

# آموزش زبان

رشد

مجله علمی - ترویجی

سال هجدهم / ۱۳۸۳ / بها: ۲۰۰ تومان

[www.roshdmag.org](http://www.roshdmag.org)

ISSN 1606-920X



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

# flit

# Foreign Language Teaching Journal

Foreign Languages  
Open Doors  
to New Horizons



Foreign Languages  
Open Doors  
to New Horizons  
Foreign Languages  
Open Doors  
to New Horizons  
Foreign Languages  
Open Doors  
to New Horizons



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات کمک آموزشی  
سال هجدهم - ۱۳۸۳ - شماره مسلسل ۷۰  
مدیر مسئول: علیرضا حاجیان زاده  
سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی  
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک / مدیر هنری: مهدی کریم خانی  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام) - شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه  
نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵  
تلفن امور مشترکین: ۸۸۲۹۱۸۶ - صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱  
دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۸۸۳۱۱۶۱-۹

### اعضای هیات تحریریه

- دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت
- دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم
- دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبایی
- دکتر قاسم کبیری، دانشگاه گیلان
- دکتر زاله کهنومی پور، دانشگاه تهران
- دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس
- سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی

## فهرست

- سخن سردبیر / ۲
- نگاهی به دوزبانگی / نسرين عبدی / ۳
- Let's Take a Break! / Dr. P. Maftoon/ 22
- Compound Adjectives in English/ Dr. H. Vossoughi & F. Mohammadi Khahan/ 34
- The Effect of Short and Extended Contexts in Different Genres on the EFL Learner's Listening Comprehension/ Dr. M. R. Atai & M. Amiri/ 46
- Der Stand der deutschsprachigen Literatur im Iran/ M. Haddadi/ 54
- Apprentissage d'une langue étrangère à Partir des stratégies différentes de la mémorisation/ Dr. R. Rahmatian & François Roure/ 64

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان، مقالات کاربردی در حیطه آموزش زبان و همچنین اصل تحقیقات پژوهشگران در حیطه آموزش زبان خارجی، به ویژه، 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 واژه‌ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جداولها، 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 واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متنها ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است. دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می‌کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان)، رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان)، رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی)، رشدبهره‌ان (مجله ریاضی دوره راهنمایی)، رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه)، رشدبهره‌ان (مجله ریاضی دوره متوسطه) و 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، آموزش زمین شناسی آموزش هنر، آموزش جغرافیا و مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش).

# سخن سردبیر

با توجه به آنچه گذشت و در شماره‌های پیشین مطالعه فرمودید، نظریه‌های گوناگون باعث گسترش علم در دنیا شدند و مدرسه‌ها در سطوح ابتدایی و متوسطه بسط یافتند و همه کودکان موفق به استفاده از امکانات آموزشی شدند. کودکان با رعایت نظم و انضباط مطالب را دنبال می‌کردند و آموزش و پرورش تا حدی متأثر از نظرات انسان‌گرایانه و کودک-محور افرادی چون پستالوزی، روسو، فروبل و هربارت بود و مطالعه درس‌هایی چون زبان لاتین، زبان انگلیسی، ادبیات، انشا، خطاطی، جبر، ریاضیات، موسیقی، نقاشی، علوم تجربی و طبیعی، حسابداری، گیاه‌شناسی، فلسفه و امثال آن در سال‌ها و دوره‌های متفاوت دبیرستان تدریس می‌شد. البته یادگیری و به کار بردن اصول و مفاهیم روان‌شناسی نیز گسترش یافت و از اولویت خاصی برخوردار شد.

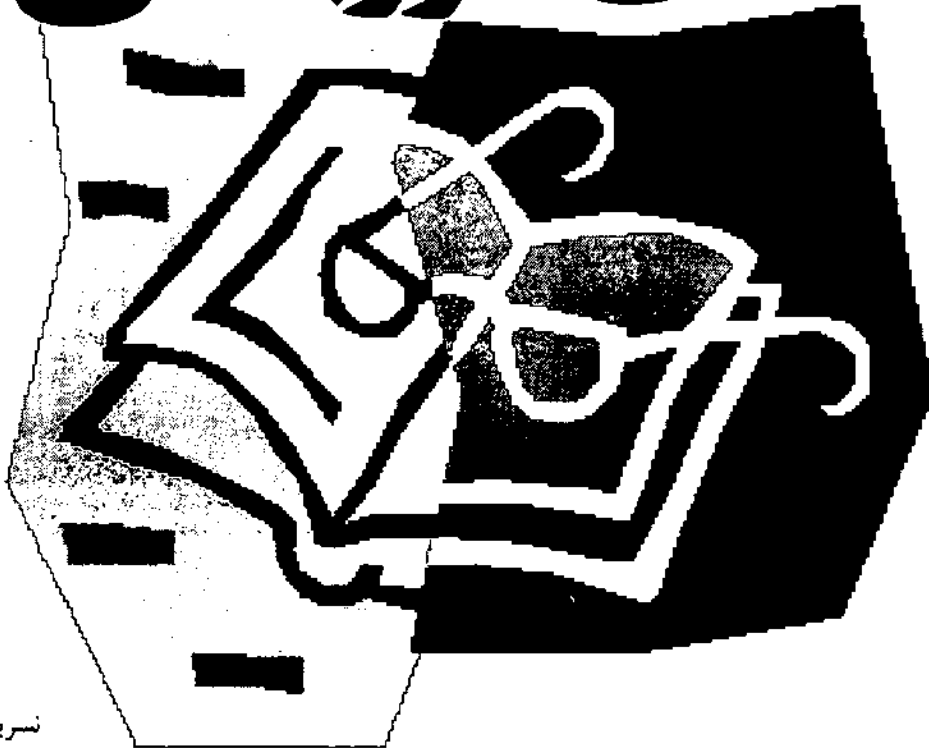
در سراسر اروپا و آمریکا، دانشگاه‌ها با برنامه‌های جدید خود باعث رشد فکری مردم شدند و تسهیلات فراوانی برای تحصیل فراهم آمد. مؤسسات تربیت معلم و انجمن‌های آموزشی و علمی نیز گسترش یافتند که خود باعث بسط علم و دانش شدند به علاوه آزمون‌های متفاوتی برای سنجش یادگیری افراد تهیه و مورد استفاده قرار گرفتند و به خصوص زمینه‌هایی مانند روان‌شناسی و جامعه‌شناسی در ارزیابی، کاربرد گسترده‌ای یافتند. با تلاش دانشمندان، روان‌شناسی ساخت‌گرا، کاربردی، رفتارگرا، غایت‌گرا، گشتالت (هیأت‌گرا) و روان‌کاوی در معرض بررسی، انتقاد و استفاده در آموزش و پرورش قرار گرفتند تا از جنبه‌های مفید و مؤثر آن‌ها، بهترین بهره‌برداری صورت گیرد. در این راستا، به خصوص فلسفه پیشرفت‌گرایی، با ارائه دیدگاه تربیتی منظم، تأکید بر اصالت تجربه و واقع‌گرایی علمی و استفاده از نظرات ابزارگرایی دیویی، نقش مهمی در آموزش و پرورش ایفا کرد. به این ترتیب، دانش‌آموزان و دانشجویان، از طریق آشنا شدن با بهترین دانش‌ها، مهارت‌های لازم برای زندگی آینده خود را می‌آموختند و هر کسی بر حسب ظرفیت و استعداد خود می‌توانست، از همه امکانات اجتماعی، آموزشی و علمی بهره‌مند شود.

از سوی دیگر، آموزش و پرورش در بازسازی دائمی تجربه‌ها و تجدید الگو یا نوسازی آن‌ها، معنی و مفهوم واقعی خود را پیدا می‌کرد. در نتیجه، هر هدف، اصل یا معیاری که تجربه را خدشه‌دار می‌کرد و تحت تأثیر قرار می‌داد، برای رشد و تداوم آن مضر تلقی می‌شد؛ چون هدف آموزش همان کسب تجربه بود و بس و توجه به آموزش سبب موفقیت در زندگی آینده می‌شد. در نتیجه در قرن بیستم، آموزش و پرورش، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، هنر و فلسفه، همگام با دیگر علوم تجربی و طبیعی گسترش یافتند و از توجه خاصی در تمام مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها برخوردار شدند. آموزش و پرورش از کودکان و پیش‌دبستان تا بالاترین سطح تحصیلات دانشگاهی مورد توجه قرار گرفت و یادگیری زبان خارجی در دوره‌های تحصیلی تمام کشورهای دنیا، به خصوص در اروپا و آمریکای شمالی، وارد مرحله نوین و پرچوش و خروشی شد.

البته تدریس و یادگیری زبان دوم یا خارجی کم و بیش از دوران باستان تاکنون مورد توجه بود و هست، ولی در قرن بیستم و به خصوص بعد از جنگ جهانی دوم، هزینه‌های گزافی برای تأسیس مؤسسه‌ها و مدرسه‌ها خاص زبان صرف شد تا آن‌جا که امروزه در تمام کشورهای دنیا، دانستن یک زبان خارجی آن هم در سطح کاربردی با توان درک گفتار گویندگان، صحبت کردن، خواندن و نوشتن یکی از ضرورت‌ها و نیازهای روزمره شده است. گسترش مخابرات، وسایل ارتباط جمعی، اینترنت و ماهواره‌ها، هر روز ضرورت دانستن یک زبان خارجی و قدرت استفاده از آن را افزایش می‌دهد. روش‌های متعدد آموزش زبان که امروزه به بیش از بیست و چند نوع رسیده است، هر کدام به جنبه خاصی از آموزش زبان توجه دارد و می‌تواند، راهگشای معلمان و زبان‌آموزان باشد.

یادگیری زبان و قدرت استفاده از آن باعث ارتباط هر چه بیشتر، سریع‌تر و بهتر، و انتقال علوم گوناگون در جهان شده است. در آینده نزدیک، بدون تسلط به یک زبان خارجی زندگی با مشکلات و دست‌کم با کسالت و تنهایی مواجه خواهد شد. کشوری می‌تواند راه ترقی را بهتر و زودتر طی کند که توان بهره‌برداری از علوم، کشفیات و یافته‌های جدید را داشته باشد و این کار بدون توان و دانش زبانی غیرممکن است.

# نگاهی به دوزبانگی



نسرین عبدی

کارشناس ارشد زبان شناسی

مترجم دانشگاه علوم پزشکی تهران و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی

email: naab1968@yahoo.com

## چکیده

مسئله دوزبانگی یکی از موضوعاتی است که همواره نسبت به آن نگرانی‌های زیادی وجود داشته است. این نگرانی‌ها بیش‌تر در جوامعی به چشم می‌خورد که در آن‌ها تکلم به بیش از یک زبان متداول نیست. امیامروزه تنوع مشاغل در اقصانقاط جهان و پراکندگی حرفه‌های گوناگون سبب شده است که نیاز به زبان دیگری نیز در جامعه احساس شود. آموزش دو زبان می‌تواند دو امکان کاملاً متفاوت را برای کودک به وجود آورد. به این معنا که اگر باشیوه آموزش داده شود، مزایای زبانی و اجتماعی فراوانی برای کودک به ارمغان می‌آورد. اما اگر والدین از ایجاد یک محیط مناسبی برای ظهور این توانایی در کودک غفلت کنند، روند رشد زبان در وی ناقص باقی می‌ماند و او در هیچ یک از زبان‌ها تبحری به دست نخواهد آورد. همچنین، والدین باید در زبانی که به کودک خود می‌آموزند، تبحر کافی داشته باشند. طبق دیدگاه زبان‌شناسان، اگر آموزش زبان پیش از سه سالگی آغاز گردد، کودک دوزبانه

همزمان و اگر پس از سه سالگی شروع شود، کودک دوزبانه متوالی خواهد شد. دانش ما از روند ابتدایی فراگیری زبان در کودکانی که زبان دوم را به دنبال زبان اول می‌آموزند، بسیار ناچیز است. فقط این را می‌دانیم که این کودکان زبان دوم را به طور علمی می‌آموزند، ولی هنوز از مهارت‌های زبانی مهمی که در زبان اول می‌آموزند، اطلاع کافی نداریم.

