000), *Methodology in the New Millennium*, <http://WWW.emeri.psycholinguistics> Vol. 36, No. 2 University of Hawaii.
- Wood, Ward, T. (1991), *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input and Other Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

جدول ۳ نشان می‌دهد که ۶۳/۶۳ درصد دانشجویان کاردانی، ۳۸/۴۶ درصد دانشجویان کارشناسی ترم ۲ و ۴۲/۱۱ درصد دانشجویان ترم ۴ در سطح "Basic2" قرار گرفته‌اند و ۱۲/۱۲ درصد دانشجویان کاردانی معلومات زیر Basic2 دارند. یعنی معلمی که سرکلاس می‌رود، معلومات خودش از زبان در حد دانش‌آموزانش (و یا حتی در بعضی موارد کم‌تر از دانش‌آموزانش) است و می‌خواهد چیزی را که خود نمی‌داند، به دانش‌آموزان بیاموزد. اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد که دانشجویان معلمان در مهارت‌های چهارگانه زبان ضعیف هستند و معلومات بیش از نیمی از آن‌ها در سطح مقدماتی است.

با توجه به نتایج به دست آمده، به نظر می‌رسد که باید در نظام‌های زیر تغییرات اساسی ایجاد شود:

- الف) نظام آموزشی تربیت معلم و تربیت دبیر،
 - ب) نظام گزینش دبیر زبان،
 - ج) محتوای درس‌های تربیت معلم و تربیت دبیر.
- برای بهبود کیفی ارائه درس‌ها پیشنهاد می‌شود:
۱. برای تقویت مهارت‌های چهارگانه دوره آموزش زبان عمومی، حدود ۹۱۴ ساعت آموزشی در ۴۵۷ جلسه، در طول دو ترم متوالی اول و دوم برنامه ریزی کرد و به مرحله اجرا درآورد و نیز باید تربیتی اتخاذ کرد که معلمان به طور دائم در تقویت توانش و کنش خود بکوشند.
 ۲. مرکز اختصاصی تربیت دبیر و معلم زبان، متناسب با استانداردهای لازم برای تربیت دبیر زبان فقط در یک یا چند شهر بزرگ و مرکز استان ایجاد شود و از گسترش بی‌رویه آن نیز جلوگیری شود.
 ۳. گروه‌های آموزشی در سطح کشور برای بازرسی و بازمینی کلاس‌های درس فعال شوند و سرگروه‌ها و اعضای گروه‌های زبان نیز براساس استانداردهای خاصی انتخاب شوند. پس از بازرسی از کلاس‌های درس، دوره‌های بازآموزی، توجیهی و غیره پیشنهاد کنند.
 ۴. دوره‌های بازآموزی دبیران از طریق مراکز آموزش عالی داخلی و خارجی هر ساله برگزار شوند.
 ۵. راهکارهای مناسب برای افزایش توان علمی و عمومی زبان و تدریس زبان معلمان ارائه شوند.
 ۶. راهکارهای مناسبی برای تشویق معلمان برای خودارزیابی جمعی و فردی ارائه شوند.
 ۷. در تمامی دوره‌های تربیت معلم، کلیه دروس به زبان انگلیسی ارائه شوند.



فرم اشتراک مجله رشد آموزش زبان خارجی

شرایط اشتراک

۱. واریز حداقل مبلغ ۱۵۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار)، کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه فرم تکمیل شده اشتراک الزامی است.
۲. مبنای شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست است.

- تاریخ شروع انتشار: ۱۳۶۳
- ترتیب انتشار: فصلنامه
- قطع: رحلی
- روش: آموزشی، تحلیلی، اطلاع رسانی
- تعداد صفحات: ۶۴ صفحه
- مخاطبان:

- دبیران زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی، مدرسان مراکز تربیت معلم و دانشجویان رشته زبان
- موضوعات کلی مجله
- آموزش زبان، روشهای تدریس زبان، مطالب تحقیقی در مورد زبان، اخبار گروهها، مصاحبه و پرسش و پاسخ.



اهداف مجله

- آشنا ساختن دبیران با روشهای مختلف تدریس زبان، آشنایی با مواد و وسایل کمک آموزشی زبان، آشنایی با نتایج تحقیقات در زمینه های آموزش زبان، معرفی نشریات و کتابهای جدید در زمینه آموزش زبان.

- * نام و نام خانوادگی:
- * تاریخ تولد:
- * میزان تحصیلات:
- * تلفن:
- * نشانی کامل پستی: استان:
- شهرستان: خیابان:
- کوچه: پلاک:
- کد پستی:
- * مبلغ واریز شده:
- * شماره و تاریخ رسید بانکی:
- * مجله درخواستی:

امضاء

نشانی: تهران - صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱، امور مشترکین.
تلفن: ۸۸۳۹۱۸۶

- * مشخصات و نشانی خود را کامل و خوانا بنویسید. هزینه برگشت مجله در صورت کامل نبودن نشانی، به عهده مشترک است.
- * ارسال اصل رسید بانکی ضروری است.

نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سال های گذشته با هدف اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت های گذشته و حال، این مجلات پرسشنامه ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید، آن را تکمیل و به آدرس: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

۱- مجله رشد آموزش زبان را به چه صورت تهیه می کنید؟

مشترک هستم ☐ به طور آزاد تهیه می کنم ☐ در دفتر مدرسه مطالعه می کنم ☐

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می رسد؟ ☐ بلی ☐ خیر ☐

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ ☐ بلی کاملاً ☐ بلی به طور متوسط ☐ خیر ☐

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می کند؟ ☐ بلی کاملاً ☐ بلی به طور متوسط ☐ خیر ☐

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزانی است؟ ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐

۶- با توجه به هدف های انتشار مجله رشد آموزش زبان از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آن ها داده شود، به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش های تازه در عرصه زبان آموزی ☐

تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی، طرح روش های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی ☐

حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و دانش آموزان ☐

معرفی نظریه پردازان، دانشمندان، صاحب نظران با توجه به ارتباط آن ها با کتاب درسی ☐

معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاه های آن ها ☐

برنامه درسی و آموزشی ☐ طرح مسائل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش...) ☐

طرح مسایل نظام جدید متوسطه ☐

معرفی کتاب و مقاله ☐ و مسایل دیگر ☐ (لطفاً ذکر شود:

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته ها مناسب ☐ نسبتاً مناسب ☐ نامناسب ☐

ویرایش ادبی مقالات و نوشته ها مناسب ☐ نسبتاً مناسب ☐ نامناسب ☐

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب ☐ نسبتاً مناسب ☐ نامناسب ☐

۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می دانید؟

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

۹- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی - آموزشی در جهت کمک به امر

تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش آموزان از زبان خارجی برآورده می سازد؟ ☐ بلی ☐ خیر ☐

۱۰ هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم فرمایید.

سومین جشنواره کتاب‌های آموزشی دوره متوسطه (حوزه درس زبان انگلیسی)

معرفی کتاب

LET'S TAKE A BREAK!

Séminaire d'Ispahan

هیأت تحریریه «مجله رشد آموزش زبان» از دبیرانی که با مجله تماس گرفته و نحوه همکاری با این بخش را جویا شده‌اند، تشکر می‌کند و لازم می‌داند، یک بار دیگر این بخش را معرفی کند. همان طور که در شماره قبل اشاره شد، بخش «رشد و معلم» حاوی مطالب متنوعی است که می‌تواند منعکس کننده دیدگاه‌های دبیران در مورد مطالب و برنامه درسی و پیشنهادها و تجربه‌های آنان باشد. ارایه گزارش، سمینارها، همایش‌ها و همچنین مجموعه «Let's take a break!» در این قسمت به چاپ خواهد رسید. ضمناً، از خوانندگان و به ویژه دبیران محترم بسیار سپاسگزار خواهیم شد، چنانچه فرم نظرخواهی را که در هر شماره به چاپ می‌رسد، تکمیل و به آدرس مجله ارسال فرمایند.

تصحیح و پژوهش
در شماره پیشین در مورد مطلب "Let's take a break"، به دلیل اشکالات فنی، عباراتی حذف شده بودند که ضمن پژوهش از خوانندگان محترم، در این شماره تصحیح می‌شوند.

گزارشی از سومین جشنواره کتاب‌های آموزشی دوره متوسطه (حوزه درس زبان انگلیسی)

تنظیم: علی شفیعی

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش که در حال حاضر به عنوان یکی از بزرگ‌ترین و مؤثرترین بخش‌های فرهنگی کشور در امر برنامه ریزی و مدیریت نشر کتاب نقش عمده‌ای بر عهده دارد، در راستای هدایت و ساماندهی به وضعیت کتاب‌های آموزشی و کمک آموزشی و حمایت و تشویق پدیدآورندگان که در جهت هدف‌های برنامه‌های آموزشی و درسی وزارت آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند، از سه سال پیش، «طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی و کمک آموزشی» را به اجرا گذاشته است. در قالب این طرح، ضمن تبیین سیاست‌ها و استانداردهای تهیه و تدوین کتاب آموزشی و اعلام نیازهای آموزش و پرورش به ناشران به شناسایی کتاب‌های مناسب و مرتبط با برنامه درسی پرداخته است و برای معرفی و حمایت از آن کتاب‌ها، با چاپ مشخصاتشان در «کتابنامه رشد» که شامل فهرست توصیفی کتاب‌هاست و نیز انتشار عنوان‌های آن‌ها در پایان کتاب درسی مربوط گام‌های اولیه را برداشته است. همچنین، «جشنواره کتاب‌های آموزشی» که در سال‌های گذشته مختص کتاب‌های آموزشی دوره ابتدایی و دوره راهنمایی بوده، و امسال در سومین دوره برگزاری به کتاب‌های آموزشی

دفتر انتشارات کمک آموزشی، «سومین جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد، دوره متوسطه» را با هدف هدایت و ساماندهی کتاب‌های آموزشی و کمک آموزشی، در روزهای ۱۷ تا ۱۹ آذرماه سال ۱۳۸۱ در تهران برگزار کرد.

وزارت آموزش و پرورش در سال‌های اخیر شاهد تولید و انتشار آثار متنوع و متعددی در عرصه کتاب‌های علمی و آموزشی، برای استفاده دانش آموزان و معلمان بوده است. اکنون این کتاب‌ها در نظام آموزش و پرورش کشور چنان جایگاهی یافته است که از حضور پررنگ و تأثیر آن در کلاس درس و مدرسه نمی‌توان چشم پوشید.

اگر کتاب‌های کمک درسی و کمک آموزشی با معیارهای مناسب تولید نشوند و در راستای هدف‌های برنامه‌های آموزشی و تربیتی نباشند، فرصت‌های فرهنگی و تربیتی و ارزش‌های اجتماعی کشور به یک تهدید جدی تبدیل خواهد شد. متقابلاً، اگر این آثار طی حرکتی برنامه ریزی شده و مطابق با موازین علمی و آموزشی منتشر شوند و مورد حمایت قرار گیرند، می‌توانند نقشی به سزا در فرایند یاددهی - یادگیری و تأمین منابع اطلاعاتی مخاطبان خود، داشته باشند.

مورد تشویق قرار گرفتند.

از آن جا که طراحی و گرافیک کتاب های آموزشی از منظر زیبایی شناسی و تسهیل در انتقال پیام نقش به سزایی دارند، در این جشنواره همچون دوره گذشته، طراحی جلد کتاب های آموزشی نیز مورد توجه قرار گرفتند و برای بهترین طرح روی جلد جوایزی اختصاص یافت.

در سومین جشنواره کتاب های آموزشی، سه میزگرد تخصصی نیز با حضور کارشناسان ذیربط برگزار شد. در این نشست های تخصصی، نقش کتاب های آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری، تصویرگری کتاب های آموزشی و شیوه های حمایت از کتاب های مناسب در نظام آموزش و پرورش کشور بررسی گردید.

برگزیدگان حوزه درسی آموزش زبان انگلیسی

هیأت داوران کتاب های حوزه زبان های خارجی (انگلیسی و آلمانی)، مرکب از آقایان: حسین گل بستان (مدرس مرکز تربیت و آموزش عالی فرهنگیان) و دکتر پرویز مفتون (عضو هیأت علمی دانشگاه علم و صنعت) و سرکار خانم نسرين باروتچی (از دبیران با سابقه تهران و نماینده دبیران در گروه های آموزشی متوسطه)، پس از بررسی و جمع آوری اطلاعات لازم در چک لیست های داوری - هر گروه از کتاب ها یک چک لیست - در نهایت ۷ کتاب را از ۷ گروه و از بین ۱۸۰ کتاب به عنوان کتاب های برنده جایزه اول، دوم و سوم به شرح زیر معرفی کردند:

گروه ۱. کتاب های آزمون، سنجش، و ارزشیابی تحصیلی: حداکثر امتیاز ۱۸۵، حداقل امتیاز ۳۷، حد نصاب شرکت در مرحله مسابقه ۱۳۹.

در این گروه تنها یک کتاب امتیاز لازم را داشت و برنده جایزه اول کتاب برگزیده شناخته شد: کتاب کار و تمرین انگلیسی پیش دانشگاهی ۱ و ۲، نویسندگان: بهرام قاسمی نژاد و فرناز افشارحرب، از انتشارات فاطمی، سال: ۱۳۷۹، کد جشنواره: ۷۱۶۹، امتیاز: ۱۴۷.

گروه ۲. کتاب های حمایتی: حداکثر امتیاز ۱۸۰، حداقل امتیاز ۳۶، حد نصاب شرکت در مرحله مسابقه ۱۳۵.

در این گروه به علت این که هیچ کتابی حد نصاب شرکت در مسابقه را احراز نکرد، کتابی معرفی نشد.

گروه ۳. کتاب های آموزشی: حداکثر امتیاز ۱۸۵، حداقل

دوره متوسطه اختصاص یافته است، به منظور ارزشیابی و بررسی کیفیت کتاب های آموزشی موجود و انتخاب و معرفی کتاب های برگزیده و تشویق و حمایت از پدید آورندگان کتاب های آموزشی که بیشترین نقش را در راستای تحقق هدف های برنامه های آموزشی داشته اند، شکل گرفت.

تبیین و انتقال سیاست ها، هدف ها و برنامه های آموزش و پرورش در حوزه کتاب های آموزشی و انتقال آن به ناشران؛ ارزشیابی کتاب های آموزشی موجود، به منظور انتخاب و معرفی کتاب های برگزیده؛ انتخاب مؤلفان و ناشران برتر در حوزه تألیف و نشر کتاب های آموزشی؛ بالاخره فراهم آوردن امکان تبادل نظر میان پدید آورندگان کتاب های آموزشی، از جمله هدف های این جشنواره است.

«دفتر انتشارات کمک آموزشی وزارت آموزش و پرورش» که عهده دار مسؤلیت اجرای طرح سامان بخشی کتاب های آموزشی و برگزاری این جشنواره است، کار خود را برای اجرای سومین جشنواره، با فراخوان کتاب های آموزشی آغاز کرد و در خردادماه سال ۸۱ از تمامی ناشران، مؤلفان و مترجمان کشور درخواست کرد آثار مکتوب ۵ سال اخیر خود را که در حوزه آموزش متوسطه است، ارسال کنند.

فاصله کوتاهی، تعداد ۲۷۰۸ عنوان کتاب از سوی ۳۰۷ ناشر برای دبیرخانه جشنواره ارسال شد و تمامی آثار رسیده در ۲۷ حوزه درسی مربوط به رشته های نظری، فنی و حرفه ای و کار دانش تقسیم شدند.

هیأت داوران، متشکل از کارشناسان متخصص و آشنا به نیازهای برنامه درسی از سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، معلمان باتجربه به معرفی معاونت آموزش و پرورش نظری و مهارتی وزارت متبوع و استادان مرتبط با حوزه درسی از مراکز آموزش عالی یا دانشکده های تربیت معلم، در ۲۷ گروه تخصصی کار بررسی و داوری خویش را براساس آئین نامه مصوب آغاز کردند و پس از چهارماه فعالیت فشرده، داوری کتاب ها را در دو یا سه مرحله به انجام رساندند و نتایج نهایی را اعلام کردند.

در هر حوزه درسی، رتبه های اول به عنوان کتاب های برگزیده، معرفی شدند و علاوه بر انتخاب ۵۳ عنوان کتاب که در رتبه های برگزیده امتیاز لازم را کسب کرده بودند، ۱۲۰ عنوان کتاب نیز شایسته تقدیر تشخیص داده شدند و همچنین، ۳ ناشر برگزیده از بخش خصوصی و یک ناشر برگزیده از بخش دولتی

گروه ۶. کتاب های مرجع معلم : حداکثر امتیاز ۱۷۵ ، حداقل امتیاز ۳۵ ، حدنصاب شرکت در مسابقه مرحله سوم ۱۳۱ امتیاز . در این گروه کتاب فنون تدریس دستور زبان ، ترجمه دکتر سیداکبر میرحسینی و دکتر پرویز بیرجندی با کد جشنواره ۷۲۱۷ ، از انتشارات آتیه در سال ۱۳۷۸ ، با احراز میانگین امتیاز ۱۳۸ ، برنده جایزه اول کتاب برگزیده معرفی شد . دیگر کتاب های این گروه حدنصاب را احراز نکردند .

گروه ۷. کتاب های آزمون ، آموزش و تمرین : حداکثر امتیاز ۱۸۵ ، حداقل امتیاز ۳۷ ، حدنصاب شرکت در مسابقه مرحله سوم ۱۳۹ امتیاز . در این گروه به علت این که هیچ کتابی حدنصاب شرکت در مسابقه را احراز نکرد ، کتابی معرفی نشد .

ضمناً به منظور اطلاع مؤلفان و ناشران از نحوه ارزیابی کتاب های موجود ، دو نمونه از چک لیست هایی که توسط داوران گروه تهیه شده اند ، به پیوست معرفی می شوند .