گرچه ممکن است روند آموزش زبان در کودکانی که به یادگیری دو زبان همراه هم می‌پردازند، کمی کندتر از کودکان تک‌زبانه باشد، ولی مجموع واژگانی که یک کودک دوزبانه در هر دو زبان می‌داند با تعداد کلماتی که یک کودک تک‌زبانه تنها در یک زبان می‌داند، برابری می‌کند. مهم‌تر از همه آن که این اختلافات موقتی است و پیش از ورود کودک به مدرسه از بین می‌رود. از یک سو، بروز اختلاط زبانی بین زبان اول و دوم کاملاً طبیعی است و پس از مدتی رفع خواهد شد. از سوی دیگر می‌بینیم دوزبانه‌ها در برخی مهارت‌ها از کودکان تک‌زبانه موفق‌ترند، خلاقیت در ایشان بیش‌تر است، بیش‌تر از کودکان تک‌زبانه به حل مسأله می‌پردازند، در تست‌های هوش توانایی بیش‌تری از خود نشان می‌دهند، اجتماعی‌ترند، بیش‌تر به مطالعه ادبیات روی می‌آورند و بیش‌تر سفر می‌کنند. به نظر می‌رسد سن مناسب برای فراگیری دوزبانگی همزمان از دو ماهگی تا سه سالگی است، البته این نوع آموزش زبانی تنها به والدینی توصیه می‌شود که اهل دو زبان مادری متفاوت باشند و هر کدام با زبان خود با کودک سخن بگویند. در این حالت کودک دچار تداخل زبانی نخواهد شد.

بهترین سن آموزش زبان به کودکان دوزبانه متوالی، دو تا هفت سالگی و سومین دوره زبان‌آموزی بین ده تا سیزده سالگی است. این دو دوره به خصوص برای کودکانی مناسب است که والدینشان هر دو اهل یک زبان باشند. اما در کلیه مراحل زبان‌آموزی این امر را باید به خاطر داشت که زبان ارتباط مستقیمی با عواطف روحی کودک دارد. از این رو، از هر نوع تغییر ناگهانی در محیط کودک بپرهیزید.

کلیدواژگان:

دوزبانگی همزمان - دوزبانگی متوالی - دوره سکوت - سن بحرانی

## Abstract:

Bilingualism is one of controversial issues in language development which always create an uncertain and unsure situation for those parents who tend to grow their child bilingually. The need for learning more than one language is felt because of varieties of professions nowadays.

Learning language can create two different possibilities for a child, if it is achieved systematically, a child may catch a lot of social and linguistic advantages. Yet bilingualism really is not something that simply happens, raising kids to be successful in more than one language requires some careful planning and learning about bilingual language development. If parents fail to create such an environment for learning language, the child may never be able to master on either language.

Because so much of language development occurs before the age of three, the usual convention is to divide children at that point. If the second language is introduced before age three, children are thought to be learning the two languages simultaneously, after the age of three; they are engaged in sequential bilingualism. If the child acquires two languages simultaneously, the stages of development are the same as they are for monolingual speakers of those languages. Even though a bilingual child's performance in either language may lag behind that of monolingual speakers of the language at some point in development, the child may actually possess a total vocabulary and total linguistic knowledge that is quite similar to that of monolingual speakers.

In the other hand many of bilinguals are more successful in doing complex problems, they are better in math., they like social activities and especially literature. They travel more frequently than monolinguals and play more important roles in politics.

As learning language has a close contact with emotions and feelings we should not neglect sudden changes in child life and try to control them perfectly.

**Key Words:** Simultaneous Bilingualism - Sequential Bilingualism - Silent period - Critical period

یک هفتم جمعیت آمریکا (۳۱/۸ میلیون نفر) در خانه به زبانی غیر از انگلیسی صحبت می‌کنند (فرد گنسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲) که شش میلیون نفر آن‌ها کودک هستند (دبورا استپیک<sup>۲</sup>؛ روزالین ریان<sup>۳</sup> و راتول آلرکون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). همچنین تنوع مشاغل در اقصی نقاط جهان و پراکندگی‌های حرفه‌های مختلف نیز سبب می‌شود، والدین روز به روز به نیازهای زبانی خود و فرزندانشان آگاهی بیش تری پیدا کنند. در گذشته کودکان نسل دوم همواره تشویق می‌شدند عادات، فرهنگ و زبان اکثریت جامعه را بپذیرند. اما امروزه با توجه به شناخت تفاوت‌های فرهنگی، مردم بیش تر علاقه‌مندند، با حفظ زبان و فرهنگ مادری، زبان دیگری را نیز به کودک خود بیاموزند؛ زبانی که موجب غرور و هویت اخلاقی‌شان شود، از سویی دیگر یادگیری دو زبان بر مهارت‌های خواندن، روابط اجتماعی و توانایی‌های کودک در محیط آموزشی تأثیر مثبت دارد (کاتلین مارکوس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳).

با توجه به مطالعات فراوان سالیان اخیر در زمینه دوزبانی، اطلاعات ما از جنبه‌های مختلف پیشرفت این پدیده نسبت به گذشته افزایش قابل توجهی یافته است، اما هنوز همه جنبه‌های آن به روشنی مشخص نشده است؛ زیرا دوزبانی فرایند پیچیده‌ای است. کودکان تک‌زبانه، زبان را از والدین خود می‌آموزند، ولی در مقایسه، کودکان دوزبانه ممکن است برای یادگیری زبان ناچار باشند، نه تنها به والدین خود بلکه به پدر بزرگ و مادر بزرگ، هم‌بازی‌ها، پرستار و دیگر افراد متکی باشند.

در برخی جوامع، دوزبانی برای کودکان یک ضرورت به حساب می‌آید، نه یک انتخاب و این والدین آن‌ها هستند که این محیط را به آن‌ها تحمیل می‌کنند. برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می‌یابد، گریزی جز فراگیری دو زبان نیست. در بیش تر کشورهای غربی که تکلم به بیش از یک زبان متداول است، گاه متخصصان گفتار درمانی و نیز پزشکان به والدین توصیه می‌کنند که از آموزش بیش از یک زبان به کودک خود پرهیز کنند و معمولاً زبانی که باید در این میان قربانی شود، زبانی است که در محیط کم‌تر از آن استفاده می‌شود. مثلاً ممکن است پزشک به یک خانواده ایرانی که در آمریکا مقیم شده‌اند توصیه کند، از صحبت کردن به زبان فارسی در مقابل طفل خردسالشان پرهیز کنند. معمولاً در چنین حالتی دلایل دوگانه‌ای مطرح می‌شود که به آن‌ها خواهیم پرداخت.

فراگیری زبان در عین حال که یکی از مراحل اولیه رشد در دوران کودکی است، از شگفتی‌های این دوره نیز به حساب می‌آید. طبق دیدگاه زبان‌شناسان، در سنین سه تا پنج سالگی تقریباً همه کودکان به یک زبان تسلط می‌یابند. فراگیری زبان یک پدیده کاملاً طبیعی است و پیدایش آن در حیات کودک آن قدر ساده به نظر می‌آید که با وجود پیچیدگی‌های بسیار، آن را می‌پذیریم و از آن تعجبی نمی‌کنیم. اما از این عجیب‌تر، توانایی برخی کودکان در فراگیری هم‌زمان دو یا چند زبان، هم‌زمان با هم در طول دوران کودکی است. در همان محدوده زمانی که یک کودک تک‌زبانه، زبانی را می‌آموزد، یک کودک دو یا چند زبانه باید به یادگیری چند زبان، هم‌زمان هم بپردازد و آن‌ها را در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت و مناسب به کار گیرد.

بسیاری از مردم درک کاملی از دوزبانی ندارند. همچنین بسیاری از والدین، معلمان و متخصصان علوم کودک نیز اطلاعات کافی درباره این پدیده ندارند و با دید منفی به آن می‌نگرند. وجود نگرانی نسبت به این پدیده، بیش تر در جوامعی به چشم می‌خورد که اغلب بزرگسالان و به پیروی از آن کودکان جامعه، تنها با یک زبان آشنا می‌شوند. بنابراین، به دلیل آن که یادگیری بیش از یک زبان در چنین جوامعی برای همه محسوس نیست، درک آن نیز دشوار می‌نماید. از این رو در چنین جوامعی تک‌زبانی امری رایج و متداول و یادگیری بیش از یک زبان غیرمعمول و حتی نامتعارف به نظر می‌رسد.

به دلیل عدم آگاهی کامل از این پدیده در جوامع تک‌زبانه‌ای (مانند ایران)، بر آن شدیم که به توصیف مختصری از این پدیده از دیدگاه زبان‌شناسان و متخصصان علوم رفتاری بپردازیم. هدف از ارائه این مقاله، بررسی آثار دوزبانی و تأثیرات آن بر روند آموزش زبان است. پس از طرح مقدمه‌ای پیرامون دوزبانی و وضعیت آن در جوامع امروز، به ذکر انواع دوزبانی می‌پردازیم و نقش والدین و اهمیت آن را در این جوامع بررسی می‌کنیم. سپس به بررسی انتقادات و راهکارهایی می‌پردازیم که در این زمینه مطرح می‌شوند و نظرات زبان‌شناسان معاصر را در این راستا عرضه می‌داریم.

در دنیای امروز (به خصوص در جوامع غربی) بیش تر کودکان خود را در محیطی می‌بینند که افراد در آن با بیش از یک زبان تکلم می‌کنند، طبق یک گزارش در سال ۱۹۹۰، حدود

اغلب مردم نسبت به یادگیری بیش از یک زبان عقاید متناقضی دارند. این عقاید که ممکن است ریشه در دیدگاه برخی معلمان، پزشکان، و کارشناسان گفتاردرمانی داشته باشد، والدین را وامی دارد، این گونه کودکان را از انجام این کار برحذر دارند. اما طبق دیدگاه برخی زبان شناسان، نقش والدین در زبان آموزی کودک بسیار حائز اهمیت است. ژوان گارو<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) میزان تسلط کودک و سطح دوزبانگی وی را مستقیماً با رفتار والدین و نوع راهکارهایی که آن‌ها در زبان آموزی کودک به کار می‌بندند، مرتبط می‌داند. بنابراین، استفاده از شیوه‌ها و راهکارهای نامناسب می‌تواند مانع از تکمیل این پروسه زبانی شود. طبق دیدگاه دی. کی. اولر<sup>۲</sup> (۱۹۹۷)، دوزبانگی می‌تواند دو امکان کاملاً متفاوت را برای کودک به بار آورد: اگر با شیوه صحیح صورت پذیرد، موجب بروز مزایای زبانی و اجتماعی فراوانی در کودک خواهد شد، اما اگر والدین در ایجاد محیط مناسب زبانی برای کودک غفلت ورزند، روند رشد زبانی کودک در دو زبان ناقص باقی می‌ماند.

آیا والدین می‌توانند در روند رشد زبانی کودک مؤثر باشند؟ آیا یادگیری دو یا چند زبان در یک زمان سبب گیجی و سردرگمی کودکان نمی‌شود؟ آیا برای تسلط به بیش از یک زبان کودک باید از هوش خاصی برخوردار باشد؟ برای پاسخگویی به چنین سؤالاتی لازم است ابتدا به بررسی انواع دوزبانگی بپردازیم. از دیدگاه بسیاری از مردم، دوزبانگی به مفهوم توانایی تکلم و درک دو زبان است، اما بسیاری از زبان شناسان با توجه به زمان آغاز دوزبانگی و نیز توانایی و میزان تسلط زبانی به انواع متفاوت دوزبانگی توجه دارند.

**الف) طبقه بندی دوزبانگی براساس زمان شروع آموزش**  
 ۱. دوزبانگی زودهنگام (Early Bilingualism): طبق نظر کاترین کوهنرت<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) و با مطالعه کودکان دوزبانه اسپانیولی - انگلیسی، به نظر می‌رسد، هرچه سن فراگیری دو زبان کم‌تر باشد، فراگیری زبان در شرایط بهتری صورت خواهد گرفت. این نوع دوزبانگی بر دو قسم است:

۱-۱. دوزبانگی همزمان (Simultaneous Bilingualism):  
 کودک هر دو زبان را همزمان فرا می‌گیرد. کوهنرت (۲۰۰۲) می‌گوید: «مشکلات تکلم زبانی در صورت آموزش همزمان و در اوان کودکی، تا حد زیادی کاهش می‌یابد.» البته انتقاداتی نیز بر این دیدگاه وارد است که به آن‌ها نیز خواهیم پرداخت.