بیانیه داوران گروه زبان های خارجی

در پایان ، داوران گروه زبان های خارجی در بیانیه ای به طرح مشکلات و ضعف های موجود در کتاب ها پرداختند و به منظور بهبود کیفیت این گونه کتاب ها چند توصیه به شرح زیر ارائه دادند : کتاب ها باید :

۱. در راستای هدف های آموزش رسمی کشور باشند .
۲. به حل تمرینات کتاب های درسی محدود نباشد .
۳. زبان را به عنوان یک پدیده یک پارچه در نظر بگیرند .
۴. از جداسازی عناصر زبان و معرفی بدون بافت و تصنعی اجزای زبان اجتناب کنند .
۵. از ارائه مطالب به زبان مادری زبان آموزان پرهیزند .
۶. به هیچ وجه با ارائه مطالب غلط و نادرست (از قبیل تلفظ با املائی خط فارسی ...) ، در دانش آموزان شبهه ایجاد نکنند .
۷. باید برای ارائه جدید همان مطالب کتاب های درسی ، به خلق و ایجاد بافت جدید مبادرت ورزند تا حوزه دانش زبان آموزان وسعت و قدرت تشخیص آن ها افزایش یابد .
۸. از ارائه کلیشه در پاسخگویی به تمرینات و حل آن ها پرهیز کنند .
۹. از آزمون - آموزی پرهیزند و به زبان آموزی رو آورند .
۱۰. در صدد رشد و تعالی روش کتاب های درسی برآیند .
۱۱. تا حد امکان بکوشند ، برای تقویت مهارت های شنیداری و دیداری از نوارهای سمعی و بصری استفاده کنند تا زمینه ساز رشد و تعالی درک شنیداری شود .
۱۲. در پایان به ناشران توصیه می شود ، در صدد ترغیب نویسندگان ایرانی برای تهیه و چاپ کتاب های دانش افزایی معلمان باشند .

امتیاز ۳۷ ، حدنصاب شرکت در مرحله مسابقه ۱۳۹ . در این گروه به علت این که هیچ کتابی حدنصاب شرکت در مسابقه را احراز نکرد ، کتابی معرفی نمی شود .

گروه ۴. کتاب های تمرین : حداکثر امتیاز ۱۸۰ ، حداقل امتیاز ۳۶ ، حدنصاب شرکت در مرحله مسابقه ۱۳۵ . در این گروه کتاب کار انگلیسی ۱ نوشته علیرضا سعیدی و کامبیز جانی ، با کد جشنواره ۷۱۷۹ ، از انتشارات سنجش روز ، سال ۱۳۸۰ با احراز ۱۴۶/۳۳ امتیاز به عنوان برنده جایزه اول کتاب برگزیده ، کتاب کار و تمرین انگلیسی ۲ ، نوشته بهرام قاسمی نژاد ، با کد جشنواره ۷۱۶۸ ، از انتشارات فاطمی ، در سال ۱۳۷۸ ، با احراز ۱۴۶ امتیاز ، برنده جایزه کتاب تقدیری اول و کتاب کار و تمرین انگلیسی سوم دبیرستان ، نوشته بهرام قاسمی نژاد و فرناز افشارحرب ، با کد جشنواره ۷۱۶۷ ، از انتشارات فاطمی با احراز ۱۴۵/۶۷ امتیاز برنده جایزه کتاب تقدیری دوم معرفی شدند .

گروه ۵. فرهنگ و کتاب های مرجع : حداکثر امتیاز ۱۶۵ ، حداقل امتیاز ۳۳ ، حدنصاب شرکت در مسابقه مرحله سوم ۱۲۴ . در این گروه ، کتاب فرهنگ لغات انگلیسی به فارسی ، نوشته احمد بهرام و علیرضا یوسف زاده خیابانی ، با کد جشنواره



۷۱۳۶ ، چاپ کانون فرهنگی آموزش در سال ۱۳۸۰ ، با احراز جمع کل امتیاز ۳۹۰ و میانگین ۱۳۹ ، به عنوان برنده جایزه اول کتاب برگزیده ، کتاب فرهنگ دانش آموز سوم دبیرستان ، نوشته زیلا دولت آبادی با کد جشنواره ۷۱۹۷ ، از انتشارات مدرسه در سال ۱۳۸۰ ، با احراز جمع کل امتیاز ۳۸۹ و میانگین ۱۲۹/۶۷ برنده جایزه اول کتاب تقدیری ، کتاب فرهنگ جدید دانش آموز ، نوشته عبدالرضا عبداللهی ، با کد جشنواره ۷۲۲۴ ، از انتشارات گویش نو در سال ۱۳۸۰ ، با احراز جمع کل امتیاز ۳۷۱ و میانگین امتیاز ۱۲۴ ، به عنوان برنده جایزه دوم کتاب تقدیری معرفی شد .

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

بسمه تعالی
چک لیست
گروه ۱: کتاب های آزمون، سنجش و ارزشیابی
پیشرفت تحصیلی

سومین جشنواره رشد کتاب
دوره متوسطه
۱۳۸۱

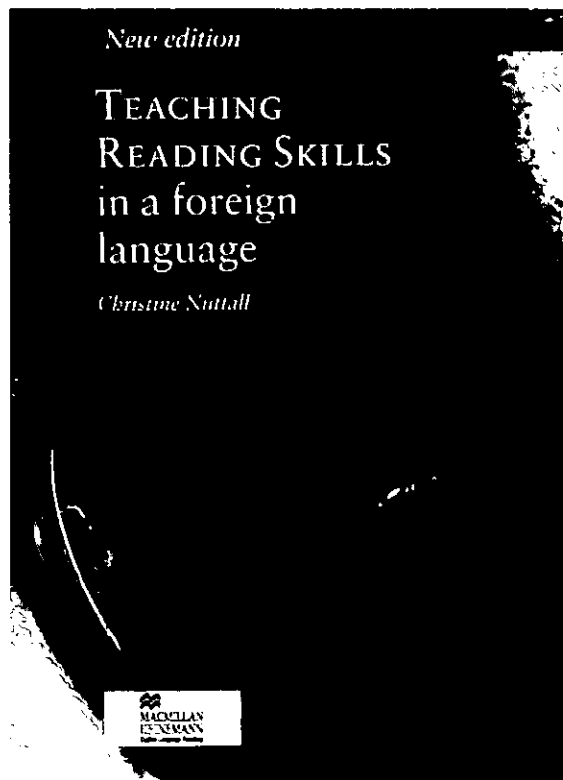
شماره شناسایی	عنوان کتاب	سال نشر	نویسنده	ناشر
۶۶۶۶۵	جمله بندی در زبان انگلیسی			
	ردیف	شرح معیار	ضرب	
	مشخصات ظاهری			
۱	کیفیت صفحه آرای و زیباسازی در جهت آسان سازی خوانش			
۲	تنوع و اندازه حروف و تناسب آن با گروه سنی مخاطبین			
۳	میزان استحکام کتاب و تناسب آن با گروه سنی مخاطبین			
۴	جذابیت ظاهری، ابعاد و قطع کتاب			
	ویژگی های کیفی و زبانی	جمع		
۱	سلاست و درستی کتاب به لحاظ زبانی			
۲	سادگی بیان و روانی گفتار کتاب متناسب با گروه سنی مخاطبین			
۳	هماهنگی عنوان کتاب با محتوا			
۴	کیفیت مقدمه و ارائه توضیح مناسب برای معرفی کتاب و توصیه های مورد نیاز مخاطبین جهت استفاده از کتاب			
۵	محتوای کتاب از نظر نوآوری، پیوستگی، توجه به پیش آموخته ها			
۶	تناسب کتاب با نیازهای زبان آموزان			
	جمع			
۱	تنوع در سؤالات			
۲	عدم تکرار سؤالات آزمونی			
۳	ارائه پاسخنامه تشریحی و صحت پاسخ ها			
۴	عدم ارائه کلیشه در نحوه پاسخگویی به سؤالات			
۵	هماهنگی آزمون ها و پرسش ها با اهداف آموزشی و برنامه درسی			
۶	ایجاد انگیزه در جهت خودآزمایی زبان آموزان			
۷	ارائه پرسش ها در راستای رشد قدرت تفکر زبان آموزان			
	جمع			
نام و نام خانوادگی داوران:				
امضا				
نتیجه داری				
جمع کل نمرات				
میانگین نمرات				
حداقل نمره				
حداکثر نمره				

تهیه چک لیست اولیه جهت رد یا قبولی کتاب ها برای داوری مرحله دوم به شرح زیر :
چک لیست کتاب

مشخصات عمومی کتاب				
شماره شناسایی کتاب	نویسنده	سال انتشار	عنوان	ناشر

ردیف	شرح معیار	بله	خیر	پاسخ های ارزشیابی
۱.	آیا کتاب برای استفاده زبان آموزان دوره متوسطه نوشته و چاپ شده است؟			
۲.	آیا کتاب در داخل ایران نوشته و چاپ شده است؟			
۳.	آیا کتاب بین سال های ۷۶ تا ۸۰ چاپ شده است؟			
۴.	آیا کتاب راهنمای کتاب های درسی می باشد؟ (واژگان و متون با علائم فارسی تلفظ شده و پاسخ تمرین های کتب درسی نیز ارائه شده است .)			
۵.	آیا سطح کتاب متناسب با سطح کتب درسی تنظیم شده است؟			
۶.	آیا کتاب در راستای اهداف و برنامه های درسی متوسط ارائه شده است؟			
۷.				
نتیجه داوری	مردود به علت عدم رعایت ملاک های تعیین شده	نام و نام خانوادگی داوران :		
		امضا :		

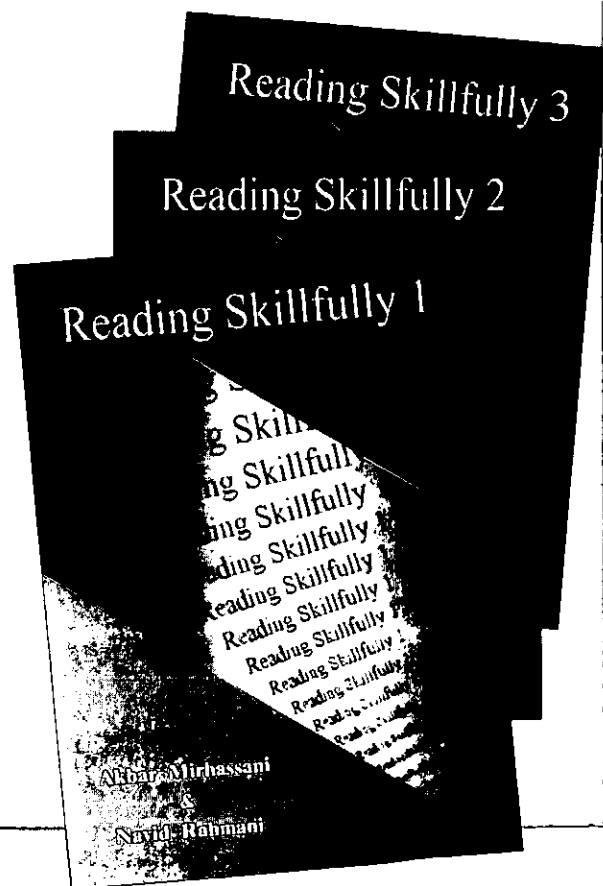
معرفی کتاب



READERS familiar with the first edition of this book will find many changes in this one, the most obvious being the way the material is organized. It is now divided into three parts. The first presents the principles (about reading, texts and teaching) which underlie the way the book approaches its subject; the second part looks more closely at some of the theoretical issues and how they affect reading teaching; and the third, greatly strengthened by Charles Alderson's chapter on testing, focuses on the importance of extensive reading, the choice of materials and the way courses and lessons are planned, taught and assessed. The sequence of chapters has been altered to fit in with this new division; people used to the first edition may find this initially annoying, but I hope the result will ultimately prove easier to use.



Reading Skillfully 1, 2 & 3 are based on promoting language learning in which reading and its techniques are integrated to help students read and understand better. These books are intended to be used in the Prerequisite and General English Courses for university students. They may also be used in Reading 1, 2 & 3 for English majors because they include interesting passages and exercises which stimulate the readers to read and understand English much easier and develop the skills needed in other courses.



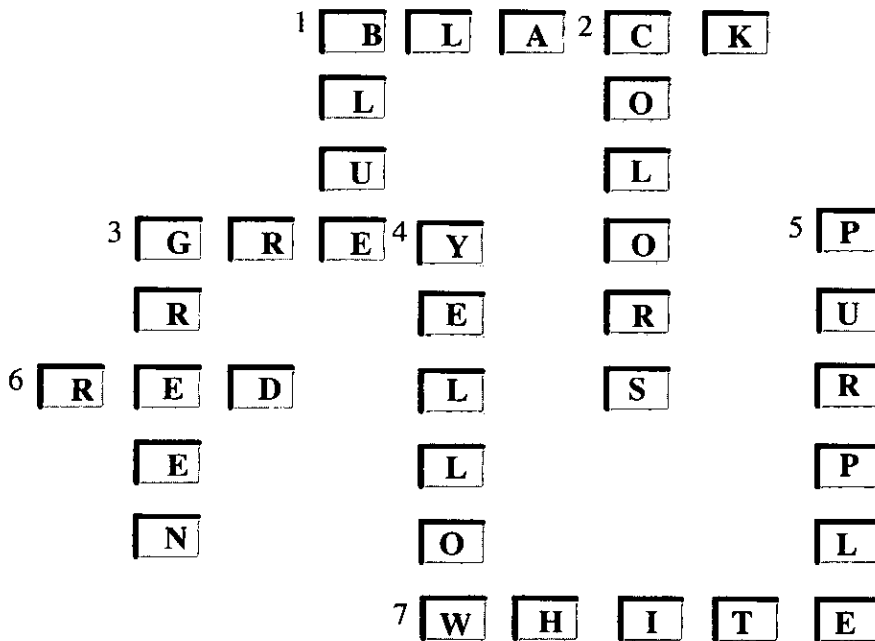
Crossword Puzzle

Across

1. *black sheep*: someone who is considered unpleasant or disreputable
3. *grey mood*: lacking hope
6. *red tape*: bureaucracy
7. *white elephant*: an article or a household utensil no longer wanted by its owner

Down

1. *feel/ be/ become blue*: depressed
2. *with flying colors*: very successfully
3. *green thumb*: an ability to make plants grow well
4. *a yellow streak*: a trace of cowardliness
5. *purple with rage*: extremely angry



CONCORDANCE LINES

The missing word is **greeted**.

CONCORDANCE LINES

Here are thirty concordance lines, with the key word in the middle of the line removed. All 30 lines have the same word in the middle. Can you guess from the contexts what the missing word is?

Washington will continue its good and one must make still greater to fall back on should he fail in his man bureau there, law enforcement's The National Office coordinates these President Babangida leaned in his [tc text=laughs] and after several Indonesia has taken a leading role in move was clearly timed to pre-empt faced economic strangulation and its continues tarnished despite all his Mubarak has backed the American and at worst contemptuous of his the quality of their assets in their in our power to hamper your of Representatives failed in its from land. Whole towns started rescue the president's hurricane relief Bosnian government, but both a literature highly critical of the position of compromise: putting their and munitions and to promote related intermittently supported army Despite Barbara's subtle but constant and solid, were very strong beginning [hl] Credit Markets: International and Duff-Phelps, are redoubling Buffet, its leading shareholder. Its home and abroad should together make for the Government is that, despite year-old actress. [p] And Catherine's

to broker a settlement to the three- to get it down. [p] Again, see where to join the federal parliamentary to work with Russian counterparts and works to raise public awareness, to extricate himself from the corner he said I fear you are [ZGY] [ZZI] to bring Cambodia's warring parties by the Communist authorities in to mediate a settlement had been to clean it up, while Mexico's human most recently by proposing a to promote peace. [p] His departure to boost market share. [p] The as they cross the line of good taste to override a presidential veto of . Principal Doug Albrecht organized a . I'm Paz Cohen in Washington. Shay are certain to be difficult. The to introduce "public participation" into raising your overall vitality on material production. [p] The Nunn to secure Hitler's permission to to deemphasize Kim's development and , but beginning efforts nevertheless. to Push the Dollar Down Depress Bond to win business. In Europe, where failed, thanks to a revolt among to help democratisation and freedom to paper over the cracks, there is a to bury the ghost of her role as



Key to the questions

LAST ISSUE

BRAIN TEASER

Q: What English word can have 4 of its 5 letters removed and still retain its original pronunciation?

A: **Queue**

Q: Before Mount Everest was discovered, what was the tallest mountain in the world?

A: **Mount Everest has always been the tallest mountain, even before being discovered.**

Q: Johnny's mother had three children. The first child was named April. The second child was named May. What was the third child's name?

A: **It has to be Johnny. He's the third child.**

Q: If, having only one match, on a freezing winter day, you entered a room which contained a lamp, a kerosene heater, and a wood burning stove, which should you light first?

A: **The match of course.**

MISSING DICTIONARY DEFINITION

If someone or something **highlights** a point or a problem, they emphasize it or make you think about it.

You say **oh well** to indicate that you accept a situation or that someone else should accept it, even though you or they are not very happy about the situation because it cannot be changed.

MISSING DICTIONARY DEFINITION

Here is a dictionary definition, but the word being defined has been blanked out from the definition. Can you guess what word or phrase is being defined. It may be a single word or a compound or an idiomatic expression. Each missing word is indicated by five hyphens, no matter how many letters there are in the missing word itself.

● In informal American English, people sometimes say ----- in order to express a strong reaction to something or to introduce a remark or response.

● Someone who is ----- is very bad at organizing things in their life.

CROSSWORD PUZZLE

Try the following crossword puzzle. All of the missing words are units of money.

Currency

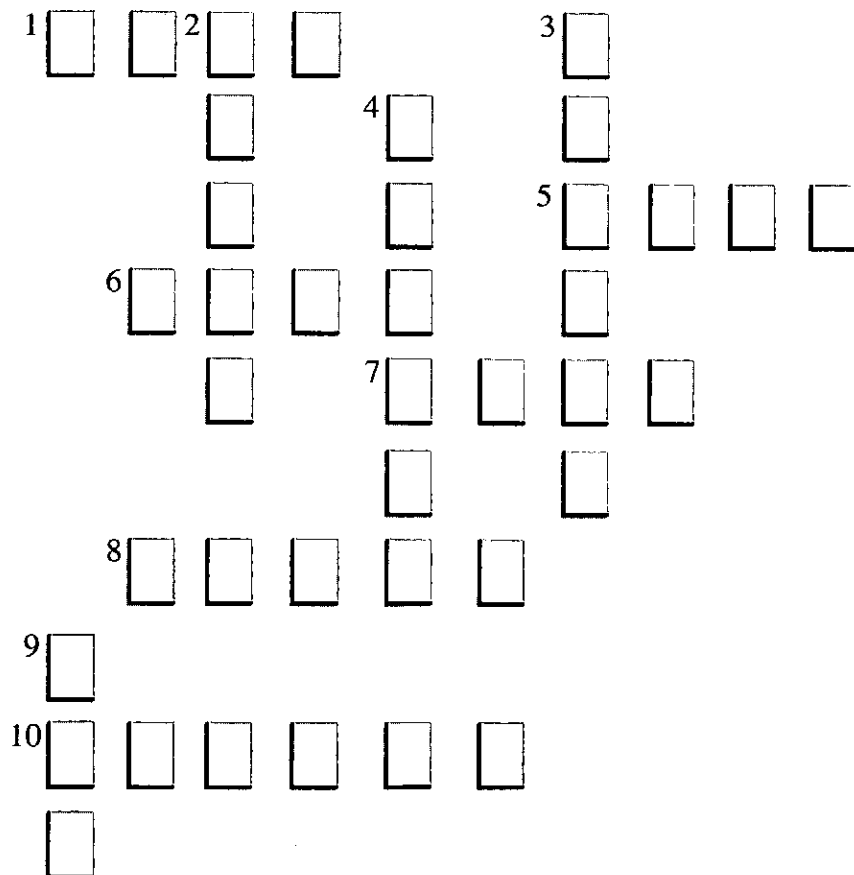
What's the unit of money in these countries?