۱-۲. دوزبانگی متوالی (Sequential Bilingualism):  
 آموزش زبان دوم پس از آموزش زبان اول آغاز می‌شود. به نظر می‌رسد روند آموزش در کودکانی که به صورت متوالی به یادگیری

دو زبان می‌پردازند، قانونمند است و موارد استثنا در آن به ندرت دیده می‌شود.

۲. دوزبانگی دیر هنگام (Late Bilingualism): تلاش برای یادگیری زبان دوم در بزرگسالی یا بعد از سن بحرانی (Critical Period) یا بلوغ است. دوزبان‌های این گروه همگی دوزبان‌ه متوالی هستند.

**ب) طبقه بندی دوزبانگی براساس میزان تسلط زبانی**  
 گرچه نمی‌توان سطح مشخص و تعریف شده‌ای را برای تعیین مقدار تسلط زبانی دوزبان‌ها ارائه داد، اما برخی زبان شناسان دوزبانگی را از این حیث به چهار گروه تقسیم می‌کنند:

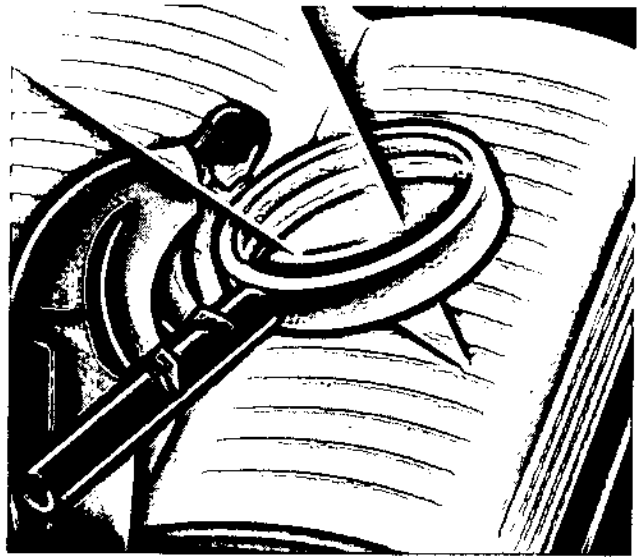
۱. دوزبانگی غیرفعال (Passive Bilingualism): در این حالت شخص بر زبان اول کاملاً تسلط دارد و زبان دیگر را نیز می‌تواند درک کند، ولی توانایی صحبت کردن به آن زبان را ندارد.  
 ۲. دوزبانگی غالب (Dominant Bilingualism): در این حالت فرد در یکی از دو زبان (به احتمال قوی زبان مادری) تسلط بیش تری دارد. او در درک شنیداری زبان دوم با مشکل مواجه است.

۳. دوزبانگی متعادل (Balanced Bilingualism): فرد کم و بیش در هر دو زبان به یک اندازه تسلط دارد، اما الزاماً توانایی گویشور هیچ یک از دو زبان را ندارد.

۴. دوزبانگی همسان (Equal Bilingualism): فرد در هر وضعیت قادر است، هر دو زبان را چون گویشور آن زبان تکلم کند و نمی‌توان بین او و گویشور زبان تفاوتی قائل شد. این قطعی ترین نوع دوزبانگی است و در مباحث زبان شناسی نیز در بیش تر موارد این نوع دوزبانگی مدنظر است (برند کلین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). البته برخی از زبان شناسان بر این باورند، امکان این که یک فرد بتواند در هر دو زبان نظیر هم باشد، وجود ندارد. مثلاً به اعتقاد ان. سگالوویچ<sup>۵</sup> (۲۰۰۲)، دوزبان‌ها در بسیاری از لایه‌های زبانی، در زبان اول خود قوی ترند. بنابه ادعای وی طبق یک تحقیق تازه، دانشمندان دریافته اند وقتی دوزبان‌ها را در معرض محرک‌های زبانی قرار می‌دهیم، نسبت به زبان اول خود تحریکات سریع تری نشان می‌دهند.

**راهبردهای کودک در روند دوزبانگی همزمان و متوالی**  
 درخصوص برتری دونوع متفاوت دوزبانگی همزمان و متوالی بین زبان شناسان اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد و هر کدام بر یکی از این انواع تأکید می‌ورزند، ولی به نظر می‌رسد، فراگیری زبان به هر شکلی که باشد، اگر فرایندهای آموزشی به کار رفته در آن صحیح باشد، هر دو شیوه بسیار عملی و مفید خواهند





می‌آموزد و سپس به فراگیری استثنائات می‌پردازد. دانش ما از روند ابتدایی فراگیری زبان در کودکانی که زبان دوم را در توالی زبان اول می‌آموزند، بسیار ناچیز است. فقط این را می‌دانیم که این کودکان زبان دوم را به طور علمی می‌آموزند، ولی هنوز از مهارت‌های زبانی مهمی که در زبان اول می‌آموزند، اطلاع کافی نداریم. چرا که بیش‌تر مطالعات انجام شده در خصوص روند ذهنی-زبانی در این کودکان هم به لحاظ تنوری و هم به لحاظ تجربی، معطوف به بزرگسالان بوده است (الیزابت بیس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲). به اعتقاد کلیرواتسون، سن آغاز دوزبانگی از سه سالگی شروع می‌شود. در این دوزبانان تسلط به زبان دوم ظاهراً در بزرگسالی افزایش بیش‌تری خواهد یافت؛ به خصوص اگر زبان دوم همان زبان جامعه باشد (کاترین کوهنرت، و الیزابت بیس، ۱۹۹۸). طبق بررسی‌های انجام شده روی دوزبانان آلمانی-سوئدی، برای یکسان شدن مهارت زبانی اول و دوم، به ۴ تا ۶ سال تجربه زبانی نیاز است. طبق ادعای وی، با افزایش تسلط زبانی بر زبان دوم، مهارت‌های زبانی و سرعت بازیابی اطلاعات در زبان اول تا حدی کاهش می‌یابد. ولی برخی دیگر از محققان مانند کاترین کوهنرت (۲۰۰۲) به چنین تمایزی قائل نیستند. به نظر ایشان، افزایش واژگانی در زبان دوم سبب کاهش مهارت‌های زبانی در زبان اول نمی‌شود. بنا به ادعای ایشان در مراحل اولیه دوزبانگی متوالی، کودک از نظام زبانی زبان اول خود برای ساختن زبان دوم بهره می‌گیرد. در روند فراگیری دو زبان به صورت متوالی نیز چهار مرحله از سوی زبان‌شناسان معرفی شده است که مک لافلین (۱۹۹۵)، آن‌ها را از دیدگاه تابورز و اسنو<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۴) این‌گونه بررسی می‌کند:

**مرحله اول:** کودک زبان خانه را به کار می‌برد. ولی وقتی می‌بیند محیط او به زبانی دیگر تکلم می‌کند، به دو شیوه عمل می‌کند: یا به تکلم در همان زبان اول خود ادامه می‌دهد، یا صحبت کردن را متوقف می‌سازد. بسیاری از کودکان اولین گزینه را انتخاب می‌کنند؛ یعنی همچنان به زبان اول خود سخن می‌گویند. کمی بعد، کودک دچار افسردگی می‌شود و از تلاش برای تفهیم زبان خود به بزرگ‌ترها دست می‌کشد.

**مرحله دوم:** کودک یک مرحله غیرکلامی را آغاز می‌کند. طول این مدت در کودکان متغیر است. نوع ارتباط او با دیگران در این دوره غیرکلامی است. به این دوره، دوره سکوت (Silent Period) می‌گویند. این دوره چندین ماه طول می‌کشد و احتمالاً در طول آن، توانایی‌های درک زبانی کودک افزایش می‌یابد. طول این دوره بسته به نوع و سبک یادگیری و توانایی‌های فردی او متفاوت است. **مرحله سوم:** در این مرحله کودک خود را برای ورود به اجتماع

بود. اکنون به بررسی مختصری از این دو شیوه آموزشی می‌پردازیم:

به نظر بری مک لافلین<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۴)، اگر آموزش زبان پیش از سه سالگی آغاز گردد، کودک دوزبانانه همزمان و اگر پس از سه سالگی شروع شود، کودک دوزبانانه متوالی محسوب خواهد شد. به اعتقاد وی، روند رشد زبانی در دوزبانان همزمان و متوالی نیز مانند کودکان تک‌زبانانه است. حتی شروع سن آمادگی برای فراگیری زبان برای کودکان تک‌زبانانه و دوزبانانه یکسان است (حدود هفت تا پانزده ماهگی)، اما به لحاظ آماری این امکان وجود دارد که دوزبانان کمی دیرتر از تک‌زبانان تکلم را آغاز کنند. به اعتقاد کلیرواتسون<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۵)، در دوزبانگی همزمان، کودک با سه مرحله روبه‌رو می‌شود:

**مرحله اول:** در این مرحله کودک واجد یک نظام زبانی غیرتمتایز است؛ یعنی دارای یک واژگان نامتمایز از کلمات هر دو زبان است. هر داده زبانی در هر یک از دو زبان مفهوم خاصی را در ذهنش تداعی می‌کند و گاه ممکن است، برای بیان مقصود خود از معادل‌های هر دو زبان همراه هم استفاده کند.

**مرحله دوم:** در این مرحله کودک نظام واژگانی متمایزی را به دست می‌آورد. اما در این مرحله، اختلاط زبانی بسیاری در وی دیده می‌شود. این امتزاج زبانی در سطوح متفاوتی چون واژگان، نحو و آواشناسی مشهود است. کودک در این مرحله ممکن است زبانی را انتخاب کند که ساختار دستوری ساده‌تری دارد و از آن به عنوان زبان غالب استفاده نماید. این مرحله برای کودک ۲ سال طول می‌کشد.

**مرحله سوم:** در این مرحله سطوح واژگانی و نحو از یکدیگر متمایز می‌شوند. کودک در این مرحله می‌آموزد، با اهل هر زبانی با زبان خاص خود سخن بگوید. کودک نخست موارد کلی را

آماده می‌کند. او شیوه خاصی را برای تکلم در پیش می‌گیرد که هم «تلگرافی»<sup>۱۵</sup> است و هم قانون خاصی دارد.

مرحله چهارم: در این مرحله کودک به تدریج می‌آموزد، همراه جملات تلگرافی جملات کوتاه نیز بسازد. کودک ابتدا از قانون خاص خود برای ساخت جملات استفاده می‌کند، ولی کمی بعد می‌آموزد که نظام نحوی زبان دوم را چگونه وارد زبان خود کند. یکی دیگر از راهبردهای این کودکان که در دوزبانه‌های همزمان نیز قابل مشاهده است، «جایگزینی زبانی» (code switching) است که ممکن است در یک جمله، از کلمات هر دو زبان در کنار هم استفاده کنند.

پس از مشاهده مراحل و راهبردهای گوناگونی که کودکان در رشد زبانی خود به کار می‌گیرند، به طرح برخی مسائل و انتقاداتی می‌پردازیم که همواره نسبت به دو زبانی مطرح بوده‌اند:

۱. برخی والدین و نیز متخصصان ادعا می‌کنند، یادگیری دو زبان در طول دوران کودکی دشوار است و امکان دارد، موجب تأخیر در فرایند رشد و درک زبان شود.

در خصوص این مسأله باید خاطر نشان کرد، با توجه به مطالعات انجام شده توسط فردگنسی (۲۰۰۲)، کودکانی که به طور منظم یعنی به صورت روزانه یا هفتگی از سوی والدین یا دیگر اولیای خود تحت آموزش دو زبان قرار می‌گیرند می‌توانند، به اندازه کودکان تک زبانه و درست در همان طول زمان در یادگیری زبان پیشرفت کنند. البته باید به یاد داشته باشیم که در فراگیری زبان، تفاوت‌های فردی بسیاری بین کودکان وجود دارد؛ به این معنی که بعضی از کودکان سریع‌تر از بقیه اولین واژه‌ها و جملات پیچیده را تولید می‌کنند. وجود تأخیر در فراگیری این کودکان نیز دلیل وجود مشکل خاصی نیست، بلکه تنها به این معنی است که برخی کودکان دیرتر به این مرحله می‌رسند.

اختلافات مشابهی در این زمینه در مورد کودکان تک زبانه نیز مشاهده می‌شود. البته در برخی حالت‌های خاص دیده شده که دوزبانی آغاز تکلم را در کودک به تعویق انداخته ولی این امر نیز با تشخیص به موقع و رفع کمبودهای عاطفی، اجتماعی و روانی کودک جبران خواهد شد؛ به شرط آن که بروز این گونه تأخیرات در آغاز تکلم ناشی از بیماری، عقب افتادگی، ناشنوایی، افسردگی روحی و افازیا نباشد (ای. دی. لونگ<sup>۱۶</sup> و کاپو<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۹). به هر حال والدین باید توجه داشته باشند، در محیط آموزشی کودک اعمال هرگونه تغییر ناگهانی مضر است و امکان دارد، رشد زبانی را در وی مختل سازد و مشکلاتی را برایش به همراه آورد. از این رو محیط زبانی کودک نباید تغییر کند.

طبق تحقیقات کاترین کوهنرت و بیتمس (۲۰۰۲) روی

کودکان دوزبانه متوالی به نظر می‌رسد، روند درک زبانی چه در یک زبان و چه در دو زبان همراه هم یکسان است. کودکان دوزبانه تحت مطالعه کوهنرت، اسپانیولی-انگلیسی بودند. زبان مادری آن‌ها اسپانیولی بود، ولی در پنج سالگی خواندن انگلیسی را آغاز کرده بودند. مطالعات مربوطه نشان می‌دهد، کودکان در زبان انگلیسی (زبان دوم) موفقیت بیش تری از خود نشان داده‌اند. به اعتقاد کوهنرت (۲۰۰۲)، با توجه به مهارت‌های زبانی کودک می‌توان دریافت که یک نظام زبانی خاص و دوگانه بین این کودکان وجود دارد. هرچه سن کودکان کم‌تر باشد، تمایل به دوزبانی متعادل (رجوع شود به ب، ۳) بیش‌تر حس می‌شود. ولی با افزایش سن، توانایی کنش زبانی (performance) ایشان افزایش می‌یابد؛ اگرچه تعیین دقیق میزان دانش واژگانی این کودکان کار دشواری است (کلن<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۶).

طبق ادعای کوهنرت، اگر زبان دوم همان زبان محیط باشد، می‌بینیم که کودکان زیر سن بحرانی (critical period) در زبان اول خود متبحرتر هستند و سرعت پاسخگویی ایشان نیز افزایش می‌یابد. ولی پس از سن بحرانی و در سنین نوجوانی، تبحر در زبان دوم بیش‌تر خواهد شد. به لحاظ ساختار و عملکرد مغز نیز می‌بینیم که کودکان تک زبانه و دو زبانه تنها در برخی مشخصات مغزی از خود تمایز نشان می‌دهند. با توجه به نظریات ای. ام. پراوربیو<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۲)، جملاتی که به لحاظ معنایی دشوار یا دارای تناقضات معنایی باشند، در تک زبانه‌ها نیمکره راست را فعال می‌کنند و در دو زبانه‌ها، نیمکره چپ را. به نظر می‌رسد غیر از موارد مذکور، تفاوت چشمگیری در فرایند عقلانی این دو گروه وجود نداشته باشد و تمایز کیفی چندانی بین این دو گروه به چشم نمی‌خورد.

از سوی دیگر، با مطالعات توانش زبانی و دیگر سازوکارهای مغزی دخیل در ارتباط کلامی دو زبانه‌ها، معلوم شده است، هماهنگی و ارتباط کلیه این سازوکارهای کلامی بین تک زبانه‌ها و دوزبانه‌ها یکسان هستند (مایکل پارادایز، ۲۰۰۰). بنا به ادعای مایکل پارادایز، اگر کودک به لحاظ ژنتیکی دچار مشکلات مغزی نباشد و رشد طبیعی خود را طی کند، در سنین ۲ تا ۵ سالگی برای جبران مشکلات زبانی خود از دو مکانیزم زبانی استفاده می‌کند. چه کودک تک زبانه باشد چه دو زبانه، این مکانیزم‌ها یکسان عمل می‌کنند.

۲. برخی والدین معتقدند، کودکان دو زبانه کم‌تر از کودکان تک زبانه در معرض تماس زبانی (language contact) قرار می‌گیرند. این کودکان هرگز نمی‌توانند روی زبان‌هایی که می‌آموزند، تسلط کامل پیدا کنند و هیچ‌گاه صلاحیت زبانی کودکان تک زبانه را به دست نمی‌آورند.

در پاسخ به این والدین باید اظهار داشت، کودکان دوزبانه با وجود آن که کم‌تر از کودکان تک‌زبانه در معرض آموزش زبانی قرار می‌گیرند، ولی به اندازه این کودکان قادر خواهند بود در همه جنبه‌های زبانی در هر دو زبان پیشرفت کنند (فردگنسی، ۲۰۰۲). برای مثال، ایشان قادر خواهند بود در زمینه‌های آوایی و دستوری به اندازه یک کودک تک‌زبانه متبحر شوند؛ به شرط آن‌که به طور منظم و مرتب تحت آموزش صحیح قرار گیرند. کودکان دوزبانه در کوتاه مدت ممکن است در برخی جنبه‌های زبانی از الگوهای رشد متفاوتی تبعیت کنند. یکی از این جنبه‌ها یادگیری واژگان است. به اعتقاد فردگنسی، تقویت دامنه‌واژگان کودک می‌تواند نقش مؤثری در پیشرفت زبانی وی داشته باشد؛ به خصوص اگر کودک در مراحل اولیه زبان آموزی باشد.

فردگنسی معتقد است، هرچه کودک لغات بیش‌تری بداند، سرچشمه بهتری برای فراگیری واژگان خواهد داشت. والدین در این حالت می‌توانند، با کتابخوانی برای کودک این مهارت را در وی تقویت کنند؛ چرا که این عمل غیر از آموزش زبان می‌تواند، در ایجاد یک رابطه عاطفی قوی با کودک نیز مؤثر باشد. انجام این کار در بسیاری از فرهنگ‌ها رواج دارد. در این حالت والدین در حین کتابخوانی برای کودک می‌توانند، به آموزش جنبه‌هایی از فرهنگ خود نیز بپردازند؛ جنبه‌هایی که کودک نمی‌تواند آن‌ها را به وضوح مشاهده کند. بنابراین با ایجاد چنین محیطی کودک می‌تواند، صلاحیت زبانی را در خود تقویت نماید. گاه دیده می‌شود که یک کودک تک‌زبانه در مقایسه با کودک دوزبانه همسن خود، چند کلمه‌ای بیش‌تر می‌داند. احتمالاً این مسأله به خاطر محدودیت حافظه کودکان در سنین پائین است؛ چرا که در طول مدتی که کودک تک‌زبانه تنها به یادگیری لغات یک زبان مشغول است یک کودک دوزبانه ناچار است کلمات دو زبان متفاوت را به خاطر داشته باشد. همچنین، از آنجایی که کودک دو زبانه هر زبان را از فردی می‌آموزد، ممکن است کلمه‌ای را در زبانی بداند، ولی معادل آن را در زبان دیگر نداند. مجموع واژگانی که کودک دوزبانه در هر دو زبان می‌داند، با میزان کلماتی که کودک تک‌زبانه در یک زبان می‌داند، برابری می‌کند (فردگنسی، ۲۰۰۲). مهم‌تر از همه این‌که این اختلافات موقتی است و پیش از ورود کودک به مدرسه از بین می‌روند. در جوامعی که بین گویشوران زبان‌های گوناگون ارتباط مستقیم وجود دارد، گاه کودکان دوزبانه با مشکلاتی مواجه می‌شوند. نحوه ارتباطات در برخی موقعیت‌های اجتماعی و یا بیان برخی معانی خاص در زبان‌های گوناگون متفاوتند. اگر کودکان دوزبانه‌ای که در حال فراگیری چنین زبان‌هایی هستند، به اندازه مورد نیاز در معرض آموزش زبانی قرار نگیرند، ممکن است قادر

به درک این معانی یا رویی با موقعیت‌های خاص نباشند. با کسب تجربه‌های مناسب و کافی، بیش‌تر کودکان دوزبانه می‌توانند، به سرعت همه مهارت‌های زبانی را فراگیرند و در مواقع مورد نیاز، آن‌گونه که خود نیاز دارند، با مسأله مواجه شوند.

از سوی دیگر، تسلط کودکان دوزبانه در هر دو زبان بازتاب مقدار وقتی است که ایشان برای یادگیری زبان صرف کرده‌اند. مثلاً کودک دوزبانه‌ای را در نظر بگیرید که مدتی در منزل پدر بزرگش میهمان بوده است؛ جایی که برای مدت‌ها در معرض تنها یکی از دو زبان قرار گرفته است. این کودک پس از بازگشت از منزل پدر بزرگ تا مدت‌ها میل به تکلم زبان را دارد و می‌توان مشاهده کرد که میزان تسلط وی نسبت به زبان دیگر تا حد قابل توجهی کاهش یافته است. البته این مسأله نیز موقتی است و با تأکید بر زبانی که مدتی از آن غفلت شده، می‌توان تسلط وی را دوباره به او بازگرداند. بنابراین نباید بیش از حد نسبت به این نوسانات در آموزش عکس‌العمل نشان داد، زیرا همگی موقتی هستند. والدین با تمرین بیش‌تر با کودکان می‌توانند، میزان تسلط زبانی ایشان را تقویت کنند. به خصوص باید بر زبانی که در محیط گویشوران کم‌تری دارد، تأکید شود؛ برای مثال، تکلم زبان انگلیسی توسط گویشوران فارسی زبان در ایران یا برعکس، تکلم زبان فارسی در کشورهای غیرفارسی زبان. بنابراین اگر والدین، هر دو زبان مادری مشترکی داشته باشند و در جامعه‌ای زندگی کنند که با زبان مادری آن‌ها متفاوت باشد، تنها کافی است در حضور کودکان از زبان مادری خود استفاده کنند؛ زیرا کودک زبان دیگر را در محیط فرا می‌گیرد. با این کار والدین فرهنگ و زبان مادری خود را همزمان به کودکان خود منتقل می‌کنند که در رشد هویت فردی ایشان مؤثر خواهد بود. از سوی دیگر، این کار به ایشان کمک می‌کند تا حس نزدیکی با اقوام خود را تجربه کنند.

۳. کودکان کم‌سن و سال نمی‌توانند زبان‌هایی را که به کار می‌برند، از هم تمیز دهند و در آن واحد ممکن است، از هر دو زبان استفاده کنند. بنابراین یادگیری دو زبان موجب سردرگمی کودک می‌شود و ممکن است، ضریب هوشی او را پائین بیاورد. در پاسخ به این مسأله باید گفت، به کاربردن دو زبان در یک جمله به هیچ‌عنوان نشانه سردرگمی کودک نیست. البته این امر طبیعی است که گاه کودک دوزبانه به خصوص دوزبانه همزمان از کلمات هر دو زبان در یک جمله استفاده کند. اما در بسیاری از موارد نیز تنها از یک زبان استفاده می‌کند. این به وضوح نشان می‌دهد که این کودکان توانایی تمایز دو زبان را دارند (فردگنسی، ۲۰۰۲). این کودکان تحت چه شرایطی از هر دو زبان در یک جمله

استفاده می‌کنند؟ طبق ادعای مک لافلین (۱۹۹۵)، اختلاط زبانی در طول دوران اولیه زبان‌آموزی امری طبیعی است: حداکثر ۳۰ ماه طول می‌کشد و سپس خود به خود کاهش می‌یابد. از سوی دیگر دیده شده است، در بسیاری از مواقع کودکان تنها زمانی مبادرت به انجام چنین کاری می‌کنند که بدانند، مخاطبان با هر دو زبان آشناست و این عمل موجب دلخوری وی نمی‌شود. به عبارت دیگر، محیط اجتماعی کودک تعیین‌کننده آن است که وی کجا و تا چه حد از کلمات هر دو زبان در یک جمله استفاده کند. بزرگسالان دو زبانه نیز گاه با چنین وضعیتی روبه‌رو می‌شوند. آن‌ها گاه در موقعیت‌های اجتماعی خاصی قرار می‌گیرند و در چنین موقعیتی، امکان استفاده از هر دو زبان در یک جمله بروز می‌کند.