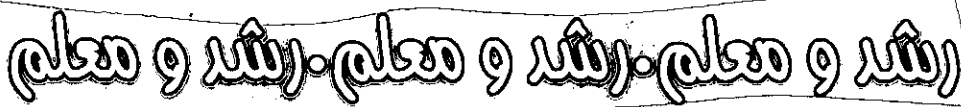
Across

1. Germany
5. Italy
6. Chile
7. Brazil
8. Switzerland
10. Portugal

Down

2. India
3. Canada
4. Holland
9. Japan





JOKES

A family of mice were surprised by a big cat. Father Mouse jumped and and said, "BOW-WOW!" The cat ran away. "What was that, Father?" asked Baby Mouse. "Well, son, that's why it's important to learn a second language."

A man goes to the doctor and says, "Doctor, wherever I touch, it hurts."

The doctor asks, "What do you mean?"

The man says, "When I touch my shoulder, it really hurts. If I touch my knee- OUCH! When I touch my forehead, it really, really hurts."

The doctor says, "I know what's wrong with you; you've broken your finger!"

SLANG FORUM

to run a fever (verb)

Definition: To be sick, with an unusually high body temperature; to be very hot due to illness

Example: Jane can't go to school today. She's running a fever.

Etymology: In this phrase, "run" means "to continue to have," so "run a fever" refers to a person maintaining a fever, a high body temperature.

BRAIN TEASER

School survey

The school newspaper staff did a survey of all 235 students at the school concerning after - school activities. The 3 activities in the survey were:

1. sports
2. the music / drama program
3. school publications (yearbook and newspaper)

They found that 71 students participated in after-school sports, but some of those students also participated in one or both of the other activities (music/drama or a publication). A total of 64 students were involved in the music/ drama program, but some of those were involved in other after - school activities as well. The yearbook and newspaper drew a total of 58 students, some of whom were involved in other activities too. Further analysis found that:

- 10 students were involved in all three areas: sports, publications and music/ drama.
- 4 students were involved in music / drama and publications.
- 5 students were involved in music / drama and sports.
- 7 students were involved in sports and the publications.

Based on this survey, how many students were involved in at least one after - school program?

LET'S TAKE A BREAK!

Prepared by **Parviz Maftoon (Ph.D. in TEFL)**

p-maftoon@iust.ac.ir

QUOTATIONS

- ◆ Water is the softest thing, yet it can penetrate mountains and earth. This shows clearly the principle of softness overcoming hardness.

Lao Zi

- ◆ You can live with your problems, complain about them, let them drag you down. Or you can get up, do something about them, and free yourself for more positive and productive pursuits.

Ralph Marston

- ◆ It's the constant and determined effort that breaks down all resistance and sweeps away all obstacles.

Claude M. Bristol

- ◆ The gem cannot be polished without friction, nor man perfected without trials.

Chinese Proverb

WORDS OF KNOWLEDGE

- ◆ The path to success is to take massive, determined action.
- ◆ I am always willing to learn; however, I do not always like to be taught.
- ◆ Our lives begin to end the day we become silent about things that matter.

de langage à la fois singulier et représentatif de modèles généraux. Les procédures d'analyse ainsi mises en place dans ces séminaires nous mettent en présence d'un système cohérent et scientifique exploitable en classe de français.

Cette année, le séminaire d'Ispahan a eu lieu du 9 au 19 Septembre à l'Université d'Ispahan. Les cours ont été assurés par des professeurs français et les ateliers par des professeurs iraniens.

D. Bertrand, Professeur à Paris VIII, a essayé de nous montrer en quoi la sémiotique peut contribuer à la mise en place d'une approche didactique des textes littéraires. Cet objectif a été mis en œuvre à travers une présentation des recherches sémiotiques, depuis leurs principes fondateurs jusqu'aux orientations actuelles (en relation critique les disciplines voisines: rhétorique, stylistique, phénoménologie). L'accent a été porté sur les stratégies discursives et le fonctionnement des textes littéraires pour pouvoir se rendre compte de leur signification et du système à partir duquel ils élaborent le sens. La distinction faite entre le monde naturel et l'univers figuratif de langage nous a fait comprendre que la production langagière relève du simulacre et que tout discours est une représentation d'un univers lui-même représenté. Les questions importantes qui ont été élaborées par D. Bertrand sont: énonciation, narrativité et subjectivité, figurativité et perception, corporéité et structure tensive.

J. Fontanille, Professeur à l'Université de Limoges et Directeur du centre de recherches sémiotiques à C.N.R.S., s'est offert de mettre au point des méthodes et des principes d'analyse concrète des textes, dans leur dimension affective. En se basant sur quatre grandes passions littéraires, la colère, la peur, la jalousie et l'avarice, il a réussi à montrer le fonctionnement de la syntaxe passionnelle dans le discours

littéraire. On a pu comprendre à partir de ses cours que les passions ainsi élaborées sont soumises à trois grands principes:

1) Elles se présentent comme des chaînes identifiables ou des successions des séquences qui organisent le cours du texte.

2) Elles offrent à l'analyse une grappe de passion et d'émotion. C'est alors que l'on est confronté dans les textes à des bifurcations, conversions et transformations.

Ph. Hamon, Professeur à Paris III, a consacré ses séances à la présentation de la critique littéraire. Il a commencé par éclaircir le rôle important que le structuralisme joue et continue à jouer dans l'explication des textes littéraires. Il a aussi abordé la question de la critique génétique pour nous faire constater en quoi cette discipline jeune et en plein essor est capable de renouveler la connaissance des textes. En effet, on a pu comprendre que la génétique des textes déplace l'analyse de l'auteur vers l'écrivain, de l'écriture et de l'œuvre vers sa genèse. Ph. Hamon nous a montré que la génétique des textes est une manière de radiographier l'œuvre à travers la succession des esquisses et des versions qui ont favorisé sa naissance. Il s'agit en fait d'accéder à l'espace intime d'une écriture tout en pénétrant le laboratoire individuel et secret de l'écrivain.

Enfin, lors de la clôture du Séminaire d'Ispahan 2002, tous les organisateurs ainsi que les participants ont exprimé leur reconnaissance vis-à-vis de tous ceux qui ont travaillé, notamment les collègues du Département de français de l'Université d'Ispahan, pour que ces séminaires puissent avoir lieu et ont insisté sur la nécessité qu'il y a à réorganiser de tel stage. Pour ceci, de nouveaux thèmes comme texte et image, littérature et cinéma, dimension esthétique des textes littéraires ont été proposés.

Séminaire d'Ispahan

9-19 Septembre 2002

Rapport préparé par Hamid Reza Shairi
Université Tarbyat Modarres

امسال، برای سومین بار سمینارهای علمی اصفهان با همکاری گروه فرانسه «دانشگاه اصفهان»، «دانشگاه تربیت مدرس» و بخش فرهنگی «سفارت فرانسه»، از ۱۸ تا ۲۸ شهریور در دانشگاه اصفهان برگزار شد. این سمینارها که شامل کلاس های درس و کارگاه های آموزشی است، با حضور استادان فرانسوی و ایرانی برگزار شدند. موضوع اصلی سومین دوره علمی اصفهان را بررسی روشمند متون، تجزیه و تحلیل معناشناختی گفتمان، نقد ادبی و فونتیک و فرایند سودایی- عاطفی و گفتمان های ادبی تشکیل دادند. این متن، گزارشی کامل از موضوع و محتوای این سمینارها است که توجه خوانندگان محترم را به آن جلب می کنیم.

24

Le Séminaire d'Ispahan est un stage scientifique et intensif de dix jours qui a lieu depuis Septembre 2000, une fois par an. Il est organisé par le Département de français de l'Université d'Ispahan, de l'Université Tarbyat Modarres en collaboration avec le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France.

Ce stage se caractérise par deux grands objectifs:

1) Tenir les professeurs et les étudiants de français au courant des dernières recherches dans plusieurs domaines: linguistique, sémiotique, analyse du discours, rhétorique,

poétique des textes littéraires et nouvelle tendance en critique littéraire.

2) Former des enseignants de langue, littérature et culture française tout en leur fournissant des outils et des méthodologies de travail, aux approches linguistiques, sémiotique, rhétorique et didactique.

Le Séminaire d'Ispahan nous offre l'occasion de voir comment dans le cadre de l'enseignement de la langue, de la littérature et de la culture française, les contenus pédagogiques peuvent devenir objet de connaissance pour un projet scientifique. Aussi, l'on s'y rend compte que chaque texte peut être considéré comme un objet

- P. & Pines, A. (1980). **Teaching English as foreign language** (2nd ed.). New York: Routledge.
- Carver, R. P. (1990). **Reading Rate: A review of research and theory**. UK: Academic Press.
- Chastain, K. (1988). **Developing Second Language Skills: Theory and Practice** (3rd ed.). Chicago: HBJ.
- Davy, E. & Davy, K. (1984). **TOEFL: Reading comprehension and vocabulary workbook**. USA: Prentice Hall Press.
- Dubin, F. & Bycina, D. (1991). **Academic reading and the ESL/EFL teacher**. In Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). USA: Heinle & Heinle Publishers. (pp. 195-215).
- Gear, J. (1993). **Cambridge preparation for the TOEFL test**. USA: CUP.
- Grabe, W. (1991). **Current developments in second language reading research**. TESOL Quarterly Vol. 25, No. 3: 375-406.
- Grellet, F. (1981). **Developing reading skills, A practical guide to reading comprehension exercises**. Cambridge: Cambridge university Press.
- Higgs, J. & Wallace, R. (1989). **Hopalong: A computer reader pacer**. System, 17(3). pp. 389-399.
- Huey, E. B. (1908). **The psychology and pedagogy of reading**. New York: Macmillan. (Republished, Cambridge, MA: MIT Press, 1968). In Carver, R. P. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. UK: Academic Press.
- Jensen, L. (1986). **Advanced reading skills in a comprehension course**. In Dubin, F., Eskey, D. & Grabe, W. *Teaching second language reading for academic purpose*. MA: Addison-Wesley Publishing.
- Loew, H. Z. (1984). **Developing strategic reading skills**. Foreign Language Annals, 17: 301-303. In Chastain (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3rd ed.). Chicago: HBJ.
- Nuttall, C. (1996). **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann.
- Phillips, D. (1989). **Longman preparation course for the TOEFL**. Essex. Longman Group UK Ltd.
- Raygor, A. L., & Schick G. B. (1981). **Reading at Efficient Rates: A Program for Self-Instruction**. 2nd. ed. New York: McGraw-Hill.
- Sadeghi, F. & Pourgive, F. (1996). **Reading (3)**. Tehran: The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities. (SAMT).
- Saif, S. (1995). **Language study skills**. Iran: Payame Noor University Press.
- Sanacore, J. (1985). **Metacognition and the improvement of reading**. The Educational Digest. 50, 56-58. In Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3rd ed.). Chicago: HBJ.
- Smith, M. & Smith, G. (1990). **A Study Skill Handbook**. UK. OUP.
- Williams, E. (1983). **Communicative reading**. In Johnson, K. & Porter D. (Eds.), *Perspectives in communicative language teaching*. London: Academic Press. (pp. 172-183).
- Yorkey, R. C. (1970). **Study for the students of English as a second language**. USA: MC Graw-Hill Book Company.

must also search for specific information and formulate questions (Grabe, 1991).

It was mentioned earlier that many authors claimed an improvement in reading comprehension and reading rate of students. Also, it was established that scanning and skimming do not stand for a full reading comprehension. Scanning can reduce the time of reading, when the purpose of reading is to find some information which can be extracted directly from the text. As a matter of fact, many reading texts are nothing more than some information. For example, academic and scientific texts of journals and encyclopedias, contain some information and facts about a given subject. Scanning techniques can help the reader to find his needed information out of a large body of materials. Williams (1983) says that scanning serves the important purpose of giving the reader a content preview.

Previously, a lot of literature has been allocated to schemata and background knowledge. Skimming, which has the function of giving the reader a preview of the whole text, can activate the readers' background knowledge. Skimming can make ready the reader to encounter the forthcoming materials. It may have a facilitating effect if the reader is already familiar with the concept expressed in the text, that is, if the information fits into readers' preexisting knowledge, he can continue reading with more confidence and with higher reading rates. If it is not the case, the reader has to pay more attention or resort to some other strategies to extract meaning from the text.

In fact, higher reading rates are closely related to the amount of comprehension. Broughton et al. (1980) have more elaborated

on the concept as follows:

Obviously, the rate at which material may be covered becomes slower as depth and detail of understanding increase, but there are a number of other factors which enter here. One of these may be the clarity of the text itself. Another factor is the extent to which the content of a text is already familiar to the reader. Nevertheless it is possible to develop reading speed, and efficient reading involves high reading speeds with high levels of comprehension (p. 93).

Similarly, Bowen et al. (1992) assert that, "slow readers do in fact make more mistakes than faster readers. Faster readers have the advantage of having to absorb fewer meanings, doing less physical work, and having a supportive rhythm and follow of the language" (p.244).

References

- Akbari, R. & Mirhassani, A. (1998). **Study Skills**. Tehran: The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities. (SAMT).
- Apps, J. W. (1990). **Study skills for today's college student**. New York. Mc Graw Hill.
- Bailey, R. X. (1991). (Revised Printing, 1993). **The Best Test Preparation for the TOEFL**. Research & Education Association (REA). New Jersey. U.S.A.
- Bowen, J. D., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). **TESOL: Techniques and Procedures**. USA: Newbury House Publishers, Inc.
- Broukal, M. & Nolan-Woods, E. (1991). **NTC's preparation for the TOEFL**. Illinois: NTC Publishing Group.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill,

enjoyment of text" (p.392). Dubin and Byina (1991) maintain that, "a rate of 200 words per minute would appear to be the absolute minimum in order to read with full comprehension" (p.198). Jensen (1986) recommends that second language readers seek to "approximate native speakers reading rates and comprehension levels in order to keep up with classmates" and suggest that 300 words per minute is the optimal rate (p. 106). This rate is supported by Nuttall (1996) who claim that, "for an L1 speaker of English of about average education and intelligence... the reading rate is about 300 words per minute (p.56, cited in Anderson, 1999).

Raygor and Schick (1970) suggest the following guidelines for appropriate reading in various circumstances:

1. *When reading recreationally - a light novel, a short story, ... -your reading rate should be 500 words per minute and more.*

2. *When reading fiction with some focus on the characterization and when reading nonfiction to find the main ideas, an adequate reading rate is 350 to 500 words per minute.*

3. *When reading complex fiction with the intent of analyzing the plot or determining more subtle elements of characterization, or when reading nonfiction to note details or determine relationship among ideas, a reading rate of 250 to 350 words per minute is suggested.*

4. *When reading highly technical material, when attempting to criticize the merit of what you are reading, or when reading to solve a problem or follow directions, a reading rate as slow as 100 to 250 words per minute is appropriate. (cited in Saif, 1995, p. 86).*

On the other hand, Carver (1990) notes that, "the concept of reading rate has been applied

to a wide range of processes, all of which are called reading" (p.12). He continues that in a reading process like **scanning**, the aim may be to find a certain topic or a target word; once it is found, the process is immediately terminated. Carver (1990) has mentioned five basic reading processes to be used in reading rate research: **scanning**, **skimming**, **rauding**, **learning**, and **memorizing**. It should be noted that, according to Carver (1990), **rauding** is a reading process in which "an individual is looking at each consecutive word of a prose passage in order to comprehend the complete thought contained in each sentence" (p.15). He claims that, in the scanning process, the typical college student's reading rate is 600 words per minute. He also maintains that college students typically need to average about 450 words per minute to execute a skimming process successfully. It should be mentioned that these high speed reading rates, according to Carver (1990), might be gained only when individuals correctly identify a target word in a passage or correctly recognize an anomalous word in a given text in scanning and skimming respectively. As a matter of fact, no special comprehension is involved in Carver's account of scanning and skimming; only some sort of identification time measure has been considered.

Scanning, Skimming and Reading Rate

scanning and skimming are not the only reading strategies that readers employ; rather they use a range of strategies in order to read efficiently. This includes such strategies as adjusting the reading speed, skimming ahead, scanning, previewing titles, headings, pictures, and text structure information, etc. The readers

They give the example of finding the date of Oscar Wilde's death out of a related passage, claiming that the readers' purpose, Akbari and Mirhassani (1998) define skimming as, "reading quickly in order to get the gist of the text and to spot relevant bits to come back to later. You ignore the details and examples" (p. 56).

Smith and Smith (1990) have more elaborated on **Key words**, and have distinguished between key words and **key terms**. They contend that, Sometimes we are not sure of the exact key word we are looking for. For instance, an example of this is when we are trying to find the date when a man was born or a process was discovered. In situations like this, we cannot expect to have an exact date in our mind when we look for the key word. The exact word we called the **key word**, the type of word we shall call the key term (p. 57).

Sadeghi and Pourgive (1996) numerate the usefulness of skimming as (a) sampling from a long passage to see what the writer is up to, or what major points he is trying to make, (b) helping in previewing of a chapter to get the main idea(s) in mind before talking the more exhaustive section by section study, (c) helping to browse through book selections to decide if they contain what you want, (d) helping to be selective of what and other journalistic formats (p.195).

They also recognize the usefulness of scanning as: (a) when the reader knows exactly what type of information he needs but must look through large reference volumes to find it, (b) helping the reader to answer specific questions and refer back to clarify specific points he or she might have missed in an earlier reading

(p.195).

Many authors have recognized the usefulness of skimming and scanning in reading comprehension exam settings such as TOEFL. (Bailey et al., 1991 Broukal & Nolan - Woods, 1991; Phillips, 1989. Gear, 1993; Davy & Davy, 1984).

Bailey et al. (1991) suggest those who want to take the TOEFL test go through the following essential strategies to improve their reading skills and comprehension:

1. Skim the passage and the questions.
2. Read the passage.
3. Scan to answer questions (p. 215).

Bailey et al. imply that, "we can understand a passage better if we know the general subject it will discuss before we read it" (p.215).

Reading Rate

Reading rate has been of great interest to researchers at least as long ago as Huey (1908) who considered reading rate to be "... of the greatest important practically and pedagogically..." (p.170, cited in Carver, 1990, p.3).

Reading rate of reading speed is defined as the speed at which one reads a text. It is usually measured as words per minute, i.e., it is calculated by dividing the total number of the words in a passage by the minutes it takes one to read a passage.

Reading rate is highly dependent on the type of material and the purpose of reading. There are conflicting data regarding the optimal reading rate. Higgins and Wallace (1989) suggest that 180 words per minute "may be a threshold between immature and mature reading and that a speed below this is too slow for efficient comprehension or for the

While the way of reading depends on the type of materials to be read and also the reader's own purpose.

As matter of fact, Grellet (1981) suggests that scanning and skimming techniques be used to preview reading material, predict what the selection is about, and develop expectations about the content of the text.

Apps (1990) makes the following suggestions for previewing nonfiction books, as well as textbooks. These suggestions implicitly refer to **skimming**: turning to the title page, reading the author's preface or introduction, examining the table of the contents, checking the bibliography, reading the publisher's statement on the backcover or jacket, reading 'about the author' and selecting one or two chapters that seem central to the main topic. Saif (1995) comments that when you are in search or reference material for conducting a research project, only the information in some chapters might suffice for your purpose.

Scanning, on the other hand, is a searching technique in which the reader tries to find answers to his or her questions in mind. Therefore, the reader misses many details in the material, because scanning involves not reading every word in the text. Saif (1995) makes the following suggestions for using the technique of scanning:

- a. *Fix your question in mind.*
- b. *Run your eyes as fast as possible down the pages or columns.*
- c. *Disregard the information not related to your purpose, even if it is interesting to you.*
- d. *If you are scanning narrow columns, for example, those of newspaper width, run your eyes down the center of the column.*

e. *Use headings, indentations, and italicized words, since they often give you clues about where the information you are seeking is located.*

f. *Try not to fall into the trap of reading every word. If so, stop and start over again, giving yourself a new 'fix' on the question you want to answer (p. 91).*

Yorkey (1970) does not distinguish between skimming and scanning. He assigns two purposes for skimming: "(1) to locate a specific word, fact, or idea quickly; and (2) to get a rapid, general impression of the material" (p. 113). In describing the first kind of skimming, which is usually referred to as scanning nowadays, Yorkey (1970) says, "When you look for a telephone number, ..., you are skimming." He continues, "as you skim your eyes over a page or down a column, keep in mind the specific information you are looking for." (pp. 113-114).

Yorkey (1970) as for the second application of skimming continues, "For skimming of this kind, you ignore all details and look instead for the main ideas. You use this kind of skimming when you first survey a chapter in textbook, or when you want to determine whether an article contains new or useful information about a topic you are interested in (p. 117).

Akbari and Mirhassani (1998), elaborating on the importance of scanning and skimming for Iranian students, contend that, "reading a text word for word is a common mistake of almost all Iranian students. They believe that if they miss a word, then their understanding of a text will be defective." (p. 54). They also maintain that careful reading of a text in many occasions, is nothing more than a waste of time.



first few pages of a novel to ascertain if initial reaction was correct" (p. 220).

According to Grellet (1981), "reading is a constant process of guessing, and what one brings to the text is often more important than what one finds in it" (p. 7). For him, skimming serves as an intermediate level between developing hypotheses and confirmation or revision of those hypotheses and guesses. This means that one does not read all the sentences in the same way, but one relies on a number of words, or 'cues' to get an idea of what kind of sentence (e.g. and example, an explanation) is likely to follow. The purpose of **skimming** is

not necessarily getting an idea of a content of a text. "We may want to ascertain the structure of the passage, or the tone of the writer" (Grellet, 1981, p. 82).

Saif (1995) numerates several misconceptions that readers might have about reading. Among these misconceptions, two of them serve our purpose: first, "some readers - especially students - believe when they read something, they should read every word" (p. 79). This causes readers face the problem of finding enough time to read all their textbooks from cover to cover. Second, "readers think that all texts should be read the same way" (p. 79).

word - formation, understand relations within the sentence, and link sentences and ideas. He also suggests using of timed - reading to improve students' speed reading. He further offers the teaching of skills of predicting, previewing, scanning, and skimming to make students more confident and efficient readers.

Chastain (1988) has classified teaching reading into three stages as follows:

1. Prereading, the purpose of which is to motivate and prepare the students to be able to read.

2. Reading the assignment, in which, the students receive some material as homework; the class time is regarded more valuable and is reserved for communication practice that students cannot get out of class. It is important, at this stage, that teachers teach the students how to tackle their readings. Sanacore (1985) has enumerated the techniques that teachers have to convey to their students as follows:

(a) Teach students to generate questions as they read. (b) Teach students to create story-specific questions from schema-general questions. (c) Teach students to monitor and resolve blocks to comprehension. (d) guide them to use strategies that increase their comprehension and retrieval of information, such as the SQ3R Process which consist of survey, question, read, recite, and review. (e) Teach students to learn and recall valuable information by adhering to the text structure. (pp. 56-58, cited in Chastain, 1988, p. 227).

3. Postreading, whose purpose is to clarify the meaning of any unclear passage and their relationship to the author's overall message by focusing on meaning without calling students attention to grammar an vocabulary, excepts as a last-resort. Further, students should be

encouraged to ask questions at this stage.

Scanning and Skimming

"Understanding written text means extracting the required information from it as efficiently as possible" (Grellet, 1981, p. 3). For example, we may use varying reading strategies when reading newspaper ads to see if there is an advertisement for a particular kind of apartment and when carefully reading an article in a scientific journal. Yet locating the relevant advertisement in the newspaper and comprehending the new information contained in the article shows that the reading purpose in each case has been successfully fulfilled. In the first case, the reader will quickly reject the irrelevant information and find what he or she is looking for. In the second case, it is not enough to understand the gist of the text; more detailed comprehension is necessary.

Regarding the aforementioned materials, Grellet (1981) suggests that some elements such as the text-types one usually come across, the main reasons for reading, and the main ways of reading be taken into consideration.

Indeed, Grellet (1981), regarding the ways of reading, introduces **skimming**, **scanning**, **extensive reading** and **intensive reading** as four main reading strategies. He explains that, "these different ways of reading are not mutually exclusive. For example, one often skims through a passage to see what it is about before deciding whether it is worth scanning a particular paragraph for the information one is looking for" (p. 4).

Chastain (1988), in the same manner, explains that, "if the readers are not entirely convinced that the contents are worthwhile or interesting, they may skim the article for the

Issues on Reading Comprehension

Part Three

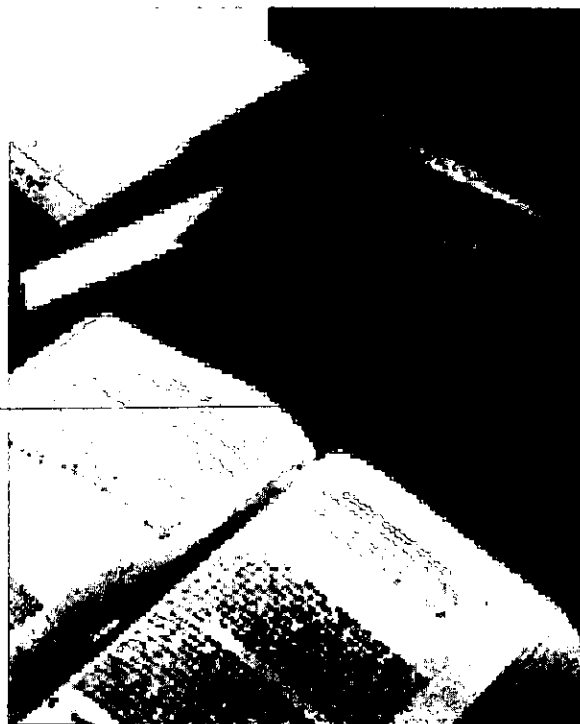
By: Akbar Mirhassani Ph.D. TEFL
mirhas-a@cs.modares.AC.IR
&
Ali Akbar khosravi
Tarbiat Modarres University

Teaching and Learning Reading

Having viewed reading comprehension as a communicative process, Chastain (1988) numerates several important conclusions:

Students, do not need to know all the vocabulary and grammar to comprehend a major portion of the text and recreate the author's meaning. ...They can learn reading strategies that enable them to read at much higher levels of proficiency. Also, teachers can initiate activities that heighten students' motivation and increase their level of comprehension (pp. 223-224).

Loew (1984) offers practical advice for teaching reading skills. He urges language teachers to encourage students to guess, to tolerate ambiguity, to link ideas, to paraphrase, and to summarize so that they stop dwelling on isolated words often not vital to comprehension (cited in Chastain, 1988, p. 224).



Grellet (1981) introduces useful reading practice techniques such as, helping students to make inference through context and through

Verbs

by an adjective. Although there have been three examples of them in the present corpus, there are surely many more cases in the English language. Our examples are given below:

to court-martial	در دادگاه نظامی محاکمه کردن
to fireproof	نسوز کردن، ضد آتش کردن
to water-proof	ضد آب کردن

Conclusion

The corpus prepared for this study contained 227 compound verbs. They were mostly used in daily affairs. More CVs, however, can be found and collected for further consideration and pedagogical purposes. It is not improbable that new compounding pattern can also be detected and added to the seven patterns dealt with in this paper.

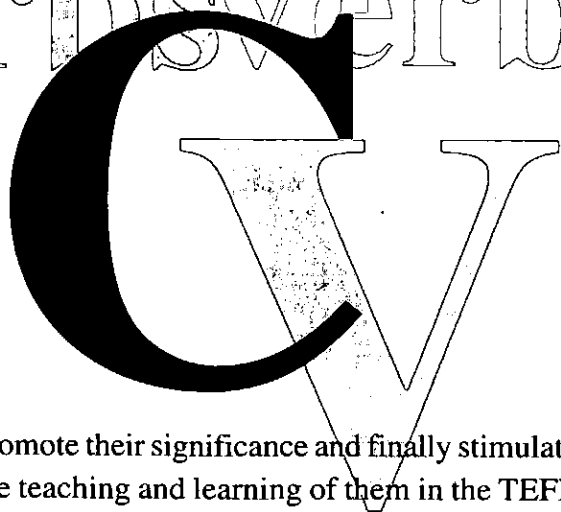
Among the present patterns, pattern No.1 is the most frequent one and pattern No.7 has the least number of CVs. The number of the compound verbs related to each pattern, along

Frequency and percentage of the CV Patterns

Pattern	Constituents	Frequency	Percentage
I	Noun...Verb	113	%49.78
II	Adverb...Verb	43	%18.94
III	Adjective...Noun	29	%12.77
IV	Noun...Noun	17	%7.48
V	Verb...Noun	15	%6.60
VI	Verb...Verb	7	%3.08
VII	Noun...Adjective	3	%1.32

with their corresponding percentage of occurrence are illustrated in the following table.

It is worth mentioning that the number of the compound verbs in English, in comparison with other four types of verb-forms such as simple verbs, complex verbs, two-word verbs, and phrasal verbs, is very considerable; however, they are not valued as they deserve in teaching English as a foreign language. It is hoped that this introduction to the compound verbs and the description of their general patterns will shed light on their identity and



promote their significance and finally stimulate the teaching and learning of them in the TEFL programs in Iran.

References

- Comrie, B. (1976). **Aspect**. Cambridge: CUP.
- Curme, G. (1966). **English Grammar**. N.Y.: Barnes & Noble.
- Farhang Moaser, English-Persian. (1999). Tehran: Nashr Moaser
- Frank, M. (1972). **Modern English I**. London: Prentice Hall Inc.
- Fransis, N. (1958). **The Structure of American English**. N.Y.: Ronald.
- Haiim, B. (1967). **English-Persian Dictionary**. Tehran: Broukhim & Sons.
- [Http://www.eng.tp.edu.Sg/test2.htm](http://www.eng.tp.edu.Sg/test2.htm)
- Leech, N.G. (1987). **Meaning of the English Verb**. London: Longman.
- Mirhassani, A. (1989). "Contrastive Analysis of English and Persian Verbs" **IRAL** No. XXVII/4, PP.325-345.
- Oxford U. Press. (1989). **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. OUP
- Quirk, R. et al. (1985). **A Comprehensive Grammar...** London: Longman.
- Stageberg, N.C. (1971). **An Introductory English Grammar**. (2ndE.)N.Y. Holt. Prentice. Inc.
- Webster New World Dictionary. Second Edition
- Wishon, G., & Burks, J. (1968). **Let's Write English**. N.Y.: American Book Com.

two nouns conjoin and function as a verb. What two nouns can combine to make up a CV is not predictable at all, and thus this pattern is by no means productive. These verbs, however, are interesting and should be learned by heart. The list of this series of CVs is illustrated below:

to ad-lib	بدیهه پردازی کردن، بالبداهه گفتن
to black-lead	ساییدن، جلا دادن (با پودر گرافیک)
to buttonhole	جای مادگی درآوردن، نگه داشتن
to dovetail	کام و زبانه کردن (در نجاری)، قلاف کردن، جفت و جور شدن
to fingerprint	انگشت نگاری کردن
to machine-gun	به مسلسل بستن
to moon light	قاچاقی کار کردن، شغل دوم داشتن (به طور پنهانی)
to pooh-pooh	آه واه کردن (نسبت به چیزی)
to pussfoot	فس فس کردن، دست دست کردن، لفت دادن
to steamroller	خرد کردن، از سر راه خود برداشتن، اعمال زور کردن
to stonewall	سنگ انداختن (در کاری)، با شکست مواجه کردن، به بن بست کشاندن
to strait-jacket	محدود کردن، از رشد باز داشتن
to tiptoe	پاورچین پاورچین راه رفتن
to tut-tut	بیج بیج کردن، آخ و اخ کردن
to wrong foot	گول زدن (در مسابقه حریف را)، غافلگیر کردن، دستپاچه کردن
to honey-comb	سوراخ سوراخ کردن، حفره حفره کردن
to cross reference	ارجاع دادن

to let blood	میان بر زدن، دوپله یکی کردن
to mastermind	حجامت کردن
	طراح اصلی (چیزی) بودن، مغز متفکر (کاری) بودن
to press gang	واداشتن، وادار کردن (به کاری)
to rail road	با قطار حمل کردن، راه آهن، با عجله به تصویب رساندن، محکوم کردن
to sandpaper	سنباده زدن
to showcase	به نمایش گذاشتن
to spread-eagle	ولو کردن، نقش بر زمین کردن
to tailgate	سپر به سپر دنبال (اتومبیل) حرکت کردن
to timetable	وقت (چیزی را) تعیین کردن، زمان بندی کردن
to vouchsafe	التفات کردن، اعطا کردن، تضمین کردن
to wage war	به مبارزه برخاستن، وارد جنگ شدن

Pattern VI: Verb Verb

This pattern reveals a construction consisting of the combination of two verbs which make up a compound verb. The meaning of these CVs are mostly idiomatic such as "to see-saw". The number of these CVs are relatively low, but they are interesting and worthwhile learning.

to daresay	گمان کردن، (به جرأت) می توانم بگویم، فرض کنیم که، احتمالاً
to dive-bomb	شیرجه رفتن و بمباران کردن (هواپیما)
to lambast	کتک زدن، حمله کردن، به باد انتقاد گرفتن
to see-saw	الاکلنگ بازی کردن، بالا و پایین رفتن، در نوسان بودن

to ransack	زیر و رو کردن (در جست و جوی چیزی)، همه چیز را بهم ریختن
to stir-fry	به شیوه چینی تفت دادن، فرو بردن مواد غذایی در روغن داغ
to button-hole	وادار به گوش دادن کردن، یقه کسی را گرفتن

Pattern V: Verb Noun

This pattern illustrates a form of compound verb whose constituents consist of a verb followed by a noun, and together they make up a verb unit.

to breakfast	خوردن صبحانه، شکستن روزه، افطار کردن
to floodlight	با نورافکن روشن کردن
to keyboard	با صفحه کلید کار کردن، وارد کردن اطلاعات، زدن
to leap-frog	پریدن، یک دفعه بالا بردن قیمت

Pattern VII: Noun Adjective

This pattern categorizes a small number of compound verbs composed of a noun followed

Verbs Verbs Verbs

to forego	صرف نظر کردن، منصرف شدن از، خود را محروم کردن	to blue-pencil	جرح و تأدیل کردن، ویرایش کردن، سانسور کردن
to foreordain	مقدر کردن (به وسیله خدا یا سرنوشت)	to broadcast	پخش کردن (از رادیو یا تلویزیون)، دانه یا بذر پاشیدن
to foresee	پیش بینی کردن	to bulk-buy	عمده خرید کردن، عمده خریدن
to foreshadow	خبر دادن (از چیزی)، نشانه (چیزی) بودن	to close-question	بازجویی کردن
to foreshorten	دور بودن چیزی را نشان دادن (در نقاشی)، کوچک تر نمایاندن	to deadhead	کندن گل های پژمرده از
to forestall	پیش دستی کردن بر، سبقت گرفتن از، مانع چیزی شدن	to dry-clean	خشکشویی کردن
to forewarn	بر حذر داشتن، از پیش خبر دادن	to dumbfound	زبان کسی بند آمدن (از تعجب)، مات و مبهوت کردن
to ill-treat	بد رفتاری کردن، خشونت کردن	to fine-tune	به دقت تنظیم کردن (رادیو یا تلویزیون)، دقیق تر کردن
to lowkey	بی اهمیت جلوه دادن، ناچیز شمردن	to glad-hand	ریاکارانه (با کسی) گرم گرفتن، چاپلوسانه (به کسی) احترام کردن
to second-guess	پیش بینی کردن، انتقاد کردن، حدس زدن	to highlight	برجسته ساختن، جلوه گر ساختن
to short-change	بقیه پول (کسی) را کم دادن، حق (کسی) را ضایع کردن	to high-pressure	با سماجت وادار به خرید کردن، قالب کردن
to short-circuit	اتصالی کردن یا اتصالی ایجاد کردن، دور زدن	to hotfoot	با عجله رفتن، مثل برق رفتن
to short-list	در فهرست کوتاه آوردن، نام ذکر کردن	to quick-freeze	به سرعت منجمد کردن (غذا)
to short-weight	کم فروشی کردن	to safeguard	حفاظت کردن
		to second-guess	پیش بینی کردن، فکر (کسی) خواندن، انتقاد کردن