این امکان نیز وجود دارد که در مرحله‌ای از زبان‌آموزی، برخی از کودکان دو زبانه حتی هنگام صحبت با افراد تک‌زبانه نیز، از آواهای هر دو زبان در یک جمله همراه هم استفاده کنند. برخی از والدین و مربیان کودک از بروز چنین وضعیتی اظهار نگرانی می‌کنند، زیرا ایشان معتقدند، کودک دو زبان را با یکدیگر می‌آمیزد. این موجب سردرگمی وی می‌شود و از این رو نمی‌تواند، دو زبان را از یکدیگر مجزا سازد. تحقیقات انجام شده در این راستا نشان می‌دهد، این باور نادرست است. علت اصلی این رفتار کودک عدم دسترسی به یک واژگان غنی از یک یا هر دو زبان است. از این رو، هر گاه بخواهد مطلبی را در یک زبان بیان کند و نتواند کلمات آن را به یاد آورد، کلمات زبان دیگر را به غایه می‌گیرد. در واقع این راهکار بسیار مناسبی است که کودک از آن بهره می‌گیرد؛ راهکاری که گاه والدین و مربیان کودک نیز از آن استفاده می‌کنند. یعنی برخی اوقات برای بیان منظور خود از هر دو زبانی که کودک با آن آشنایی دارد، استفاده می‌کنند. گاه نیز علت آمیزش دو زبان آن است که کودک برای مقاصد خود واژگان زبان را در ذهن پیدا نمی‌کند و ناگزیر می‌شود، از واژگان معادل در زبان دیگر استفاده کند. گاه نیز اختلاط زبانی ناشی از آن است که یکی از دو زبان تأثیرات خاصی در کودک می‌گذارد و سبب می‌شود، وی در موقعیت خاصی از آن زبان استفاده کند. مثلاً ممکن است، کودک به دلیلی یکی از دو زبان را رسمی‌تر بداند و از آن در موقعیت رسمی‌تری استفاده کند. البته کودک به تدریج بین دو زبان تمایز قایل می‌شود و ظاهراً زمانی این امر میسر خواهد شد که هر زبان را با عنصر خاصی در ذهن تداعی کند. مثلاً یکی از زبان‌ها را تنها با پدر صحبت کند و دیگری را با مادر.

در برخی جوامع دیده می‌شود که بزرگسالان دو زبانه نیز تا حد زیادی دو زبان را با یکدیگر می‌آمیزند. تحقیقات نشان

می‌دهد، بیش‌تر دوزبانه‌های همسان، بدون آن‌که از قوانین هیچ‌یک از دو زبان تخطی نمایند، ماهرانه دو زبان را درهم می‌آمیزند. بنابراین در چنین جوامعی اختلاط زبانی کودک دوزبانه بسیار طبیعی است، زیرا وی دقیقاً از الگوی جامعه خود تبعیت می‌کند. به اعتقاد سیندی کاندولف<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۸)، دو زبانه‌های واقعی هرگز زبان‌ها را درهم نمی‌آمیزند. یعنی اگر شیوه آموزش صحیح باشد، کودک می‌تواند دو زبان را از یکدیگر تمیز دهد. این امکان نیز وجود دارد که تداخل زبانی به گونه‌ای باشد که خودگوشور نیز متوجه آن نشود. مثلاً گاه تداخل زبانی تنها لغزش زبانی (slip of tongue) است و گاه نیز استفاده از هر دو زبان کم و بیش عمدی یا به منظور تأکید بیش‌تر یا جلب توجه دیگران به گفته‌های شخص است؛ مثل این‌که در یک فرم گویشی معیار، از یک جارگن<sup>۱۲</sup> (jargon) یا یک زبان عامیانه (slang) استفاده کنیم. به اعتقاد بیش‌تر زبان‌شناسان، این شیوه گفتاری کودک که برخی آن را به نیمه‌زبانی (semi-language) تشبیه می‌کنند، با افزایش مهارت‌های زبانی از بین می‌رود و تنها در کودکی باقی می‌ماند که محیط یادگیری زبان برایش پرتش باشد و وی ناگزیر به یادگیری دو زبان باشد. این در حالی است که او نسبت به هر یک از این زبان‌ها نیز فاقد داده کافی باشد.

به هر ترتیب، آمیزش زبانی یکی از طبیعی‌ترین و معمول‌ترین جنبه‌های آموزش زبان در مراحل اولیه و حتی در مراحل پیشرفته محسوب می‌شود. والدین نباید با ظهور چنین روندی در کودک مبارزه کنند. کودکان دوزبانه به طور طبیعی پس از مدتی خودبه‌خود از اختلاط زبانی پرهیز می‌کنند؛ مگر آن‌که در جامعه زبانی، اختلاط دو یا چند زبان یک پدیده طبیعی باشد (فردگنسی، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر، یادگیری دو زبان هیچ ارتباطی با کاهش ضریب هوشی چنین کودکی ندارد. در بررسی‌ها و تحقیقات پیشین در ایالات متحده، برخی از محققان به این مسأله توجه کردند که شاید یادگیری همزمان دو زبان بر میزان ضریب هوشی کودک تأثیر بگذارد، ولی کمی بعد با تکمیل پژوهش‌های قبلی و رفع نقایص کارهای گذشته مشخص شد، این ادعا نادرست است. دشواری این کودکان در یادگیری همزمان دو زبان بیش‌تر به این خاطر است که این کودکان مهاجرانی هستند که در مقایسه با کودکان همسن خود ناچارند، با شرایط یک زندگی جدید که با فشارهای روحی همراه است و خود عامل مهمی در ممانعت از فراگیری سریع زبان است، به یادگیری زبان بپردازند. انجام مطالعات دقیق بعدی نشان داد که دوزبانه‌ها در برخی مهارت‌های خاص نسبت به تک‌زبانه‌ها موفق‌ترند (سیندی کاندولف، ۱۹۹۸). همچنین تحقیقات نشان داده است کودکانی که زبان

دوم می آموزند، خلاق ترند و بهتر از کودکان تک زبانه می توانند، به حل مسائل بپردازند. در تست های هوش نیز توانایی بیش تری از خود نشان می دهند. این افراد توانایی بیش تری در ارتباط با مردم دارند، بیش تر به مطالعه ادبیات رو می آورند و بیش تر سفر می کنند. همچنین، در بازار کار نیز بسیار موفقند (فردگنسی، ۲۰۰۲).

طبق نتایج آخرین تحقیقات به عمل آمده در این زمینه، مندرج در نشریه «روان شناسی رشد چاپ انجمن روان شناسی آمریکا»، دانستن زبان دوم می تواند به کودک کمک کند تا فرم نوشتاری زبان را سریع تر درک کند و احتمالاً مهارت خواندن را نیز در وی تسریع نماید (الن بایلیستاک، ۱۹۹۷). طبق تحقیقات الن بایلیستاک، کودکان پیش دبستانی که به یک زبان تکلم می کنند، معمولاً قادرند الفبای زبانشان را از حفظ بگویند و نیز هجی اسم خود را نیز می دانند، اما نمی توانند بدون کمک تصویر چیزی بخوانند. در مقابل، کودکان دو زبانه پیش دبستانی زودتر مهارت خواندن را به دست می آورند، زیرا قادرند روابط سمبولیک / نشانه ای بین مشخصه های زبانی و آواهای زبانی را بدون بهره گیری از اشیا یا تصاویر از هم تشخیص دهند (کاتلین مارکوس، ۲۰۰۳ و الن بایلیستاک، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، دوزبانیگی علاوه بر برخی جنبه های زبانی به برخی پارامترهای اجتماعی و غیر زبانی مربوط می شود. مثلاً بسیاری از سیاستمداران جهان جزو گروه دو زبانه ها هستند و تمایل دارند، در مراکز آموزشی مخصوص این افراد حضور پیدا کنند (کنجی هاکوتا<sup>۱۱</sup> و اوچین<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲).

۴. دو زبانیگی سبب کم رنگ شدن و یا فراموش شدن یکی از زبان هایی می شود که کودک به آن تکلم می کند. پس باید مانع از آن شد که کودک به بیش از یک زبان تکلم کند یا حتی آن را بشنود.

به اعتقاد این عده، اگر زبان مادری یا زبانی که اکثریت جامعه بدان تکلم می کنند، رقیب زبانی نداشته باشد، بهتر فرا گرفته می شود. اما باید به این نکته توجه کرد که تا کنون هیچ شاهد علمی نشان نداده است که گوش کردن به زبان دیگر، در امر یادگیری زبان مادری اختلال یا تأخیر ایجاد می کند. کودکان بسیار زیادی در اقصی نقاط دنیا هستند که از طفولیت، با دو یا چند زبان بزرگ می شوند و هیچ گاه نشانه ای از اختلال یا تأخیر در یادگیری را از خود بروز نداده اند. این کودکان شواهدی برای رد نظریه برخی متخصصان گفتار درمانی است. به نظر می رسد هیچ رابطه ای بین محیط دوزبانیگی و مشکلات یادگیری وجود ندارد. از طرف دیگر، هیچ مدرک علمی نیز موجود نیست که نشان دهد، رها کردن ناگهانی یک زبان و توجه بیش تر به زبان

دیگر، اثرات سودمندی بر یادگیری زبان دیگر دارد. مثلاً در مورد خانواده ایرانی که در آمریکا زندگی می کنند، اگر والدین به خاطر عدم سردرگمی کودک یا به دلیل تقویت زبان انگلیسی وی، فارسی صحبت کردن خود را در منزل ترک کنند، ممکن است این کار موجب بروز مشکلات یا اختلالات عاطفی یا روانی، هم در وی و هم در والدین شود؛ چرا که زبان ارتباط بسیار نزدیکی با عواطف، شخصیت اجتماعی، و هویت فرد دارد. مثلاً مادری را تصور کنید که به ناگهان کودک سه ساله اش را از شنیدن زبان مادری محروم می کند؛ زبانی که آشنای کودک است، یا جواب سؤالات او را به زبان مادری اش ندهد. این عکس العمل ها ممکن است تأثیر بسیار منفی بر روح و روان کودک بر جای گذارد و کودک احساس خلأ عاطفی کند. بنابراین باید به متخصصان گفتار درمانی که این گونه تک زبانیگی را به والدین توصیه می کنند، یادآور شد، بروز رفتارهای ناهنجار در چنین کودکانی که به ناگهان با زبان مادری خود فاصله می گیرند، تعجبی ندارد. حتی اگر کودک بتواند این ضربه را تحمل کند، باز هم هیچ دلیل قاطعی وجود ندارد که بگوییم، ترک زبان مادری موجب تقویت زبانی شده که در محیط می شوند. حتی در موقعیت های آموزشی دیده شده که مهارت کودک در زبان اول به فراگیری زبان دوم کمک شایانی نموده است.

۵. یادگیری زبان برای کودکان چندان دشوار نیست و با قرار گرفتن در یک محیط دیگر زبان را به سهولت فرامی گیرند. پس دلیلی ندارد کودک را برای یادگیری دو زبان متفاوت تحت فشار قرار دهیم.

همگی بر این عقیده اند که کودک به آسانی و بدون کوشش و تلاش بسیار یک زبان جدید را فرامی گیرد. اما باید متذکر شد که هر زبان پیچیدگی خاص خود را دارد و برای آشنایی با این پیچیدگی ها، یادگیری حتی یک زبان به سال ها زمان نیاز دارد. مثلاً یادگیری یک مکالمه ساده به زبان دیگر، برای یک کودک تک زبانه به تقریباً سه سال وقت نیاز دارد و برای همسان شدن سطح دو زبان (در دوزبانیگی متعادل)، به ۴ یا ۵ سال زمان نیاز است. همچنین، برای دستیابی به مهارت درک زبان (خواندن و درک شنیداری)، بین ۴ تا ۵ سال و برای نیل به مهارت های تولید زبان (تکلم و نوشتن)، به ۶ سال آموزش مرتب در زبان دوم نیازمندیم.