Pattern III: Adjective Noun

The third pattern of compound verbs is comprised of an adjective followed by a noun. In spite of the fact that none of the constituents in the combination is a verb, the whole unit functions as a CV. A considerable number of the collected items in the corpus are of this type. They are connected to each other directly or by a hyphen. None of them is written as two words:

to bad-mouth	بدگویی کردن، بد و بیراه گفتن	to soft-pedal	اهمیت ندادن، جدی نگرفتن، اعتنا نکردن
to blackball	علیه عضویت (کسی) رای دادن، رای منفی دادن	to soft-soap	کسی را اغفال کردن (با زبان بازی)
to blackleg	خیانت کردن (به اعتصاب)، شکستن (اعتصاب)	to stalemate	مات کردن، به بن بست کشاندن
to blacklist	در لیست سیاه آوردن	to stereotype	قالبی نگرستن، تصویر کلیشه ای دادن از
to blackmail	حق سکوت خواستن، اخاذی کردن، تهدید کردن	to strongarm	اعمال ترور کردن، خشونت کردن
		to sweet-talk	با چرب زبانی اغفال کردن (کسی)، قاپ کسی را دزدیدن
		to two-time	سر کسی را به تاق کوبیدن، با دیگری روی هم ریختن، خیانت کردن
		to wisecrack	متلک پراندن
		to hightail	با عجله رفتن (عامیانه)، دویدن، پریدن

Pattern IV: Noun Noun

This type of compound verb consists of two different nouns which combine together to produce a compound verb. This construction is even more striking than the previous one as

to sleepwalk در خواب راه رفتن، خواب گردی کردن
to snowball برف بازی کردن، گلوله برف زدن،
برونق گرفتن
to spearhand هدایت کردن، رهبری کردن
to spin-dry با خشک کن چرخاندن (لباس شسته را)،
خشک کردن
to spoonfeed با قاشق غذا خوردن، لقمه جویده در
دهان (کسی) گذاشتن
to spotlight توجه عموم را (به چیزی) جلب کردن،
برجسته ساختن
to spring-clean خانه تکانی کردن (در آغاز بهار)
to streamline کارآمد ساختن، کارآیی (چیزی را)
بالا بردن
to sunbathe در آفتاب خوابیدن، حمام آفتاب گرفتن
to tape-record ضبط کردن (صدا)
to tie-dye گله گله رنگ کردن
to touch-type (بدون نگاه کردن به کلیدها) ماشین کردن
to tub-thump سینه چاک کردن، گلوی خود را پاره کردن
to typecast تپ سازي کردن، (به یک بازیگر) نقش دادن
to typeset حروفچینی کردن
to videotape روی نوار ویدئو ضبط کردن،
نوار ویدئویی گرفتن از
to water-ski روی آب اسکی کردن
to wet-nurse لوس کردن، نر کردن
to whitewash پنبه آب زدن، رو سفید قلمداد کردن،
رفع و رجوع کردن
to wholesale عمده فروشی کردن، عمده فروختن
to window-shop ویترین-مغازه-ها را تماشا کردن
to windsurf موج سواری کردن (با تخته بادبان دار)
to wiretap مکالمات تلفنی را کنترل کردن (از راه دور)
to wolf-whistle سوت کشیدن (برای کسی)

appear with a space in between.

to backbite غیبت کردن، بدگویی کردن
to backcomb پوش دادن (مو)
to backdate تاریخ روز قبل را گذاشتن، از تاریخ گذشته
حساب کردن
to backfire عطسه کردن (اگزوز)، پس زدن
to back-pedal تغییر موضع دادن، زیر حرف خود زدن،
دبه در آوردن
to backslide به وضع گذشته برگشتن، به حالت
اول برگشتن
to backtrack برگشتن (از راه دور)، عدول کردن،
دبه در آوردن
to backpack با کوله پشتی سفر کردن
to counterattack دست به ضد حمله زدن
to counteract خنثی کردن، بی اثر کردن
to counterbalance موازنه برقرار کردن، جبران کردن
to counterplot دست به ضد توطئه زدن
to countersign تصدیق امضا کردن، به امضا دیگری رساندن،
ظهنویسی کردن
to deepfreeze هزینہ کردن، منجمد کردن
to deep-fry با روغن زیاد سرخ کردن
to double-back برگشتن در همان مسیر یا راه
to double-check بازبینی مجدد کردن، کنترل کردن
to double-cross دودوزه بازی کردن، خیانت کردن
to double-glaze پنجره دو جداره گذاشتن
to double-park دوبله پارک کردن
to double-talk کلی بافی کردن، دو پهلو حرف زدن
to downgrade تنزل مقام دادن، کم ارزش دانستن
to download انتقال دادن (داده‌هایی از یک رایانه بزرگ‌تر
به کوچک‌تر)
to downplay کم اهمیت جلوه دادن، کم بها دادن
to down tools دست از کار کشیدن، اعتصاب کردن
to forearm از پیش آماده کردن (خود یا کسی را)،
مسلح یا مجهز کردن
to forebade از پیش خبر دادن، علامت (چیزی) بودن،
پیش‌بینی کردن
to forecast پیش‌بینی کردن
to foreclose ضبط یا توقیف کردن (ملک رهنی)،
سلب مالکیت کردن

Pattern II: Adverb Verb

This pattern represents a compound verb which is composed of an adverbial as the first constituent and a verb as the second. The combination relationship seems to be very solid since they are written mostly as one word or they are hyphenated. A very few combinations

VerbsVerbsVerbs

to eyeball	زل زدن، ورنده کردن	to landscape (from escape)	محوطه سازی کردن
to feather-bed	در ناز و نعمت بزرگ کردن یا شدن	to leaflet	اعلامیه پخش کردن
to file past	رژه رفتن	to lip-read	لب خوانی کردن
to fly-fish	با مگس طعمه ماهی گرفتن	to lip-service	در ظاهر حرف زدن از، حمایت لفظی کردن از
to foot-fault	مرتکب خطای پا شدن (در بازی)	to lithograph	با روش لیتوگراف چاپ کردن
to foot note	در پانویس نوشتن، پانویس نوشتن	to mainline	درون رگ زدن (مواد مخدر)
to force-feed	به زور غذا خوراندن، به زور در حلق ریختن	to mollycoddle	لوس کردن، لی لی به لالای (کسی) گذاشتن
to footslog	دوندگی زیاد کردن، سگ دو زدن	to name-drop	پزدادن، خود را با آدم های مهم مرتبط ساختن
to freeze-dry	به صورت جامد یا پودر در آوردن (مواد غذایی یا دارو)	to neckreign	هدایت اسب با گرفتن زمام به طور ماهرانه
to frog march	چهار دست و پا یا کشان کشان و یا دست بسته بردن	to nickname	اسم روی کسی گذاشتن، به کسی لقب دادن
to gainsay	انکار کردن، تردید کردن	to padlock	قفل کردن، قفل زدن به
to gatecrash	بدون دعوت رفتن یا آمدن، بدون بلیت وارد شدن	to pinpoint	محل دقیق چیزی را پیدا کردن، به دقت روشن کردن
to ghost-write	به جای شخص دیگری نوشتن، برای شخص دیگری نوشتن	to play-act	تظاهر کردن، ادا در آوردن
to globetrot	دور دنیا گشتن	to poleaxe	نقش بر زمین شدن
to goose-step	رژه رفتن	to proof read	نمونه خوانی کردن، غلط گیری کردن
to hall-mark	انگ عیار زدن	to push-start	(اتومبیل را) با هل دادن روشن کردن، هل دادن
to handcuff	دست بند زدن	to queue-jump	نوی صف زدن یا جاباز کردن (خارج از نوبت)
to handpick	سوار کردن، دستچین کردن	to rempage	هجوم بردن، وحشیانه به این سو و آن سو دویدن
to headline	عنوان یا تیتر گذاشتن، نقش اصلی را به عهده کسی گذاشتن.	to roller-skate	اسکیت بازی کردن
to hero-worship	قهرمان ساختن، بت ساختن از	to sandbag	کیسه شن چیدن به دور، با کیسه شن حفاظت کردن
to hitchhike	با عجله رفتن، با ماشین گذری رفتن	to shadow-box	با حریف فرضی تمرین بکس بازی کردن
to hoodwink	فریب دادن، اغفال کردن	to shipwreck	باعث شکستگی یا غرق کشتی شدن، خانه خراب کردن
to horsewhip	با تازیانه زدن، کتک زدن	to sideline	از بازی خارج کردن، مانع بازی کردن (کسی) شدن
to bum-buy	گول زدن، کلک زدن	to sidestep	جا خالی دادن، رد کردن، از زیر بار شانه خالی کردن
to ice-skate	پاتیناژ کردن	to sideswipe	از بغل زدن (در تصادف)
to jack-knife	قیچی کردن (برای تزئین)	to sidetrack	از بحث اصلی دور کردن، از مسیر اصلی منحرف کردن
to jaywalk	بی پروا و بی اعتنا در جای ممنوع از عرض خیابان گذر کردن	to sight-read	بدون تمرین خواندن یا ادا کردن (در موسیقی)
to jerry-build	با مصالح بد ساختن، بساز و بفروش کردن	to signpost	به تابلوی راهنمایی مجهز کردن (جاده)
to jump-start	با هل دادن یا با سیم اتصال (اتومبیل را) روشن کردن		به خوبی مشخص کردن
to kick-start	هندل زدن (موتور سیکلت)، روشن کردن، از نو فعال کردن	to skyjack	ربودن هواپیما
		to sky-rocket	به سرعت یا ناگهانی بالا رفتن یا ترقی کردن (در مورد قیمت)

The orthographical forms of CVs

As far as writing conventions of the English language dictates, CVs are arbitrarily written in three different connecting forms. These forms have naturally stemmed from the traditional conventions of writing system of this language and do not undergo any graphological rules at all. So, language learners should learn the special writing form of each CV.

The three conventional connecting forms of the compound verbs are:

- Connecting the two words together to form them as a single word, leaving no space between them, such as *to downplay*, *to foretell*, *to deepfreeze*, *to wholesale*.
- Connecting the two constituents with a hyphen: *to spin-dry*, *to double-park*, *to shadow-box*, *to bottle-feed*.
- Writing them separately, leaving a space between them: *to body search*, *to cross breed*, *to foot note*, *to proof read*.

Some of the CVs may be written in one form or another sometimes.

The Description of CV Patterns

Two hundred and thirty compound verbs were collected and their Persian equivalents were determined. After a close study and categorization of them into seven general patterns, now these patterns will be introduced and described one by one.

Pattern 1: Noun Verb

The constituents of the CVs of this pattern are two content words, the first one of which is a noun and the second one a verb, and their general function is that of the verb. The meaning of the noun integrates the meaning of the related verb and thus the meaning of the

verb expands to the extent that it covers the meaning of the noun to make a verb which characterizes the meaning of both words. The list of the CVs that fall in this structure will alphabetically be presented below:

to airlift	با هواپیما منتقل کردن
to babysit	بچه نگه داشتن (در غیاب پدر و مادر)
to barnstorm	(برای ایراد سخنرانی سیاسی یا نمایش) به حومه شهر رفتن
to blindfold	چشم کسی را بستن
to blow-dry	با سشوار خشک کردن (مو)
to body search	بازدید بدنی کردن (از کسی)
to body-trap	تله انفجاری گذاشتن، بمب کار گذاشتن
to bottle-feed	با شیشه شیر غذا دادن
to brain wash	شستشوی مغزی دادن
to breast-feed	شیر دادن (از پستان)
to brow beat	چشم غره رفتن، تشر زدن
to bull shit	سر کار گذاشتن، حرف مفت زدن
to catnap	یک چرت خوابیدن
to chain-smoke	آتش به آتش سیگار کشیدن
to checkmate	کیش و مات کردن، شکست دادن
to copyright	حق امتیاز اثری را به دست آوردن
to cross-breed	جفت گیری کردن (از دو نوع حیوان)
to cross-check	با روش یا منبع دیگری مقایسه یا بررسی کردن
to cross-dress	لباس جنس مخالف را پوشیدن
to cross-examine	بازجویی یا استنطاق کردن
to cross-hatch	هاشور زدن، سایه زدن
to cross-fertilizer	گرده افشانی کردن، بارور یا غنی ساختن

to cross-question	سؤال پیچ کردن
to cross-refer	ارجاع دادن
to daydream	خیال پردازی کردن
to earmark	کنار گذاشتن، تخصیص دادن
to eavesdrop	استراق سمع کردن، گوش ایستادن
to electroplate	آب دادن (فلز)، آبکاری کردن

(Note: electro-is the short form of electrode in the above CV).

Verbs**Verbs**Verbs

special semantic entity. Some of the examples are *fill out*, *call at*, *sit down*, *hurry up*.

(iv) **Phrasal verbs**. This group of verbs are very complicated as far as their semantic contents and formal structures are concerned. A verb phrase may consist of some types of formal and semantic features, such as *person* (Frank, 1972), *tense* (Leech, 1987; Whitehall, 1958), *phase* (Francis, 1968; Curme, 1966; Quirk et al., 1985), *aspect* (Comrie, 1976; Maslov, 1985; Nehls, 1988), *progression* (Comrie, 1976), *mode* (Quirk et al. 1985), *voice* (Curme, 1966), *status* (Mirhassani, 1989). These features will be represented with auxiliaries, modal verbs and some inflectional affixes. Some examples of phrasal verbs are "*have been working*," "*should have been bought*," "*must not have been displayed*," "*will have gone*."

Some of the characteristics which auxiliaries add to the verb phrase are perfection, passivization, progression, futurity, emphasis and question. And the additional meanings the modal verbs would bring to the verb phrase are permission, obligation, possibility, necessity, advisability, probability, ability, conjecture, and the like. (cf: Wishon and Burks, 1967; Frank, 1972; Quirk et al., 1985)

(v) **Compound verbs (CV)**. These are the least familiar and discussed set of verbs which have not been syntactically described in any grammar book or other sources. For this very reason, the researcher thought it might be profitable to introduce them to Iranian teachers so that they use them in TEFL tasks.

These verbs are usually formed from the combination of two content words, namely nouns, adjectives, verbs, adverbs. The fact that which two words can combine to form a

compound verb is unpredictable. Since they are not rule-governed, the collection, grouping and description of them seems to be informative and significant for pedagogical purpose.

The purpose of the study

The main preoccupation which caused the investigation of the English compound verbs was twofold. The first one was to collect them from available sources. The second purpose was to classify them into learnable groups and describe them in a way that their grammatical identity and structural properties would be revealed.

The procedure of the study

This investigation is based on a corporal study, namely analysis and categorization of the elements collected in the form of a corpus to be linguistically described. For this purpose, a substantial number of compound verbs were identified and collected from some valid sources. They amounted to 227 items and were scrutinized comparatively. Then in terms of their structural similarities and differences, some tentative subgroupings were made among them. Each group, thus underwent some special structural characteristics. After more investigation, it was finally possible for the researcher to capture some crucial generality for each group and abstract seven distinctive patterns from the entire compound verbs existed in the corpus.

Each general pattern will be described in the following sections, and the whole list of the compound verbs belonging to different patterns will be presented.

Abstract

There are formally five different categories of verbs in English which are referred to as simple, complex/derivational, two-word, phrasal, and compound verbs. The fact is that the first four categories are usually depicted in the English classrooms for pedagogical purposes, but the last one is somehow ignored and underestimated.

The assumption of this investigation is that since compound verbs have not been presented and described in grammar books or any other sources, they have not been valuable and considered significant for instructional purposes, while the researcher believes they are important.

For this survey, the researcher collected a substantial number of compound verbs to prepare a proper corpus to study and by scrutinizing their characteristics, he was successful to detect seven distinctive grammatical patterns among them. In this article, these general patterns have been described one by one and the instances of compound verbs related to each pattern have been presented. It is hoped that this endeavor will shed light on the grammatical values and significance of compound verbs.

Key Words: compound verbs, English verbs, verb categories

Introduction

Structurally speaking, there are formally five kinds of verbs in the English language whose distinction will facilitate both teaching and learning of them. This distinction will also make English teachers not to focus on some more familiar types over the others and disregard the value and the teaching of some others.

The assumption underlying this research is that compound verbs (CV, hereafter) are the least-taught verbs and are usually ignored in the teaching English as a foreign language in Iran.

The questions of this study are, "What are the compound verbs?" and "What are their structural constituents?"

The five types of verbs in English then will briefly be depicted here to clarify the grammatical distinctions among them:

(i) **Simple, or single-word, verbs.** They are verbs which are usually made up of a single

morpheme and can be inflected and used individually in sentences. Some of them, for example, are: write, poured, exaggerated, goes (Stageberg, 1971).

(ii) **Complex, or derivational, verbs.** They are a set of verbs in English the base parts (stems) of which are originally a noun, an adjective, etc., but they have been changed to verbs by the addition of a verb-derivation affix (i.e., prefix, superfix, suffix, or zero morpheme) such as *nationalize*, *record*, *thicken*, *enslave*, *behead*, etc. (Ibid Stageberg).

(iii) **Two-word verbs.** These verbs are composed of a main verb followed by and connected to a preposition or a particle. They may carry two types of meanings: literal and / or idiomatic. In some rare cases, more than one preposition may be required to make up a verb unit of this type, such as "*look forward to*." The main verb and its related preposition(s) or particle together constitute a verb unit or a

Compound Verbs in English

41

Hossein Vossoughi, Professor
University For Teacher Education
hvossoughi@yahoo.com

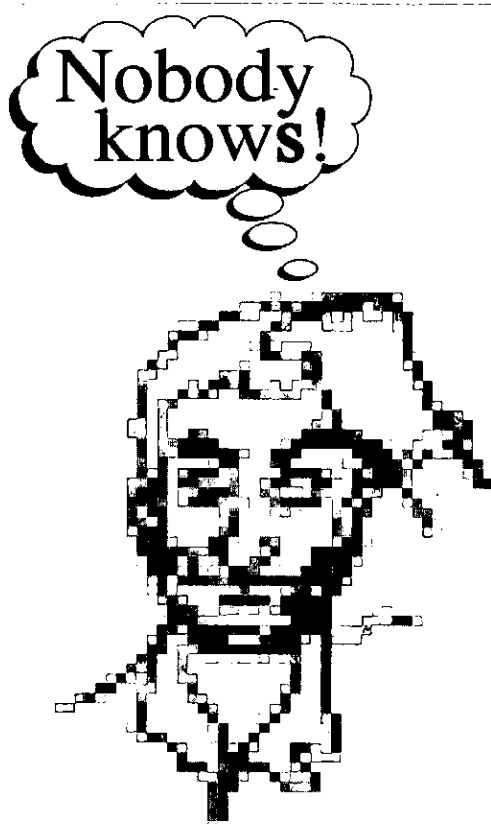
Assisted by: Fatemeh Ghaffari

چکیده

از نظر ساختار صوری، پنج مقوله گوناگون فعل در زبان انگلیسی وجود دارد که از آن‌ها به عنوان فعل‌های ساده، ترکیبی / اشتقاقی، دو کلمه‌ای، عبارتی و مرکب یاد می‌شود. حقیقت امر این است که چهار نوع نخست مقوله‌های فعل، معمولاً برای تدریس در کلاس‌های زبان انگلیسی مطرح می‌شوند، اما مقوله آخر، یعنی «افعال مرکب» آن‌طور که باید مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

در این بررسی، فرض بر این است که چون فعل‌های مرکب در هیچ کتاب دستور یا منابع دیگر ارائه و توصیف نشده‌اند، طبعاً معلمان زبان هم از نظر مقاصد آموزشی، اعتبار چندانی برای آن‌ها قائل نشده‌اند. پژوهشگر این بررسی، تعداد بسیاری از فعل‌های مرکب را به منظور تهیه پیکره مورد بررسی، جمع‌آوری کرده است و ضمن بررسی دقیق و ویژگی‌های آن‌ها موفق شده است، هفت طرح کلی دستوری را از ساختارهای گوناگون آن‌ها کشف و ضبط کند.

نامبرده آن‌گاه این الگوهای کلی را یک به یک توصیف کرده و نمونه‌های مربوط به هر کدام را بلافاصله در زیر هر الگو آورده است؛ به این امید که تلاش او بتواند ارزش‌های دستوری و اهمیت آموزشی این فعل‌های انگلیسی را برای معلمان زبان روشن سازد و تدریس و یادگیری آن‌ها را در موقعیت‌های آموزشی زبان خارجه در ایران، تشویق و تحریض کند. کلید واژگان: افعال مرکب، افعال انگلیسی، طبقه‌بندی فعل



Rainey, W. (2000) **Writing Center**. <http://www.harper.cc.il.us/writctr/sv.agree.htm>

Reber, E. (1999). **Agreement Between Subjects and Verbs**: <http://dsc.dixie.edu/reber>.

Sharpe, J.P. (1991). **TOFEL**. New York: Barron's Educational Series Inc.

Shaw, H. (1986). **McGraw-Hill Handbook of English**. New York: McGraw-Hill International Editions.

Warriner, E.J. and Griffith, F. (1977). **English Grammar and Composition**. New

York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Weinhold, K. (2000). **A Guide to Grammar, Punctuation and Style**. <http://grammar.uoregon.edu/agreement/htm>.

Willis, H. (1975). **A Brief Handbook of English**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Wood, T.F. (1966). **A Remedial English Grammar for Foreign Students**. London: MacMillan Press.

illustrative examples, and more exercises on this area. It is also important to bring such errors to the center of learners' attention, and by giving them proper exercises to impede or decrease their occurrence.

References

- Allan, D. (1985). **Oxford Placement Test 1 B 1**. Oxford: Oxford University Press.
- Bailis, L., Kreitchet, C. & Belle C. (2002). **Teachers' Study Shows Subject-Verb Agreement Most Frequent Problem**. <http://inet.ccp.cc.pa.us/vpacaff/divess/jde/writerr.htm>.
- Brooks, N. (1960). **Language and Language Learning: Theory and practice**. NewYork. Harcourt, Brace and World.
- Broukal, M. and Nolan-Woods, E. (1991). **NTC'S Preparation for the TOFEL**. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company, a Division of NTC Publishing Group.
- Burchfield, R. W. (1996). **The New Fowler's Modern English Usage**. Oxford: Clarendon Press.
- Cook, V. (1991). **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Edward Arnold.
- Corder, P. (1986). **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.
- Division, G. (1972). **Business English and Communication**. NewYork: Mc Graw Hill Book Company.
- Doneskey, R. (1996). **Writing Review: Subject-Verb Agreement**. <http://www.geocities.Com/College Park/Books to.../subject-verb agreement>.
- Graver, B.D. (1990). **Advanced English Practice**. NewYork: Oxford University Press.
- Holbrook, J. (1996). **Ten Common Grammar Mistakes**. <http://romance-central.com/Workshops/gram.htm>.
- Jafarpur, A. (1375, 1997) **Moghaddame-ie Bar Azemon Shenasi-ye Zaban (An Introduction to Language Testing)**, Shiraz: Shiraz Unversity Press.
- Lado, R. (1957). **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Leech, G. & Svartvik, J. (1983). **A Communicative Grammer of English**. NewYork: Longman Inc.
- Lim, L. Ph. and Kurtin, M. (1982). **TOEFL-Grammar Workbook**. NewYork: ARCO Publishing Company.

The validity of the agreement test was measured using the correlation coefficient measurement. The result was $r = 0.60$ which indicates a moderate positive correlation. According to Jafarpur (1997), this index is acceptable for a teacher-made test.

For the reliability of the Agreement Test, the KR-21 formula was measured the result of which was 0.53. According to Jafarpur (1997), this percentage is not very high, but it is acceptable.

The one-way ANOVA statistical measurement was also used to investigate the difference between the four common agreement subcategories. The subcategories are the independent variables and the students' scores serve as the dependent variable. The results are presented in Table 4.

Table 4
The Results of ANOVA Measurement

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob
Between Groups	3	228.24	76.08		
Within Groups	276	893.62	3.23	23.49	0.00

As Table 4 shows, significant differences exist among the four main subcategories of subject-verb agreement as the F Ratio for the ANOVA test was 23.49 which was significant at 0.05 level of significance. In order to find the difference among the four subcategories, the Scheffé test was conducted the result of which is presented in Table 5.

Table 5
The Scheffé Test

Group	Mean	Level	1	2	4	3
Int.	3.58	1				
Col.	4.78	2	*			
Pro.	5.65	4	*	*		
Plu.	5.88	3	*	*		

As Table 5 indicates, there is a significant difference between the means of collective nouns and intervening elements and also there is a significant difference between pronouns which take singular verbs and intervening elements. Plurals that are singular have a significant difference with the intervening elements as well. Pronouns which take singular verbs and plurals that take singular verbs also have a significant difference with the collective nouns.

Conclusion and Pedagogical Implications

The results of data analyses lead to the conclusion that there is a significant difference among the four groups. The information obtained from the data reveals that among the four common types of subject - verb agreement the intervening elements are the most problematic ones for EFL learners and the order of difficulty of other types are as follows: collective nouns are the second and pronouns which take singular verbs and plurals that take singular verbs equally stand third.

This study may be significant for linguists, teachers, syllabus designers and test developers, as they should know the problematic areas of EFL learners for remedial purposes. By studying errors in subject-verb agreement, they may also gain insight into the learners' state of knowledge in the target language as well as the learning strategies they may be using.

Practically, this study may be significant for course designers and teachers to provide a focused instruction for Iranian learners on problematic areas. Teachers should give more

Procedures

Data Collection

The tests were administered during the normal class hours. In order to reduce the effect of non-linguistic factors, such as anxiety and frustration on the sample population, the subjects were informed that the results would not be considered as part of their class work activity. In this way, the subjects felt free from pressure and hence were cooperative. Moreover, the 100 students took both tests in one session in order to have the same subjects on the experimental task.

Scoring

The total proficiency test score was 50 points with one point for each correct item. There were no negative points for the wrong answers or for the questions not answered.

There were 40 items in the Agreement Test. Therefore the maximum possible score would be 40 and the minimum would be 0. In other words, the possible range of scores in the

Agreement Test would be 0-40. For each subtest then the expected range would be 0-10. In reality, however, this was not the case. The range of scores for each subtest is given in Table 1.

Variables	Max	Min	Range
Int.	8	0	8
Col.	10	1	9
Pro.	10	0	10
Plu.	10	0	10

Key: Int. = Intervening elements
Col. = Collective nouns
Pro. = Pronouns which take singular verbs
Plu. = Plurals that take singular verbs

Data Analysis

By applying the one-way ANOVA, the differences among the four common types of agreement were investigated.

Results and Findings

The subjects' performance on the experiment was analyzed using the statistical program of SPSS. In order to provide a homogeneous group, the Oxford Placement Test was administered to the subjects. The mean and standard deviation of this test was calculated, as illustrated in Table 2 below.

Table 2
The Oxford Placement Test

Mean	Std.Dev	Range	Max	S.E. Mean	Variance	Min	Sum
31.69	5.70	27.00	44.00	0.57	32.51	17.00	3169.00

As Table 2 indicates, the mean of the Oxford Placement Test was 31.69, the standard deviation was 5.70 and the range was 27.00. According to the leaflet produced by the test designer of the Oxford Placement Test (Allan 1985), the participants of the present study are placed at lower intermediate level of proficiency.

The same calculation was done for the Agreement Test, as illustrated in Table 3 below.

Table 3
The Agreement Test

Mean	Std.Dev	Range	Max	S.E. Mean	Variance	Min	Sum
20.06	5.83	27.00	33.00	0.58	34.03	6.00	2006.00

The mean of the Agreement Test, was calculated to be 20.06, the standard deviation was 5.83 and the range was 27.00.

all papers contained at least one subject-verb error and seventy-eight percent of papers with a subject-verb agreement error had only that error.

The above empirical research determined the frequency of subject-verb errors made by students placed in the developmental writing courses and students placed in college-level writing courses and the types of errors each group made. However, the present research focused on the most common types of subject-verb agreement namely intervening elements, collective nouns, plurals that take singular verbs, and pronouns that take singular verbs to determine which of the four common types of subject-verb agreement is more problematic for EFL sophomores at Islamic Azad University. Moreover, the empirical research study conducted by Bailis et al. (2002) is, to some extent, broad while this research is narrowed down to four common types of errors in subject-verb agreement in order to specify the most serious and less serious errors among the subjects. Furthermore, the empirical study by Bailis et al. (2002) had two different groups of subjects at different levels of education, that is, at developmental writing courses and at college level writing courses; whereas, the present study had only one group namely 100 Iranian EFL sophomores.

Considering the objective of the study, the following question is proposed: Is there any difference among the four main types of subject-verb agreement in terms of difficulty for EFL learners? The null hypothesis for this research question is that there is no difference

among the four main types of subject-verb agreement in terms of difficulty for EFL learners.

Methodology

Participants

The participants of this study were 100 available Iranian EFL sophomores studying at the Islamic Azad University in Shiraz.

Instrumentation

Two tests were used in this study: a proficiency test and a researcher-made test. These will be briefly presented below.

First, a proficiency test namely Allan's (1985) 'Oxford Placement Test' was administered in order to ensure the homogeneity of the subjects. This test consisted of 50 grammatical multiple-choice items. Then, an Agreement Test, made for the purposes of the present study, was administered in order to find out which subcategory of subject-verb agreement is problematic for the students. The Agreement Test consisted of 40 grammatical multiple-choice items. The 100 students took both tests. To calculate the reliability of the Agreement Test in the present study, the "KR21 method" was used. The reliability of the Agreement Test was 0.53 which was satisfactory for the purpose of the study. The validity of the Agreement Test was empirically computed. That is to say, it was validated against the Oxford Placement Test (Allan, 1985) and a correlation of ($r=0.60$) was found between the scores of these two tests.

singular, and thus require singular verbs (Burchfield, 1996; Doneskey, 1996), e.g.

Each takes her turn at rowing.

Everyone in the group has his own set of prejudices.

Everybody has done his/her homework.

Reber (1999) states that when 'either' and 'neither' are used as subjects of the sentence, they, too, take singular verbs, e.g.

Neither solution works for the committee chair.

Burchfield (1996) holds that "there is one indefinite pronoun, i.e. **none**, that can be either singular or plural; it does not matter whether one uses a singular or a plural verb unless something else in the sentence determines its number". (p. 36) Examples include:

None of you claims responsibility for this incident?

None of you claim responsibility for this incident?

Unfortunately, empirical studies on the four common types of subject-verb agreement outlined above are scarce, however one which is directly related to the present study was conducted by Bailis, Kreitchet and Belle (2002). The authors postulated that students entering college commit certain types of writing errors. In order to find out the nature of such errors, they conducted a pilot study of 25 writing placement papers randomly selected from newly admitted students at Community College of Philadelphia. Errors were identified and categorized using the organizational chart of the Harbrace Collage Skills Handbook (11th edition), and then each paper was evaluated

for form and content: thesis, topic sentences, support, coherence, and logic. The errors in form and content were of the type commonly used to characterize a beginning writer's paper. Grammar problems that were thought to be the most common among beginning writers were not so.

An error which they expected to find with a greater frequency was subject-verb agreement. Since the sample used for the pilot project was based on twenty-five papers, they decided to examine the nature of subject-verb errors using a larger sample of placement papers. Bailis et al. (2002) wanted to find out how prevalent subject-verb errors were in their students' writing, the placement level of students who made them, and the category of subjects-verb error they made. The purpose of the study was to determine the frequency of subject-verb errors made by students placed in developmental writing courses and students placed in college-level writing courses and the types of subject-verb errors each group made. In their study, 118 writing placement papers were randomly selected. Each paper was read and marked for subject-verb errors.

The results of this study were that students who scored on their writing placement tests at the developmental level made significantly more subject-verb errors than students who scored at the college level. Further, the most common type of error, that is verbs not agreeing with their subject, which was exclusive from all other types of subject-verb error, accounted for more than fifty percent of all subject-verb errors. It was also found that thirty percent of

children works perfectly.

Such intervening elements may cause confusion for the learner with regard to the choice of the verb. When words come between the subject and verb, a subject-verb agreement can occur. In fact, one of the most common problems in achieving proper agreement is mistaking the subject with other nouns in the sentence. According to Warriner and Griffith (1977), Lim and Kurtin (1982), Quirk et al. (1987), Broukal and Nolan-Woods (1991), and Burchfield (1996) expressions such as 'together with', 'in addition to', 'as well as', 'along with', 'accompanied by', 'rather than', 'besides' and 'including' do not affect the number of the verb, e.g.

The teacher, along with this students, was watching the procession.

The weather, as well as economic condition, is a consideration.

EFL students need to be made aware of such grammatical features of English.

Collective Nouns

A collective noun is defined as a word that refers to a group or collection of persons or things, such as 'class', 'faculty', 'herd', 'committee', 'jury', and 'audience' (Division, 1972). Such words imply more than one person or thing but are considered singular and take a singular verb.

According to Tipping (1962), Division (1972), Willis (1975), Warrier and Griffith (1977), Leech and Svartvik (1983), and Broukal & Nolan - Woods (1991) when collective nouns refer to the group acting as a

whole the subject is singular and requires a singular verb, such as '*The team is winning the game*'. On the other hand, if the group is acting as individuals the subject in plural and takes a plural verb, e.g. '*The team are trying on their uniforms*'.

Graver (1990) states that "English people as well as foreign students are often doubtful about which relative pronoun to use after words like these: *association, company, government, class, group, club, society, committee* and *team*. When we use these words, we may consider them either as denoting an entity or as denoting a number of individuals, and we treat the words as singular or plural accordingly". (p. 135).

Plurals that take singular verbs

Some nouns that appear plural in form are actually singular in meaning such as *athletics, news, economics, measles, mathematics*, etc. (Willis, 1975; Shaw, 1986; Burchfield, 1996). When used as the subject of the sentence, these nouns require singular verbs, e.g. '*The news of baby's birth brings great joy to the entire family*' (Rainey, 2000).

With sums of money and periods of time also a singular verb should be used (Reber, 1999), e.g.

Ten dollars is a high price to pay.

Five years is the maximum sentence for the offense.

Pronouns that take singular verbs

Indefinite pronouns such as '*another, each, none, anyone, anybody, every body, everything*', and '*no one*' are always

commits errors due to negative transfer from L1 to L2. For this reason, Brooks (1960) and Lado (1957) encouraged teachers of English to focus their attention on the areas where L1 and L2 were different.

As a reaction to CA, Error Analysis (EA) emerged, which recognized a positive attitude towards errors. From the study of error analysis the learner can get some information about the nature of his or her knowledge of the target language and discover what still he or she has to learn in the learning process.

Considering these different views on learning L2, the aim of this study is to investigate the extent to which Iranian university students learning English as a foreign language have difficulty in recognizing subject-verb agreement in English.

The term subject-verb agreement or concord indicates that the subject of the sentence and its verb agree in number and person. Failure to match a subject with its verb result in a subject-verb agreement error. Shaw (1986) maintains that "grammatical agreement means oneness or harmony of parts of a sentence" (p. 72). According to Quirk, Greenbaum, Leech and Svartvik (1987), "concord can be defined as the relationship between two grammatical units such that one of them displays a particular feature (e.g. plurality) that accords with a displayed (or semantically implicit) feature in the other" (p. 755). Warriner and Griffith (1977) also state that "subjects are closely related to their verbs, and a careful speaker makes them agree with each other by matching verb forms to subject forms. When such words are correctly matched, we say they agree. When

they fail to match, we say there is an error in agreement" (p. 107).

Subject - verb agreement can be one of the most challenging aspects of writing. While short clauses provide for an easily identifiable subject, longer clauses with extensive phrases can make proper subject - verb agreement more of a challenge (Weinhold, 2000). According to Leech and Svartvik (1983), Sharpe (1991), and Holbrook (1996), certain types of subject-verb agreement are problematic for language learners. They believe that the main common errors in subject-verb agreement are: *intervening elements, collective nouns, plurals that take singular verbs, and pronouns that take singular verbs*. Therefore, a brief description of these four common types of subject-verb agreement seems necessary.

Intervention elements

Intervening elements are phrases and clauses which appear between the subject and the verb of the sentence. In other words, sometimes a subject and a verb are separated by clauses, phrases or a single descriptive word, e.g.

The quiz as well as all workbook exercises was collected.

According to Wood (1966), if a clause separates the subject from the verb, it is important to remember the actual subject-word to make the verb agree with it, e.g.

All the books which have been placed on that table by the window need rebinding.

The wireless set which you gave to my

تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که تشخیص تطابق فعل و فاعل در مواردی که عبارتی بین فعل و فاعل قرار می گیرد و به دنبال آن اسم های جمع، به ترتیب بیش ترین مشکل را ایجاد می کند. ضمائری که معمولاً فعل های مفرد می گیرند و اسم هایی که به ظاهر جمع هستند، ولی معمولاً با فعل های مفرد به کار می روند، به طور یکسان برای دانشجویان مشکل هستند. کلیدواژگان: تطابق فعل و فاعل، ترتیب دشواری از لحاظ تطابق فعل و فاعل، زبان آموزان ایرانی و یادگیری زبان.