۶. یکی دیگر از مسائل مورد اختلاف، «یادگیری دوزبانیگی همزمان» (Simultaneous Bilingualism) است. برخی منتقدان ادعا می کنند، کودک باید نخست یک زبان را به خوبی بیاموزد و سپس فراگیری زبان دیگر را آغاز کند. این نظریه نیز طی تحقیقاتی ناقص ابراز شد، اما بعداً اصلاح

گردید. اصول کلی آموزش زبان تنها به این بستگی ندارد که دو زبان پشت سر هم یا همراه هم آموزش داده شوند، بلکه توجه به برخی مسائل روانی در یادگیری زبان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. به اعتقاد آتیک دوهور<sup>۶</sup> (۱۹۹۹)، کودکانی که زبان را در محیطی همراه با حمایت خانوادگی فرامی گیرند، به خوبی قادرند هر دو زبان را بدون مشکل بسیار بیاموزند. اما کودکانی که در یک محیط همراه با تشنج همراه به زبان آموزی می پردازند، ممکن است حتی درخصوص یادگیری یک زبان هم با مشکلاتی مواجه شوند. در این جاست که باید به نقش مربیان کودک و والدین وی اشاره کرد.

۷. از جمله مسائل دیگری که در زمینه دوزبانگی مطرح است، مسأله بی هویتی کودک است. به اعتقاد برخی کارشناسان، کودکی که دو زبان را می آموزد، هرگز نسبت به هیچ یک از زبان هایی که آموخته، احساس راحتی و لذت نمی کند و همواره خود را محصور بین دو فرهنگ می بیند. بستگان، دوستان و دیگر افراد تصور می کنند که این کودکان با مشکل هویتی روبه رو هستند و خود را متعلق به فرهنگی که آموخته اند، نمی دانند.

سیندی کاندولف (۱۹۹۸) در پاسخ به این اعتراض اظهار می دارد: اگر شیوه آموزش به کودک صحیح باشد و کودک حس کند توسط هر دو فرهنگ پذیرفته شده، به راحتی قادر است هر دو زبان را بیاموزد و این مسأله مختص دوزبانگی نیست. به نظر می رسد دوزبانها دارای شخصیت دو نیمه شده ای هستند و نسبت به هر زبان شخصیت متفاوتی نشان می دهند. مثلاً یک دوزبانۀ انگلیسی فرانسوی وقتی در یک جامعه انگلیسی زبان صحبت می کند، به همان عرف و فرهنگ متداول در آن جامعه عمل می کند و در یک جامعه فرانسوی زبان، به عادات و فرهنگ متداول جامعه فرانسوی توجه دارد.

### دوزبانگی و نقش والدین

با توجه به مسائلی که در بالا مطرح شد، به نظر می رسد در صورت عدم وجود مشکلات ذهنی و روانی، دوزبانگی هیچ گونه اثرات منفی برای کودک به بار نخواهد آورد؛ بلکه به نوبه خود می تواند موجب ارتقای موقعیت کودک در میان همسالان خود شود و پیشرفت های آتی را نیز برای وی به ارمغان آورد. اما از سوی دیگر، اشتباه در ارائه شیوه های آموزشی و عدم برنامه ریزی صحیح در آموزش دوزبانگی ممکن است کودک را در شرایطی قرار دهد که نه تنها بر هیچ کدام از زبان های تحت آموزش مسلط نشود، بلکه در برابر مسائل مختلف فرهنگی و تعارضات آن قرار گیرد. این امر ممکن است به ایجاد اختلال در شخصیت

اجتماعی وی منجر شود. بنابراین والدینی که می خواهند کودک خود را دوزبانۀ زود هنگام (early bilingual) بار بیآورند، باید به این مسأله توجه کنند که کودک از همان ابتدا زبان بومی را بشنود. خود والدین نیز باید تسلط کامل به زبانی که به کودک می آموزند، داشته باشند. بنابراین، والدینی که به چنین شیوه ای اقدام می کنند، باید دوزبانۀ باشند یا حداقل دارای زبان بومی متفاوتی باشند تا در آموزش زبان به طفل خود، زبان مادری خود را آموزش دهند؛ زبانی که کاملاً آشنای والدین است و امکان خطای والدین در آن بسیار ناچیز است. دبوراسکانن<sup>۷</sup> (۲۰۰۱)، استاد زبان شناسی دانشگاه واسا (vaasa) در فنلاند، که خود مادر سه کودک دوزبانۀ است، تدریس زبانی را که زبان مادری هیچ یک از والدین کودک نباشد، تجویز نمی کند؛ زیرا اگر والدین در تولید زبان مشکل داشته باشند، کودک همه اشتباهات زبانی ایشان را فرا خواهد گرفت و تصحیح این اشتباهات به سادگی امکان پذیر نیست. وی در مقام فردی که سال ها به تربیت کودکان دوزبانۀ مشغول بوده است، از تجارب مفیدی سخن می گوید. به اعتقاد وی، کودک برای یادگیری زبانی به جز زبان مادری، باید انگیزه ای قوی داشته باشد. در غیر این صورت، شاید به سختی بتوان او را به فراگیری زبان دیگر تشویق کرد. از سوی دیگر، همان طور که قبلاً هم ذکر شد، کودک باید به طور مداوم تحت آموزش زبان قرار گیرد و ایجاد فاصله بین جلسات آموزش یقیناً اثرات مطلوبی به همراه نخواهد داشت. همچنین، فراگیری کودک نیاز به پذیرش دارد، در این صورت اگر با نشانه هایی مواجه شدید که نشان از تأخیر در تکلم وی دارد، این نشانه ها باید مورد توجه جدی قرار گیرند. اگر علائم ظاهری ناشی از اختلالات روانی یا مشکلات ناشنوایی در وی موجود نباشد، باید انتظار داشت که کودک خود به خود روند زبانی را طی کند و به مرور وجوه تمایز را دریابد. یکی از بهترین شیوه های آموزش دوزبانگی به کودک آن است که هر یک از والدین با یک زبان با کودک صحبت کنند. در چنین وضعیتی امکان تداخل زبانی او به حداقل می رسد.

### زمان آموزش و نقش والدین

یکی از پرسش هایی که همواره ذهن زبان شناسان و متخصصان آموزش زبان را به خود جلب کرده، این است که در چه یادگیری زبان (language learning window) کی بسته می شود؟ شاید پاسخ این باشد که: تا وقتی کودک انگیزه یادگیری داشته باشد و فراگیری زبان برایش نوعی اعتبار اجتماعی به حساب آید، انگیزه برای یادگیری زبان وجود خواهد داشت. از طرفی هم، یادگیری زبان به زمان و انرژی نیاز دارد و باید ذهن را از درگیری با مسائل دیگر رها کرد. به طور کلی می توان سه دوره

آموزش زبان را در کودکان شناسایی کرد:

دوره اول از تولد (دوماهگی) تا سه سالگی است. در این دوره، دوزبانگی حاصله همزمان خواهد بود؛ یعنی کودک همزمان با یادگیری زبان مادری، زبان دوم را نیز می آموزد. پیشرفت زبانی در کودکان این دوره تا حدی است که با آموزش صحیح و علمی می توان تا دو سالگی مقادیر فراوانی از واژگان را به آن ها تفهیم کرد. برخی دانشمندان می گویند، شواهدی در دست است که نشان می دهد، نوزادان حتی در رحم مادر نیز توانایی شنیدن اصوات را دارند. کودک با دیدن عکس العمل های اطرافیان تشویق می شود، اصواتی را که می شنود، تقلید کند. وی تا سه سالگی می تواند نحو پایه (ساخت جمله)، دستور پایه (قوانین زبان) و واژگان وسیعی را از محیط اطراف فراگیرد. کتابخوانی، بازی با کودکی که با زبان مورد نظر تکلم می کند و ایجاد محیطی برای وی که بتواند آنچه را فرا گرفته در معرض استفاده قرار دهد، از عوامل بسیار مهم در آموزش در این دوره تلقی می شود. این دوره به خصوص برای کودکانی مناسب است که والدینشان دارای دو زبان مادری متفاوت هستند. بهترین شیوه برخورد با این کودکان آن است که والدین هر کدام با زبان بومی خود با کودک سخن بگویند. در این حالت، امکان تداخل زبانی در وی به کم ترین حد ممکن خواهد رسید.

دومین دوره آموزش زبان بین سه تا هفت سالگی و سومین دوره بین ده تا سیزده سالگی است. این دو دوره به خصوص برای کودکانی مناسب است که والدینشان هر دو به یک زبان صحبت می کنند، اما از سوئی علاقه دارند، کودکشان علاوه بر زبان مادری به زبان دیگری نیز تبحر پیدا کند. به همین دلیل می گویم، شروع آموزش زبان در دوره دبستان و حدود ده سالگی از اهمیت زیادی برخوردار است. اگر والدین در محیطی زندگی می کنند که زبان آن با زبان مادری شان متفاوت است، به سختی می توانند زبان مادری خود را در کودک حفظ کنند؛ مگر آن که محیطی برای کودک به وجود آورند که در آن، کودک با زبان مادری خود آشنا شود. یعنی باید تلاش کنند، در حضور وی به زبان خود صحبت کنند؛ زیرا کودک زبان دیگر را خود در محیط می آموزد. از سوی دیگر، توانایی صحبت کردن در کودک پیش از ایجاد مهارت خواندن حاصل می شود. زیرا کودک ابتدا یک نظام آوایی معنی دار را می آموزد، کمی بعد آنچه را آموخته در یک نظام بزرگ تر به کار می برد، و سپس نظامی از نشانه ها (حروف یا اندیشه نگار) را که همان معنا را برایش تداعی می کنند، می آموزد و صداها را با یکدیگر تلفیق می نماید. توانایی خواندن نیز کمی بعد در کودک حاصل می شود. برای حصول به چنین موقعیتی باید با کودک تمرین کرد تا کم کم مهارت خواندن در وی

تقویت شود. نوشتن نیز همزمان یا کمی بعد از خواندن در کودک شکل می گیرد.

از آن جا که هنوز بسیاری از مسائل مربوط به دوزبانگی در جامعه زبانی ما به وضوح آشکار نشده، بسیاری ناهنجاری های زبانی را در کودکان دوزبانه ناشی از این روند می دانند. ولی باید خاطرنشان کرد که تفاوت زبانی به منزله ناهنجاری زبانی نیست. دکتر الیزابت پنا<sup>۱۸</sup>، استادیار دانشگاه تگزاس در آستین می گوید: «این که یک کودک نتواند انگلیسی را به خوبی صحبت کند، دلیلی بر عدم توانایی او در آموزش زبان نیست. اگر این کودک در مکانی مناسب و تحت آموزش صحیح قرار گیرد، از انتظارات نابه جایی که از او دارند، کاسته خواهد شد؛ زیرا نجات آموزشی قرار می گیرد که مطابق با توانایی های واقعی اوست. در حال حاضر این دسته از کودکان از آموزش صحیح برخوردار نیستند و نمی توانند از توانایی های خود به طور کامل بهره برداری کنند.»<sup>۱۹</sup> از طرف دیگر، استعداد بسیاری از کودکان خیلی دیر شناسایی می شود و ما زمان را برای پرورش چنین استعدادهایی از دست می دهیم. به اعتقاد استادان دانشگاه تگزاس باید بکشیم، در همان اوان طفولیت استعداد کودکان خود را بشناسیم و ابزارهای به دست آوریم که بتواند کودکانی را که دارای مشکل زبانی هستند، از بقیه متمایز کند. با توجه به آماري که محققان این دانشگاه ارائه داده اند، حدود ۷ درصد کودکان مدرسه ای در ایالات متحده مشکلات غیر معمول در درک و یادگیری دارند. آن ها در خواندن، نوشتن و ریاضیات دچار مشکلات جدی هستند. به اعتقاد پژوهشگران، این کودکان غالباً نسبت به آنچه به ایشان گفته می شود، درک صحیحی ندارند. به علاوه، دامنه واژگانی ضعیفی دارند، از جملات کوتاه و نادرست استفاده می کنند، و مرتباً از آموزگار می خواهند، مطالب گفته شده خود را تکرار کند (مری لنز<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۱). بنابراین، وجود برخی مشکلات تکلمی یا زبانی در کودک پدیده ای طبیعی است و خاص کودکان دوزبانه نیست. اگرچه ساز و کارهای زبانی در هر دو گروه تک زبانه ها و دوزبانه ها همانند هم عمل می کنند، ولی به نظر می رسد، روانی در کلام با افزایش سن کاهش می یابد؛ به خصوص اگر فرد به بیش از یک زبان تکلم کند. بیش تر افراد مسنی که به بیش از یک زبان تسلط دارند، تمایل دارند به یک زبان صحبت کنند. دوزبانه های مسن، به خاطر تداخل دوزبان با یکدیگر، غالباً با مشکل زیادی مواجه هستند. این تظاهرات ممکن است بعدها با زوال عقل (dementia) افزایش یافته و بیش تر بروز نماید (ماریو. اف. مندز و دیگران<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۹).