Abstract

The aim of the present research was to investigate to what extent Iranian EFL learners have difficulty in recognizing four common types of subject-verb agreement namely intervening elements, collective nouns, pronouns that take singular verbs, and plural nouns that take singular verbs. Accordingly, 100 Iranian EFL sophomores studying at the Islamic Azad University in Shiraz participated in this study. First, a proficiency test was administered to ensure the homogeneity of the subjects. Then, an Agreement Test, was administered in order to find out which subcategory of subject-verb agreement was most problematic for the students. The reliability and validity of the Agreement Test were calculated. By applying a one-way ANOVA, the differences among the four common types of agreement were investigated. The results of the ANOVA test were submitted to a Scheffé Test to find out the whereabouts of the difference. The results showed that there were significant differences in the frequency of errors produced by the students in the four common types of subject - verb agreement. That is, the intervening elements were most problematic for EFL learners and the order of difficulty of the other types were as follows: collective nouns are the second, and pronouns which take singular verbs, and plurals that take singular verbs equally stand third.

Key Words: subject - verb agreement, order of difficulty, Iranian EFL learners, language learning.

Introduction

Although there are certain similarities between L1 and L2 language learning, the two processes are essentially different. Cook (1991) believes that an attempt to recreate the conditions of childhood is unrealistic and does not take into account the different ways in which infants and adults learn. Corder (1986:7) also believes: "The process of learning a second language is of a fundamentally different nature from the process of primary language acquisition." People learning a

second language know how to communicate ideas. L2 learning is different in this respect from L1 learning.

With regard to L1 errors, there have been two major approaches, namely, Contrastive Analysis (CA) and Error Analysis (EA). The proponents of CA believed that the major, if not only, source of errors was interference from L1. Accordingly, similar L1 and L2 forms result in "positive transfer". However, where L1 and L2 forms are different, the learner

Difficulties of Iranian EFL Students in Recognizing Subject - Verb Agreement

Mohammad Hossien Keshavarz, Ph.D.

mhkeshavarz@yahoo.com

Teacher Training University

&

Katayoun Kasraian, A.M, Khatam University



چکیده

تحقیق حاضر به بررسی مشکلات دانشجویان سال دوم رشته زبان انگلیسی «دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز» در تشخیص تطابق فعل و فاعل در زبان انگلیسی می پردازد. در این تحقیق، چهار نوع متداول تطابق فعل و فاعل مورد بررسی قرار گرفتند که عبارتند از:

۱. اسم های جمع.
۲. ضمیرهایی که معمولاً فعل های مفرد می گیرند.
۳. اسم هایی که به ظاهر جمع هستند، ولی معمولاً با فعل های مفرد به کار می روند.
۴. مواردی که عبارتی بین فعل و فاعل قرار می گیرد.

تعداد یکصد دانشجوی سال دوم زبان در این پژوهش شرکت کردند. ابتدایک آزمون استاندارد برای همگن سازی سطح معلومات دانشجویان اجرا شد. سپس آزمون دیگری برگزار شد که هدف آن تشخیص مواردی بود که بیش ترین مشکل را برای دانشجویان در زمینه تطابق فعل و فاعل ایجاد می کردند. محاسبات آماری داده ها نشان می دهد که میان چهار نوع تطابق فعل و فاعل مورد مطالعه،

Nackter Kaiser vor dem König

In der nordschwedischen Stadt Umea ist ein nackter Schauspieler wegen Erregens öffentlichen Ärgernisses zu einer Geldbuße von 200 Kronen (rund 66 Mark) verurteilt worden. Der 30 jährige gehört zu einer Theatertruppe, die beim Besuch des schwedischen Königspaares in Umea Hans Christian Andersens Märchen "Des Kaisers neue Kleider" als Straßentheateraufführung dargeboten hatte. Der Schauspieler hatte sich dabei in Gegenwart des königlichen Paares seiner Kleider entledigt, da auch der Kaiser in Andersens Märchen nackt ist.

(AP)

Bei dieser Aufgabe geht es um ein Rollenspiel, d. h. jeder soll eine Rolle übernehmen. Ihr dürft die Rolle, für die ihr euch interessiert übernehmen. Es sind folgende Rollen zu ersetzen:

- Du bist Zeuge der schwedischen Straßentheateraufführung: Schildere dem Gericht den Vorgang.
- Du bist Verteidiger (Rechtsanwalt) des angeklagten Schauspielers: Beantrage und begründe Freispruch für ihn.
- Du bist der Ankläger (Staatsanwalt): Beantrage eine höhere Strafe gegen den Schauspieler.
- Du bist der Schauspieler: Am Ende der Verhandlung hast du das Schlußwort.
- Du bist der Richter/ Richterin: Verkünde und begründe das Urteil.
- Du bist die Königin/ der König von Schweden:...

Ihr habt 15 Minuten Zeit für die Vorbereitung des Spiels. Danach soll jeder seine Rolle vor der Klasse spielen.

Die Aufgabe der dritten Gruppe:

Die Textsorte wechseln

Schreibt bitte das Märchen von des Kaisers neuen Kleidern als kurze Zeitungsmeldung! Ihr sollt bei dieser Aufgabe auf die Unterschiede zwischen einem Märchen und einer Zeitungsmeldung achten. Die Zeitungsmeldung hat eine ganz andere Welt als ein Märchen. Sie berichtet oft von einer realen Welt. Die Einzelheiten, die als Schmuckstück für ein Märchen dienen, tauchen bei einer Zeitungsmeldung nicht auf. Sie ist also viel kürzer und sachlicher als ein Märchen. Ihr sollt beim Schreiben dieser Zeitungsmeldung auf diese Punkte achten. Damit ihr die Unterschiede zwischen einer Zeitungsmeldung und einem Märchen besser begreifen könnt, lest bitte die folgende Zeitungsmeldung und vergleicht sie mit dem Märchen!

Nackter Kaiser vor dem König

In der nordschwedischen Stadt Umea ist ein nackter Schauspieler wegen Erregens öffentlichen Ärgernisses zu einer Geldbuße von 200 Kronen (rund 66 Mark) verurteilt worden. Der 30 jährige gehört zu einer Theatertruppe, die beim Besuch des schwedischen Königspaares in Umea Hans Christian Andersens Märchen "Des Kaisers neue Kleider" als Straßentheateraufführung dargeboten hatte. Der Schauspieler hatte sich dabei in Gegenwart des königlichen Paares seiner Kleider entledigt, da auch der Kaiser in Andersens Märchen nackt ist.

(AP)

Schreibt bitte eure Zeitungsmeldung auf eine Folie, damit wir sie vor der Klasse projizieren können.

Literatur:

1. Neuner, G. et al. : Deutsch aktiv 3/1 Lehrbuch Langenscheidet 1984, S. 23
2. Wagner, Johannes: Kommunikation und Spracherwerbs im FUS, Tübingen 1983, Kapitel 6
3. Behme, H./ Koenig, M.: Miteinander reden lernen, Sprachspiele im Unterricht, München 1985
4. Göbel, R.: Verschiedenheit und gemeinsames Lernen, kooperative Binnendifferenzierung im FUS, scriptor, 1981
5. Heyd, G.: Deutsch lehren, Grundwissen für den Unterricht im Deutsch als Fremdsprache, zweite überarbeitete und erweiterte Auflage, 1991

Achtet bitte bei der Antwort der Fragen auf die folgende Zeichnung! Sie kann euch dabei behilflich sein.



Die Aufgabe der ersten Gruppe:

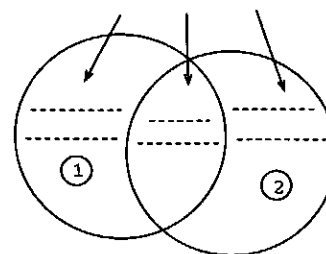
Inhalte vergleichen - Märchen neu erzählen

Schaut bitte diese Zeichnung an, und versucht die folgenden Fragen zu beantworten! Bei dieser Aufgabe geht es um die inhaltlichen Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen dieser Zeichnung und dem Märchen "Des Kaisers neue Kleider". Außerdem soll das Märchen nach dieser Zeichnung neu erzählt werden. Schreibt bitte eure Antworten auf die Folie, damit wir sie danach projizieren können!

- a) In welchen Punkten stimmt diese Zeichnung mit den Märchen überein?
- b) Wie unterscheidet sich die Zeichnung vom Inhalt des Märchens?
- c) Könnt ihr nach dieser Zeichnung das Märchen neu erzählen?



UNTERSCHIEDE
ÜBEREINSTIMMUNG

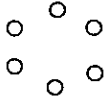


Die Aufgabe der zweiten Gruppe:

Das Rollenspiel

Lest bitte die folgende Zeitungsmeldung ganz genau durch!

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
7	5 6	5. Die Auswertungs - und Korrekturphase Als dritte Phase eines didaktischen Spieles wird die Auswertungsphase bezeichnet. Da aber diese Phase viel Zeit in Anspruch nimmt, wird man auf diese Phase in dieser Stunde verzichten. Als letzte Aufgabe sollen die Lerner ihre Meinungen über den Verlauf des Spiels oder über das Spiel im Unterricht überhaupt sagen, was ihnen daran gefallen oder miß gefallen hat. L: "Wie war das Spiel? Was meint ihr über diese Art des Aufbaus der Kommunikation im Unterricht? Welche Vorteile könnte es eurer Meinung nach haben?" In der nächsten Sitzung könnte der Lehrer die Äußerungen der Lerner im Spiel, die schon aufgenommen worden sind, auf das Papier bringen und mit den Lernern über sprachliche Fehler und über die angemessenen Ausdrücke für jede Situation diskutieren. Durch die Videoaufnahme können die Lerner ihre Äußerungen wiederhören und sich selbst korrigieren. L: "Unsere Stunde ist zu Ende gegangen, ich danke euch für eure Mitarbeit und wünsche euch viel Erfolg."		Diese Phase gibt den Lernern, auch wie die anderen Phasen, in der ersten Linie die Möglichkeit einer Diskussion. Sie diskutieren ihre Sprachproduktion und ihre Fehler selbst und entwickeln damit ihre Fähigkeit der Selbstkorrektur. Mangel an Zeit kann diese Phase in einer anderen Sitzung durchgeführt werden. Die Lerner werden die wichtigen Fehler, sprachlichen oder andersartigen, die im Laufe des Spiels auftauchen können auswählen und selbst korrigieren, Sie werden gleich auch die Gewohnheit abbauen, die Möglichkeit eines unabhängigen Spracherwerbs absehen will. Der Lehrer steht hier nicht im Mittelpunkt des Unterrichts und hat nur eine führende Rolle, was wiederum die Lerner zu einem selbständigen Erwerbsprozeß führen kann.

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
15	4 5	4. Spielphase Nach der Vorbereitungsphase sollen die Lerner ihre Rollen vor der Klasse spielen. L: "Seid ihr fertig? Nun fangen wir mit dem Spiel an." Die drei Gruppen spielen ihre Rollen vor der Klasse. Bei der ersten Gruppe wird zuerst die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit der Zeichnung mit dem Märchen vor der Klasse projiziert, dann sollen sie das Märchen neu erzählen. Danach beginnt die zweite Gruppe mit dem Rollenspiel. Schließlich projiziert die dritte Gruppe die kurze Zeitungsmeldung des Märchens, die sie schon auf die Folie geschrieben hat. Während dieser Phase steht der Lehrer für die Rückfragen sprachlicher oder sonstiger Art bereit, er greift aber nicht in das Spiel ein.	 Folie OHP	In dieser Phase, die als produktiver Teil des Spiels im Unterricht bezeichnet wird, üben die Lerner den produktiven Teil des Erwerbsprozesses. Das Spiel verlangt von ihnen bestimmte Verhaltensweisen. Sie machen Erfahrungen im Spiel, die Wirklichkeit vorwegzunehmen. Sie können sich in die gesellschaftlichen Rollen versetzen und diese Rollen üben. Die Lerner haben meist keine Erfahrung mit Sprachgebrauchssituation in der Fremdsprache. Das Spiel gibt ihnen in der ersten Linie diese Möglichkeit.

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
15	3 4	3. Die Vorbereitungsphase Die Gruppen sind nun gebildet und jeder hat eine Rolle, für die er sich vorbereiten soll. L: "Jeder weiß schon seine Aufgabe. Versucht euch mit Hilfe des Märchens für das Rollenspiel und die zwei anderen Aufgaben vorzubereiten. Ihr habt ungefähr 15 Minuten Zeit. Danach können wir mit dem Spiel beginnen. Habt ihr noch Fragen dazu?" Wenn es noch Fragen gibt, versucht der Lehrer, sie zu beantworten. Während der Vorbereitungsphase mischt er sich nicht in den Verlauf des Spiels ein, ist aber bereit, die Fragen die dazwischen auftauchen können, zu beantworten. Z. B. bei der Aufgabe 1 soll der Lehrer die Unterschiede zwischen Erzählen und Berichten hervorheben und bei der Aufgabe 3 soll er die Lerner auf die Unterschiede zwischen einer Zeitungsmeldung und einem Märchen aufmerksam machen.		Die Lerner werden sich in dieser Phase für das Spiel vorbereiten. Die Vorbereitungsphase kann den Lernern helfen, ihre sprachliche Fehler zu verringern. Auch der Verlauf des Spiels wird dadurch gesteuert, da sich die Lerner auf Einzelprobleme konzentrieren können.

oder: "Welch prachtolle Schleppe er hat an seinem Gewande!" oder: "Wie gut alles sitzt!", und einheitlich befanden sie: "Überhaupt ist unser Kaiser ein ganz wunderbarer Mann und ohnegleichen!" Und alle dachten sie dabei: Wenn nur keiner merkt, daß ich dümmer bin als erlaubt und dem Kaiser nicht genügend treugesinnt, um die neuen Kleider zu sehen, denn beim besten Willen sehe ich nur seine Unterhosen, und die hätten längst in die Wäsche gehört.

Bis dann der kleine Junge, der sich gar nichts dabei dachte, ausrief: "Aber er hat ja gar nichts an!"

Da stand der Kaiser nun plötzlich da und blickte auf die ausgebeulten Knie seiner

Unterhosen und auf das gehäkelte Unterlätzchen auf seiner Brust, wortlos, so als hätte es ihm die Sprache Verschlagen, und der Nachbar zur Linken des kleinen Jungen faßte sich ein Herz und sagte gleichfalls: "Aber er hat ja gar nichts an!", und der Nachbar zur Rechten sagte auch: "Aber er hat ja gar nichts an!", und dann sagten die Leute es alle und von allen Seiten, und der arme Kaiser, der doch nicht herumstehen und Maulaffen feilhalten konnte wie sein Volk, sondern seine Pflicht zu tun hatte, mußte die Zähne zusammenbeißen und weitermarschieren unter seinem kaiserlichen Thron-himmel, die ganze lange Straße hinunter.

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
5	2 3	2. Die Gruppenbildung und Rollenverteilung Das Thema der Stunde ist nun bekannt. Um mit der Vorbereitungsphase des Spiels beginnen zu können, sollen jetzt die Gruppen gebildet werden. L: "Bildet nun bitte drei Gruppen! Wir haben drei Aufgaben zu lösen. Wir brauchen eine ziemlich große Gruppe für das Rollenspiel und zwei andere Gruppen für die beiden anderen Aufgaben." Nach der Gruppenbildung verteilt der Lehrer die Aufgabenblätter. L: "Lest bitte die Aufgaben genau!" Nach dem Lesen der Aufgaben, versucht der Lehrer die Fragen, welche die Lerner in bezug auf die Aufgaben haben können, zu beantworten und die Aufgaben für sie klar zu machen. L: "Habt ihr die Aufgaben verstanden? Gibt es Fragen dazu?"	 	In dieser Phase soll die Situation für eine Gruppenarbeit vorbereitet werden. Man arbeitet in der Gruppe normalerweise leichter, da die Angst, die man als Einzelne haben kann, abgebaut wird. Außerdem gibt die Gruppe den Lernern die Möglichkeit eines Meinungsaustausches. Vor allem wird der kommunikativ produktive Sprachprozeß durch Gruppenarbeit zustande kommen. Die freiwillige Rollenübernahme motiviert die Lerner, sich vor der Klasse zu äußern, außerdem wird sich dadurch die Lust an dem Unterricht bei ihnen erhöhen. Durch die Gruppenarbeit und vor allem das Rollenspiel sieht sich der Lerner gefordert, an der Diskussion teilzunehmen. Die freiwillige Rollenübernahme gibt auch dem Lerner die Möglichkeit der Auswahl einer Rolle, für die er sich besonderes interessiert. Er wird also mit Lust an dem Spiel teilnehmen, und auch dadurch wird der Aufbau der Diskussion gefordert.

Zeit in Minuten	LZ	Interaktion	Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar
3	1 3 5	1. Aktivierung des Vorwissens durch die Bekanntmachung des Themas der Stunde Der Lehrer begrüßt die Klasse, stellt sich vor und erläutert das Thema der Stunde. L. "Guten Morgen. Ich heiße X, wir wollen heute spielen und dadurch natürlich auch etwas lernen. Ihr habt schon das Märchen "Des Kaisers neue Kleider" gelesen und wißt genau, worum es in diesem Märchen geht. wenn nicht, so steht eine nette zusammenfassung dauber gleich hier unten. Das konzept dieser Geschichte besagt: Allein die Unschuldigen und die Kinder sagen die Wahrheit. Nun haben wir einige Aufgaben zu diesem Märchen, die wir mit Hilfe von Spielen lösen möchten."		Das Bekanntgeben des Themas der Stunde motiviert die Lerner zu einem aktiven Einstieg ins Thema, ruft ihr Vorwissen darüber hervor. Dadurch wird das Verstehen des Themas leichter. Das Spiel gibt den Lernern in der ersten Linie die Möglichkeit, sich in die gesellschaftlichen Rollen zu versetzen, was den Aufbau einer Diskussion ermöglicht, in der die Lerner sich selbst korrigieren müssen, um sich verständigen zu können.

Alle Welt weiß, wie die Geschichte mit des kaisers neuen Kleidern ausging.

Die neuen Kleider, welche die beiden Betrüger für ihn gewebt und geschneidert hatten, wobei sie all das schöne Gold und all die schöne Seide aus dem kaiserlichen Schatzhaus in die eigene Tasche steckten, sollten herrlicher und prächtiger werden als alle Kleider, die der Kaiser je getragen hatte, und der Kaiser war berühmt für seine Kleider. Die neuen Kleider sollten sogar noch herrlicher und prächtiger sein als alle Kleider, die alle anderen Kaiser je getragen hatten, und außerdem

sollten sie noch eine ganz besondere Eigenschaft haben: Wer nämlich dümmer war als erlaubt oder dem Kaiser nicht genügend treugesinnt, der sollte diese Kleider in all ihrer Pracht und Herrlichkeit nicht sehen können, so sehr er auch hinguckte. Und da keiner im Lande zugeben wollte, daß er dümmer war als erlaubt oder gar seinem Kaiser nicht genügend treugesinnt, so sagten die Leute alle, wie sie da entlang der Straße standen mit ihren Fähnchen zum Winken und ihren Tüchlein zum Wehen: "Ach", sagten sie, "wie wunderbar schön sind doch des Kaisers neue Kleider!"

Unterrichtsentwurf zum Thema: Spiele zu dem Märchen "Des Kaisers neue Kleider"

Didaktischer Schwerpunkt: Gruppenarbeit mit unterschiedlichen
Aufgaben für das Spiel
Vorgelegt von Gh. Ali Askarian

چکیده

ترغیب زبان آموز به شرکت فعال در روند آموزش زبان، تشویق او به گفت و گو به زبانی که می آموزد، و نیز کاستن از وابستگی وی به معلم، از هدف های مقدم آموزش زبان، به روش روز است.
متن حاضر، متکی به داستان مشهور «لباس های نو پادشاه»، می کوشد در قالب یک طرح درس مفرح، زبان آموزان را به شرکت در نمایش، و بازگویی داستان، و به این ترتیب به تبادل اندیشه و نظر خود درباره این قصه بخواند.

Schlüsselwörter: kommunikative Situation; Produktiver Lernprozess; Motivation zum unabhängigen Lern- prozess;

کلیدواژگان: ایجاد زمینه ی ارتباط ؛ روند آموزش فعال ؛ تشویق به استقلال در روند آموزش ؛

Lernziele (LZ):

- a) Grobziel: Kommunikative Situation durch das Spiel aufbauen und damit eine der wesentlichen Voraussetzungen für fremdsprachlichen Erwerbsprozeß hervorheben
- b) Feinziele (FZ):
 1. Das Vorwissen über das Thema aktivieren, um die Aufgaben besser zu verstehen;
 2. Durch das Spiel die Sachlichkeit und die Trockenheit der Unterrichtssituation abbauen;
 3. Möglichkeit einer Kommunikation aufbauen und damit den produktiven Lernprozeß aktivieren;
 4. Den Einfluß des Lehrers auf Interaktionen im Unterricht reduzieren und die Lerner motivieren, sich produktiv an dem Erwerbsprozeß zu beteiligen;
 5. Die Lerner haben die Möglichkeit sich selbst zu korrigieren;
 6. Motivation zu einem unabhängigen Lernprozeß verschaffen.

viendront aider l'apprenant qui est à même, maintenant, de s'en servir. La lecture des textes littéraires, dialogues, le visionnement des films, l'écoute de diverses émissions radiophoniques, etc. en font partie.

Conclusion

Quant aux exercices supplémentaires "dosés" (si on peut se permettre cette expression!!), il est à dire qu'en principe, ils peuvent se réaliser dans le cadre d'un travail d'équipe et en fonction du manuel utilisé dans chaque établissement. Les principes de base sont, pourtant, les mêmes, à savoir :

- les exercices se conçoivent de façon systématique, englobant le contenu lexical et syntaxique de chaque leçon et allant du simple au complexe, comprenant peu à peu les éléments des leçons précédentes.

- Sur le plan quantitatif, ils répondent aux besoins en fonction du nombre des jours d'intervalle entre toutes les deux séances du cours. Par exemple en raison de trois jours d'intervalle, il va falloir trois séries d'exercices à un minimum de cinq phrases et un maximum de dix. Le nombre des exercices dans chaque série dépend du nombre d'éléments lexicaux et syntaxiques nouveaux compris dans la leçon. Les exercices ainsi répartis commencent dans chaque série par les éléments inédits de la nouvelle leçon mais petit à petit se greffent aux éléments lexicaux et grammaticaux des leçons précédentes.

- La conception de ces exercices supplémentaires est déterminée par toute l'équipe en fonction des objectifs du cours. Ainsi, différents types d'exercices peuvent être concevable. Il s'agira donc des variantes adaptées à chaque situation de classe.

- Les exercices en question peuvent être

conçus sous forme orale ou écrite; ce qui implique éventuellement une ou plusieurs cassettes-audio ou même des cassettes-vidéo composées des parcelles de films comprenant les structures apprises. Ceci n'est, effectivement, qu'un entraînement au service d'un des quatre skills à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite, mais qui est, en plus, accompagné de tous les éléments contextuels et culturels qui, au-delà de la chaîne parlée, peut marquer la structure en question.

L'idée des exercices supplémentaire dosés, passe encore un stade de perfectionnement à l'Université Tarbiat Modarres; l'auteur de ces lignes espère que les résultats de ce projet pourront se mettre bientôt à la disposition de tous les collègues qui se chargent des cours préuniversitaires et servir aux apprenants débutants de la langue française étant désespérément à la recherche d'un point d'appui qui pourra les guider à monter, avec plus de confiance, la pente douce de l'apprentissage.

Bibliographie

- GALISSON, R.(1980): *D'hier à aujourd'hui; la didactique générale des langues étrangères*. Paris, Clé international.
- GIRARD, D.(1971): "Une classe de langue française aux débutants" dans *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* sous la direction d'André REBOULET. Paris, Hachette.
- PENDANX, M. (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.

de règles (surtout des détails très spécifiques) peuvent leur échapper. Le temps a laissé sa trace. Le manque d'entraînement mène à l'oubli...

A ce stade, un regard théorique sur les exercices s'avère nécessaire; un regard objectif porté par des enseignants qui, comme dit Galisson (1980, p. 131) constituent "les maillons qui crédibilisent et fécondent la recherche" et grâce à qui la théorie se nourrit du réel.

Certains apprenants ayant le goût et



l'imagination d'approfondir leur connaissance en dehors des heures du cours savent se débrouiller tout seul. Ce sont ceux qui progressent facilement et sans problème. D'autres, par contre, moins forts en cette matière, mais qui, surtout, ont besoin de plus d'entraînement, ne savent pas comment s'entraîner pendant le temps qui s'écoule entre toutes les deux séances de cours. Ce n'est plus une question de paresse! Mais, plutôt, le fait que la révision passive de ce que l'on a déjà compris et même entraîné n'offre pas un grand intérêt.

Ces constats nous mènent à dire qu'un facteur aussi important que ceux dont nous avons parlé ci-dessus, est le caractère suivi de l'entraînement. Autrement dit, dans l'enseignement du FLE, dans les pays non-francophones, il faut prendre des mesures

permettant aux apprenants de remédier au manque de communication en langue cible dans le contexte naturel de la vie quotidienne. Ceci ne peut se réaliser qu'à l'aide d'une réflexion profonde à la manière dont on peut faire entraîner les éléments nouveaux de la leçon de façon progressive et tout au long de la période pendant laquelle l'apprenant est loin du milieu pédagogique et institutionnel. Il semble que le meilleur moyen pour ce faire est de répartir les exercices de façon à ce que les apprenants puissent les faire dans l'intervalle temporel entre toutes les deux séances. Autrement dit, les apprenants auront une prescription établie par l'enseignant leur permettant de travailler un peu chaque jour tout en sachant ce qu'ils auront à faire. Ceci leur permettra d'acquérir les mécanismes de la langue française de façon progressive. Si l'objectif principal est de donner aux apprenants des habitudes langagières persistantes, il faut bien reconnaître que la formation de ces habitudes et la spontanéité requise ne dépendent pas uniquement des types d'exercices conçus mais aussi de la façon dont on fait ces exercices.

En principe, ces exercices supplémentaires ont pour but de permettre aux élèves de "s'approprier les éléments linguistiques récemment assimilés et de les intégrer à l'ensemble de l'acquis pour les utiliser à bon escient" (Denis Girard, p.51), mais aussi de permettre aux apprenants de rester en contact quasi-permanent avec la langue étrangère qu'ils envisagent apprendre malgré tous les manques dus à l'apprentissage de cette langue dans un pays où on ne la parle pas.

Ceci dit, il n'y a qu'au niveau débutant que ce dosage d'exercice peut s'avérer efficace; aux niveaux plus élevés d'autres types de supports

voit bien que dès l'introduction de nouveaux éléments et le passage aux nouveaux exercices, bon nombre de règles retenu antérieurement échappent à leur compétence. Ceci donne à réfléchir!

L'efficacité de ces exercices dépend, effectivement, de plusieurs facteurs. Le problème ne se pose pas de la même façon pour tout type de cours. Si on admet que les principales fonctions des exercices sont essentiellement la fixation des éléments nouveaux et l'acquisition d'un niveau d'expression plus performant, il faut dire que les concepteurs des méthodes ont fait tous leurs efforts pour mettre à la disposition des enseignants et des apprenants une diversité importante de cet outil pédagogique.

Le type de cours auquel l'apprenant participe est un facteur important dans l'impact de ces exercices. Un cours de FLE à l'étranger n'a pas le même effet que celui qui est réalisé en France ou dans un pays francophone. En France, l'apprenant étranger a toutes ses chances d'entendre et de parler la langue cible dans un contexte naturel et en toute spontanéité. Ce qui n'est pas le cas d'un apprenant étranger à l'étranger.

La diversité des exercices varie également en fonction du niveau d'apprentissage.

L'entraînement nécessaire au niveau avancé ne se présente pas sous une forme identique avec celui du niveau moyen ou élémentaire.

L'objectif d'apprentissage aussi est un facteur qu'il ne faudra pas éloigner de vue dans la conception des exercices qui doivent, en principe, servir de support aux matières apprises.

Effectivement, les exercices ne sont pas les seuls supports pédagogiques; d'autres types de supports peuvent rendre service aux apprenants

qui cherchent à s'appuyer sur tout ce qui peut les aider à devenir autonome et indépendant le plus rapidement possible. C'est surtout le cas des apprenants à l'extérieur de l'hexagone.

L'efficacité des exercices dépend, pourtant, beaucoup des contraintes institutionnelles. Le type de cours (ordinaire ou intensif) est décisif dans l'impact des exercices. En principe, les cours intensifs, permettent un progrès plus rapide, vu le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage. Un inconvénient pourtant se présente: la fréquence des cours n'implique pas plus d'entraînement sur chaque élément. Le programme est certes plus chargé et cela ne laisse pas assez de temps aux apprenants de pratiquer davantage les éléments précédents. Pourtant, les séances régulières et fréquentes favorisent la fixation des éléments appris: l'apprenant ne trouve pas le temps d'oublier ces matières.

Dans les cours ordinaires, au contraire, les unités sont réparties sur un intervalle plus étendu. Les cours ont, donc, lieu sur un espace temporel plus distancé. Ce qui n'est pas un avantage dans le processus enseignement/apprentissage. Le programme n'est pas aussi chargé que dans un cours intensif mais l'intervalle entre les cours ne facilite pas l'assimilation du contenu.

Compte tenu de ce que nous venons de dire, et malgré l'abondance de différents types d'exercices adaptés aux situations diverses, les apprenants n'appliquent pas la compétence requise (soit qu'ils font les exercices d'un seul coup juste après le cours; ils réussissent alors à les faire correctement puisqu'ils ont à l'esprit toutes les règles apprises ce jour-là. Soit qu'ils les gardent pour la veille de la prochaine séance. Dans ce cas, ils ont moins de chance de tout faire comme il faut. Un certain nombre

Résumé

Les exercices ont une importance primordiale dans l'apprentissage des langues étrangères; pourtant, ces exercices si variés ne donnent pas le résultat requis. Le problème est dû, à notre avis, à un manque de pratique régulière. Le présent article est consacré à l'étude de la répartition des exercices de façon à élever leur niveau d'efficacité.

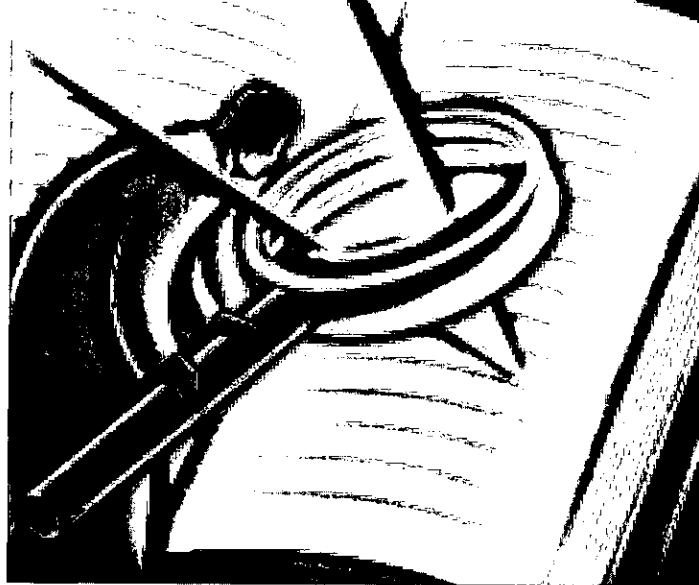
Mots-clés:

Dosage, exercices, efficacité, fonctions des exercices.

Introduction

Un facteur important dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est l'entraînement. Depuis l'apparition des plus anciennes méthodes, les exercices ont toujours joué un rôle décisif dans l'enseignement des langues. Le rôle des exercices a fait l'objet de plusieurs études chez tant de didacticiens qui se sont consacrés à la fabrication de différents types d'exercices afin de rendre service aux enseignants soucieux de trouver une solution pour faire assimiler la matière enseignée. À côté des différentes parties de la leçon, ces exercices ont subi des changements significatifs pour remplir de mieux en mieux leur fonction de support pédagogique. Quel enseignant ne s'est pas donné la peine d'en faire beaucoup d'autres parallèlement à ceux qui existent déjà? Tant de professeurs qualifiés (Arnaud, Jeannard, Lamailoux, Cadiot - Cueilleron, Delatour, Jennepin, Leon-Dufour, ...) se sont mis à préparer avec le plus grand soin des quantités d'exercices de tout type faisant preuve de clarté et de rigueur et qui procèdent du simple au complexe; des exercices qui recouvrent les éléments lexicaux de la leçon tout comme le contenu syntaxique. Or, soigneusement élaborés, ces exercices n'arrivent pourtant pas à faire parler les apprenants. Ils ne leur permettent pas d'atteindre l'automatisme ou plutôt la spontanéité requis. Où est donc le problème?

En tant qu'une des plus importantes activités d'apprentissage, les exercices, ayant des formes très diverses, assurent plusieurs fonctions dans l'apprentissage des langues. D'après Michel Pendanx (1998-pp. 140-141) les fonctions principales des exercices se limitent à la *sensibilisation*, à l'*entraînement*, à la *structuration* et à l'*évaluation*. Effectivement, chaque forme n'assure pas forcément une fonction unique. Une seule forme d'exercice peut à la fois être employée pour assurer plusieurs fonctions et supposer divers "traitements langagiers". Ainsi donc, en rapport avec ces fonctions, différents types d'exercices ont été conçus. Robert Galisson (1976, p. 202) définit l'exercice comme "toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués". Malgré l'abondance de différents types d'exercices adaptés aux situations diverses, les apprenants n'arrivent pas à une performance souhaitable. Ils comprennent facilement, ils retiennent les règles, ils réussissent même à faire les exercices correctement. Ils donnent donc l'impression d'avoir appris le contenu grammatical de la leçon, il y a une longue distance. Surtout on



Doser les exercices

Un moyen d'élever le niveau d'efficacité dans l'entraînement chez les débutants

Dr. Parivash SAFA

Maître de conférences à

L'Université Tarbiat modarres

چکیده

«تمرین» از دیرباز یا در واقع از بدو پیدایش آموزش زبان همواره یکی از مهم ترین و کارسازترین ابزارهای افزایش کارایی و بالا بردن سطح توانش زبانی در زبان آموزان محسوب شده است. از این رو مربیان و متخصصان با صلاحیت بسیاری، همه سعی خود را در این زمینه به کار گرفته اند که حاصل این تلاش ها، تهیه تمرینات متنوعی بوده است. اگرچه این تمرینات با دقت زیاد تهیه و همواره با توجه به پیشرفت های گوناگون در علم آموزش زبان، دستخوش تحولات فراوانی شده، اما بهبود چندانی حاصل نشده است. بنابراین، با وجود فراوانی، گوناگونی و تنوع بسیار این تمرینات و تغییر مداوم آن ها برای روز آمد شدنشان به لحاظ واژگانی، حاصل کاربرد آن ها آن چنان که باید درخشان نیست، خصوصاً در کشورهایی که «زبان مقصد»، کاربردی در جامعه ندارد و تنها شانس زبان آموزان در تکلم به آن زبان، در کلاس درس است و نهایتاً یک شب بعد از جلسه کلاس یا یک شب قبل از جلسه بعدی شاید به ناچار به حل تمرینات کلاسی می پردازند. اما در فاصله میان دو جلسه از کلاس، آن چنان که باید فعالیتی در این زمینه از سوی زبان آموز صورت نمی گیرد و همین خود موجب عقب ماندگی وی در یادگیری می شود. به منظور حل این مشکل، نویسنده مقاله پیشنهادی مبنی بر تقسیم بندی تمرینات و انجام تدریجی آن ها توسط زبان آموز مبتدی، و نیز چگونگی تهیه این نوع تمرینات ارائه می دهد.

کلیدواژه ها: تمرینات - تقطیع - کارایی - نقش های تمرینات - نقش افزایش حساسیت - نقش تمرین - نقش ساختارسازی - نقش ارزشیابی.

InThe Name Of God

- Managing Editor: A. Hajianzadeh
- Editor-in- chief
Akbar Mirhassani , Ph. D. (TEFL)
Tarbiat Modarres University
- Executive Director
Shahla Zarei Neyestanak, M.A. (Educational Planing)
Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran
- Editorial Board
 - **Parviz Birjandi**, Ph. D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
 - **Ghassem Kabiri**, Ph. D. (Education)
Gilan University
 - **Hossein Vossoughi**, Ph. D. (Linguistics)
University for Teacher Education
 - **Ali Mir Emadi**, Ph. D. (Linguistics)
Allame-e- Tabatabai University
 - **Parviz Maftoon**, Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
 - **Jaleh Kahnamolipour** Ph. D (French Literature)
University of Tehran
 - **Hamid-Reza Shaïri** Ph. D. (Semiotics)
Tarbiat Modarres University
 - **Mahmood Haddadi**, M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University
- Advisory panel
 - A. Rezai, Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
 - Mohammad Hossein Keshavarz Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
 - 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 of Roshd FLTJ:

The Editorial Board welcomes 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:

Teaching Aids Publications Bureau
Iranshahr Shomali
P.O. Box 15875-6585 Building No. 4

Roshd Foreign Language Teaching Journal

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

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

ROSHD

67

Quarterly

No. 67, VOL.17, 2003