## چند توصیه برای والدین

از آنجایی که زبان در ده سال اول زندگی کودک اساس رسیدن به مهارت‌های علمی و اجتماعی وی محسوب می‌شود، باید به سازه‌هایی که در آموزش زبان نقش مهمی ایفا می‌کنند، توجه بیش‌تری داشت. به خصوص والدین باید به نکات زیر توجه کنند:

○ فراگیری دوزبانگی یک تجربه کاملاً طبیعی و معمولی در زندگی کودک است.

○ همه کودکان توانایی فراگیری دو زبان را در کودکی دارند.

○ دانستن کامل زبان یکی از والدین، به‌عنوان جزء اصلی در شکل دادن به هویت کودک و حس تعلق وی به فرهنگی خاص، از اهمیت زیاد برخوردار است.

○ تسلط زبانی هنگامی حاصل می‌شود که والدین بر زبانی تأکید کنند که در جامعه زبانی کودک از آن استفاده نمی‌شود؛ چرا که زبان رایج در جامعه را کودک خود می‌آموزد.

○ تقویت دوزبانگی در کودک از طریق استفاده مستمر والدین از زبانی صورت می‌گیرد که خود کاملاً بر آن تسلط دارند.

○ مقید کردن خود به زبانی خاص ضرورت ندارد. با توجه به محیط، از هر زبانی که می‌خواهید استفاده کنید، ولی اجازه دهید کودکان معنی جملات را به زبان دیگر نیز بدانند؛ یعنی با معادل جمله در زبان دیگر نیز آشنا شود. فرصت‌هایی برای کودکانشان به‌وجود آورید تا زبان‌هایی را که می‌آموزند، عملاً به کار گیرند. برای کودکانشان به هر دو زبان کتاب بخوانید.

○ با همه فرزندان با یک زبان صحبت کنید، نه این‌که با یکی با یک زبان و با دیگری به زبان دیگر. زبان ارتباط مستقیمی با عواطف روحی دارد. اگر فرزندان را با زبان‌های متفاوتی مورد خطاب قرار دهید، ممکن است موجب بروز رفتارهای خصمانه در ایشان شود.

○ از بروز تغییرات ناگهانی در زبان خودداری کنید؛ به‌خصوص اگر فرزندان زیر شش سال باشد. مثلاً اگر با او فارسی صحبت می‌کرده‌اید و حال می‌خواهید به او انگلیسی بیاموزید، نباید ناگهان زبان فارسی را کنار بگذارید و انگلیسی را شروع کنید. در چنین مواقعی متخصصان از شما می‌خواهند که ضمن کنار گذاشتن یک زبان از بروز تغییرات ناگهانی غافل نشوید.

○ اگر احساس می‌کنید صحبت کردن مداوم شما با کودکان تنها به یک زبان، او را به تکلم به آن زبان تشویق می‌کند، حتماً این کار را ادامه دهید و کم‌کم از او بخواهید که از کلمات زبان دیگری استفاده نکند؛ البته در انجام این کار خشونت به خرج ندهید (آبیک دوهوور، ۱۹۹۹).

## زیر نویس

1. Fred Genesee
2. Deborah Stipek
3. Rosaleen Ryan
4. Raul Alarcon
5. Kathleen Marcos
6. Juan-Garau
7. D.K. Oller,
8. Kathrin Kohnert
9. Brend Klein
10. N. Segalowitch
11. Berry Mac Laughlin
12. Claire. Watson
13. Elizabeth Bates
14. Tabors and Snow
۱۵. در شیوه‌نگارافی که در کودکان تک‌زبان نیز دیده می‌شود، کودک تنها از کلمات واژگانی (content word) استفاده می‌کند و نه از کلمات دستوری (grammatical word).
16. A.D. Leung
17. C.P.Kao
18. Clellen
19. Am. Proverbio
20. Michel Paradis
21. Cindy Kandolf
۲۲. جارگن یا زبان حرفه‌ای یا محلی یا بیگانه‌ای است که برای شنونده عجیب به نظر می‌رسد.
23. Elen Bailystock
24. Kenji Hakuta
25. Eugene
26. Annick De Houwer
27. Deborah D. K. Ruuskanen
28. Elizabeth Pena
29. Mary Lenz
30. Mario F Mendez, Kent M. Perryman, Marcel O Ponton, Jeffrey L. Cummings



- Bialystock, Ellen. (1987) "Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness". Department of Psychology, York University, <http://www.sciencedirect.com>
- Bialystock, Ellen. (1997) "Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Concepts of Print". *Developmental Psychology*, Vol.33, No. 3. <http://www.apa.org/releases/bilingual.html>
- De Houwer, Annick. (1999) "two or more languages in early childhood". University of Antwerp and Science Foundation of Flanders, Belgium <http://www.cal.org/ericcll/digest/earlychild.html>
- Fabbro F. (2001) "The bilingual brain: bilingual aphasia". IRCCS E. Medea and University of Udine, Italy. <http://www.ncbi.nlm.nih>.
- Garau, Juan. (2001) "Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition". Department of Spanish, Modern and Latin Philology, University of the Balearic Islands. <http://www.sciencedirect.com>
- Genesee, Fred. (2002) "Early childhood" LLC. <http://www.earlychildhood.com>
- Genesee Fred. (2002) "Bilingual Acquisition". <http://www.earlychildhood.com/Articles/>
- Hakuta, Kenji. (2002) "Bilingualism and Education". Board of Studies in Education, University of California, Santa Cruz, U.S.A <http://www.sciencedirect.com>
- Harding, E., Riley, P. (1986) "Bilingual Family Handbook for Parents", Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Kandolf, Cindy (2003) "Myths about Bilingualism". <http://www.bilingualism.com>
- Klein Bernd. (2003) "Bilingual Upbringing of Children in the Home". [http://www.bklein.de/buc\\_intro.html](http://www.bklein.de/buc_intro.html)
- Kohnert, Kathryn J., Bates, Elizabeth. (2002) "Lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Rockville.
- Kohnert, Kathryn. (2002) "Picture naming in early sequential bilinguals: a 1 year follow". University of Minnesota, Minneapolis, USA. <http://www.ncbi.nlm.nih>
- Lenz, Mary. (2001) "UT Austin researchers sort bilingual language differences from disorders". <http://www.utexas.edu/admin/opa/news/>
- Leung, AD., Kao, CP. (1999) "Evaluation and management of the child with speech delay". <http://www.sciencedirect.com/>
- Marcos, Kathleen... (2003) "Raising Children Bilingually".
- Mc Laughlin, Berry. (1995) "Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children". CBE Program Information Guide Series. No.22, summer 1995.
- Mc. Kibbon, Roseberry (1995) "Distinguishing Lang. difference from Lang. disorder in linguistically and culturally diverse students", *Multicultural Education*.
- Mendez, Mario F. (1999) "Bilingualism and dementia". *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, Washington. <http://www.bilingualism.com>
- Oller, DK., Eilers, RE., Cobo-Lewis, AB. (1997) "Development of Precursors to speech in infants exposed to two languages". University of Miami, Department of Psychology.. <http://www.sciencedirect.com>
- Paradis, Michel. (2000) Generalizable "outcomes of bilingual aphasia research". *Folia Phoniatrica et Logopaedica*.
- Proverbio, AM, Cok, B, Zani, A. (2002) "Electrophysiological measure of language processing in bilinguals". Department of Psychology. University of Milano-icocca, Italy.. <http://www.ncbi.nlm.nih>
- Robersts, PM., MacKay, IR., Flege, JE. (2002) "Lexical and syntactic errors in translation by Italian/English bilinguals". University of Ottawa, Ontario, Canada.. <http://www.ncbi.nlm.nih>
- Rosenberg, Marsha. (1996) "Raising Bilingual Children". *The Ambassador, The American School in Japan Alumni & Community Magazine*.
- Segalowitz N. (2002) "Conceptual representation of verbs in bilinguals".. <http://www.ncbi.nlm.nih>
- Stipek Debora., Ryan, Rosaleen., Alarcon, Raul. (2000) "Bridging research and practice to develop a two-way bilingual program". *School of Education, Stanford University, CA, USA*.
- Watson, Claire. (1995) Senior S-LP, The Hanen Centre. "Helping families from other cultures decide on how to talk to their child with language delays".



**Do**

Write clearly as quickly as you can. Try to keep your time at the board and the time you use to give instructions as short and sweet as possible. You may want to prepare your notes in advance.

**Don't**

Spend too much time at the board... board time = bored time for your class.

**Do**

Keep the attention of your students while you write by focusing them on key words. Use choral repetition of the key words...

**Don't**

Fail to involve your students or hide your writing with your body.

**Do**

Tell your students when to copy your notes down and when not to. If you are writing notes just to highlight a point in your lesson don't make your class write it down. You may want to give out handouts as an alternative to having students copy your notes from the board.

**Don't**

Begin writing without telling your students to write down your notes or not. Before you start writing on the board tell them to either copy down your notes or listen and repeat key words and phrases based on your instructions.

**Do**

Split up the board into distinct zones that can be used for vocabulary, examples, temporary information, the date, etc.

**Don't**

Write higgly piggly all over the board. This will confuse your students and won't help them focus on the lesson.

**Key to the questions**

Vol. 18, No. 69

**Brain Teasers**

- Mary could possibly take out 6 black left hand gloves and then 6 brown left hand gloves. The next one would have to be either the right hand or the left hand match.

9. rubber  
10. porridge

**DOWN**

1. torch  
4. accumulator  
5. biscuit  
6. barrister

1. torch  
4. accumulator  
5. biscuit  
6. barrister

10. porridge

## Teaching Tips

### Do's and don'ts of blackboard use

There are a number of do's and don'ts of whiteboard/ blackboard use. Following them can help improve your teaching practice.

#### Do

Keep eye contact with your students as much as possible while you are writing on the board; try to stand sideways and write without covering what you are writing.

#### Don't

Put your back to your students without talking to them. The students will take advantage of this to talk amongst themselves.

## 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?

service in the East. Elsewhere, a Sullivan a computer printout of his Vogue and The New Yorker, and a shaken up by the Leewards' second-while maintaining its balance on the hair and his wide-brimmed hat, fellow hang himself with a guitar Money Management. It's not just a running backwards and forwards on a that Man Ray wrapped up, tied with the development of both the has to be dropped, there could be a landowners and their lackeys." to break. 'Our people used to make budget writers. The result is a of the triangular peninsula, where a on machine tool exports despite a seed showed no mercy, rolling out a but he couldn't see the end of the keep the reins on Mr Lewis follows a to find out, utilities continue to regions along the 96 000-base DNA I've got a--an original five- s was to do with cars and featured a are marionettes which you may call We went shopping for a crossbow America the series has picked up a if the spies who watch Henry Cecil's why that crucial second Incredible interpretation of Hanging On A

of parties will be held to which showed the eight-year-old of New York publishers, including paceman John Maynard. Now by constantly repositioning your bag over one shoulder, he looked from that branch over there," he to our bow, it's all we do -- so no made of another single molecule and called # Enigma # it acts to quartet and the symphony would have of 40 dogs in checkpoint that got him up, string him up," peasants from nettle fibers or cedar bark of one-time spending reductions of resorts have sprung out of the of intelligence reports which of superb passing shots to take the she was holding behind her. It of embarrassing blunders in the new transmission lines to meet the is very similar in the two banjo from 1938. It's an old Gibson of mechanics and even a couple of puppets, since they are operated by and forgot it and came back with of awards. Schoolboy's movie at exercise in Newmarket are right Band album or some sadly neglected , to Ooh You Make Me Feel, this

## CROSSWORD PUZZLE

What are American English equivalents for these British English words?

### ACROSS

2. tube
4. banknote
5. maize
7. bonnet
8. tin

## SLANG FORUM

### MIA

Definition: Absent; someone who is missing or not where they are supposed to be

Examples: 1) John was MIA during the meeting. He probably left early to watch the soccer game.

2) There are still thousands of MIAs from the Vietnam War.

Etymology: This phrase comes from military and stands for Missing In Action. Soldiers who disappear during a war are called MIAs. Now the phrase is sometimes used in less dramatic situations, in which someone can't be found for a short period of time.

## BRAIN TEASER

### Money Mystery

John, Jim, David, and Bob had sixteen coins altogether, consisting of 4 pennies, 4 dimes, and 8 nickels. They each had the same number of coins, but not an equal amount of money.

Bob had the least amount of money, but just one cent less than Jim.

David had no pennies, but had the most money.

John and Jim are the only ones who had at least one of each coin.

How much money did each person have?

## 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.

- Your ----- of a person or a situation is the opinion or impression that you have formed about that person or situation.
- If you accept ----- for something that has happened, you agree that you were to blame for it or you caused it.

## WORDS OF KNOWLEDGE

- Some people cause happiness wherever they go; others whenever they come .
- The most wasted day of all is that during which we have not laughed.
- The best way to cheer yourself up is to try to cheer somebody else up.
- When one door of happiness closes, another opens; but often we look so long at the closed door that we do not see the one which has opened for us.

## JOKES

Patient: Doctor, I think I've  
been bitten by a vampire.  
Doctor: Drink this glass of water.  
Patient: Will it make me any better?  
Doctor: No, but I'll be able to see if  
your neck leaks.



Teacher: Did your father help  
you with your homework?  
Student: No. He did it all by himself.

A nervous old lady on the bus was made even more nervous by the fact that the driver periodically took his arm out of the window. When she couldn't stand it any longer, she tapped the driver on the shoulder and said, "Young man, you keep both hands on the wheel, and I'll tell you when it starts raining."



# LET'S TAKE A BREAK!

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

p\_maftoon@iust.ac.ir

## QUOTATIONS

- Character cannot be developed in ease and quiet. Only through experience of trial and suffering can the soul be strengthened, ambition inspired, and success achieved.  
*Helen Keller*
- The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort, but where he stands at times of challenge and controversy.  
*Martin Luther King*
- In three words I can sum up everything I've learned about life: It goes on.  
*Robert Frost*
- I still find each day too short for all the thoughts I want to think, all the walks I want to take, all the books I want to read, and all the friends I want to see.  
*John Burroughs*
- He is happiest, be he rich or poor, who finds peace in his home.  
*Goethe*



shapes of them. These degrees can be demonstrated along a scale and its two extremes as shown below:

The scale of the degree of predictability of the meanings of C.Adjs by their forms

100		0
group(a)	group (b)	group(c)
complete predictability		complete unpredictability
context free		context bound
denotation meaning		idiomatic meaning

The two extremes of the above scale show the positions of group (a) and group (c) of the C.Adjs which exactly opposite characteristics; however, the C.Adjes of group (b) will spread somewhere between these two extremes depending on their higher or lower degree of predictability.

The English language teachers would logically teach group (a) before group (b) and group (c) after group (b) to move ahead from easy to difficult procedure.

### Forms and functions of C. Adjs

A final point about C.Adjs which deserves attention here is that the formal shape of some C.Adjs reveal to be an adjective by the special affixes or natural parts of speech they always characterize (see Quirk et al 1985); however, many C.Adjs formally resemble the noun or verb forms but function adjectivally. This heterogeneity between the form and function of some C.Adjs causes some problem for foreign language learners. Some of the examples of this type of combinations will be presented here especially to attract the language teacher's attention to put more emphasis on them in their tasks:

hand-to-mouth  
nickel-and-dime

touch-and-go  
blue-water  
deep-sea  
queen-size  
open-door  
mixed-ability  
criss-cross  
pen-and-ink  
back-door  
cast-iron  
fair-weather  
quick-fire  
chocolate-box  
all-mains

### References

- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. (1999). **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. (2<sup>nd</sup> Ed.). U.S.A.: Heinle and Heinle Publishers
- Frank, M. (1993). **Modern English** (2<sup>nd</sup> Ed.). Englewood: Regents.
- Hornby, A.S. (2000). **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English** (6<sup>th</sup> Ed). Oxford: OUP
- Leech, G. & Svartvik, J. (1975) **A Communicative Grammar of English**. New York: Longman.
- Quirk, R. et al. (1985). **A Comprehensive Grammar of the English Language**. London: Longman.
- Parrott, Martin. (2000). **Grammar for English Language Teachers**. Cambridge: CUP
- Stageberg, N.C. (1971). **An Introductory English Grammar** (2<sup>nd</sup> Ed). New York Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Vossoughi, et al. (1993/1372) **Teaching and Evaluating the English Language**. Tehran: Alavy Publication

(a) The first group of C. Adjs are those whose formal shapes or words used in the formation of their combination keep their lexical or denotative meanings, and the entire meaning of each C. Adj. is more or less similar to the total meanings of the two or three words which make it up. So if the learner knows the meanings of the individual words, he can readily predict the meaning of the whole C. Adj too, without any serious problem. He even doesn't need any context for guessing the meanings of this type of C.Adjs. The number of them in the corpus is not relatively high. Some of their examples are presented below:

**multi-racial, grief-stricken, front-page, gas-fired, round-table, ash-blonde, fifty-fifty, one-way, one-piece, all-purpose, reply-paid, black-and-white, air-to-air, hit-and-run, north-west, never-ending, etc.**

(b) The second group of C.Adjs contains those adjectives whose meanings can partially be reflected from their formal constructions or can incompletely be guessed from the meanings of the words existed in the combination. Usually some modifications should be imposed on the meanings of the words to adjust it with the total meaning resulted from the combination or the C.Adj. Although most of the learner' guessing may be along the right path, the presence of linguistic is very helpful in many cases. However, once the learner has found out the concept of these types of C.Adjs, he would not forget them in future. Try some of the examples of these combinations:

**lead-free, bare-back, deep-sea, middle-distance, next-door, round-trip, quick-fire, ready-to-wear, out-of-the-way, feather-brained, out-moded, All-knowing, etc.**

The meanings of these C.Adjs are mostly

associative, figurative, metaphoric, metonymic; and context will help guessing more closely.

(c) The third group of C.Adjs which constitute the largest and the most difficult group for the learner consists of combinations whose meanings are totally **idiomatic** and unpredictable from the meanings of the words used in them. In other words, the individual meanings of the words of these C.Adjs do not have anything to do with the total meaning of their own construction. The learner should learn the meanings of these C.Adjs from the context and then memorize them for future use.

Again, some examples of this type of C.Adjs will be given below, but the Persian equivalents of them are also provided for the reader to compare the form and meaning of each one and concentrate on the meanings of single words in the combination and the total meaning of the compounds.

letter perfect	کاملاً از بر، از حفظ، آب آب
face-saving	حیثیتی، برای حفظ آبرو
hair-raising	مخوف، وحشتناک، ترسناک
henpecked	زن ذلیل
public-spirited	نیکوکار، خیر
bare-faced	پرو، بی حیا
open-mouthed	مبهوت، شگفت زده
switched-on	گوش به زنگ، در جریان امور
fly-by-night	غیرقابل اعتماد، کلاه بردار
holier-than-thou	جانماز آبکش، زهد فروش
itty-bitty	کم، مقدار یا تعداد ناچیز
namby-pamby	سست، مست، احساساتی
level-headed	عاقل، معقول، منطقی
down-hearted	افسرده، نا امید، غمگین

The three types of relationships between the forms and the semantic components of the C.Adjs very crucially suggest three degrees of predictability of their meanings by the formal

	۳- (دارو) خواب آور
live-in	جفت دختر یا پسر) هم خانه، دارای زندگی مشترک ۲- (مستخدم) دائم، مقیم
pull-down	(تخت) به طرف پایین بازشو
roll-on	(ضدبو) تویی، رولان
take-away/out	۱- (غذا) تحویلی بیرون بردنی ۲- رستوران، بخار و بپز (مثل شاندریز)
throw-away	۱- (ظرف و دستمال) یکبار مصرف، ۲- (حرف و نکته) اتفاقی همین طوری، سردستی
tumble-down	خراب، کلنگی، زهوارد رفته، فکسنی
walk-on	(زل تئاتر) کوتاه، صامت
walk-up	بدون آسانسور

#### Sub-pattern(b): Noun + Adv/ Prep

South-westernly	۱- (باد) از جانب جنوبی، جنوب غربی ۲- (جهت) جنوب غربی
South-easternly	۱- (باد) از جانب جنوب شرقی، جنوب شرقی، ۲- (جهت) جنوب شرقی
ton-up	(عامیانه) (موتور سوار، راننده) دیوانه سرعت

#### Sub-pattern(c): V + Adj/PP

scatter-brained	(محاوره) حواس پرت، فراموش کار، بی هوش و حواس
shatter proof	۱- (لیوان یا شیشه) نشکن ۲- (شیشه اتومبیل) نشکن، تری پلکس، تلق دار
stand-up	۱- (غذا، برنامه) ایستاده ۲- (دعوا و غیره) رودر رو، جدی، خشن

#### Sub-pattern(d): V + V

go-go	(رقص و رقاصه) بدون پوشش
pass-fail	(نمره آموزشی) قبولی - مردودی، نه بر اساس درجه بندی و نمره گذاری

#### Sub-pattern (e): N + V

self-drive	(اتومبیل کرایه ای) بدون راننده
------------	--------------------------------

#### Subpattern(f): Adv + Adv

so-so	متوسط، نه خوب نه بد
-------	---------------------

## Conclusion

Compound adjectives (C.Adjs) are very numerous, active and of vast variety which are used in all skills of English very frequently. Consequently, an English language learner can't help learning them very seriously if he wishes to cope with English as a medium of communication. The following table will provide the information about the frequency of each pattern along with its percentage of occurrence in the corpus under study.

Pattern	Formal Structures	Total No.of Occurrence	Percentage of Occurrence
No.1	N+Adj	398	%36.92
No.2	Adj+Adj	277	%25.69
No.3	Adj+N	131	%12.15
NO.4	N+N	60	%5.56
No.5	Adv+Adj	25	%2.39
No.6	Adj+Preposition	26	%2.41
No.7	All(Det)+Adj/N	53	%4.91
NO.8	3/4 Word Adj	62	%5.75
No.9	Adv/pre+N	24	%2.22
No.10	Miscellaneous	22	%2.15
	Total No.	1078	%99.99#100

The total number of the C. Adjs collected and dealt with in this study was amounted to 1078 items, and the most frequent pattern of them was revealed to be the combination of N+Adj which shows the 36.92 percentage of the entire set. Pattern No.10. is composed of some small sub-groups of C. Adjs the example of which have already been presented.

## Teaching and Learning Significance of C. Adjs

If we study and compare the forms and the meanings of the C. Adjs, we can really distinguish three different groups among them as far as the relationship between the forms and meanings are concerned. These groups will be described below one by one.

made-to-measure	(لباس) سفارشی
made-to-order	(لباس، مبلمان) سفارشی، مخصوص
ready-to-wear	(لباس) دوخته، حاضری

The second subcategory is the four-word adjective. The adjectives related to this category are made up of four words. All the examples which have been existed in the corpus are presented below:

hole-in-the-wall	(رستوران، عابریانک، تلفن و غیره) کارتتی
middle-of-the-road	۱- میانه رو ۲- معتدل ۳- متوسط، میان حال
out-of-the-way	۱- دورافتاده، پرت ۲- ناآشنا، دور از ذهن
roll-on-roll-off	(ماشین‌ها، کشتی‌ها، هواپیماهایی که وسایل نقلیه مسافر را نیز حمل می‌کنند) ماشین بر
run-of-the-mill	معمولی، پیش پا افتاده
up-to-the-minute	۱- (اطلاعات) تازه‌ترین، داغ داغ ۲- (لباس و غیره) آخرین مد ۳- (گزارش) لحظه به لحظه

### Pattern No.9: Adverb/Preposition + Noun

In this pattern, the first element in an adverb or a preposition and the second element is a noun. The distinction of the first constituent as an adverb or preposition is not exactly clear in all cases. That in why we made a general pattern of these two cases. Their examples are given below and the entire number of them is about 24 items.

#### Group (a): Adverb+Noun

cross-border	(حمله، درگیری) مرزی
cross-country	(مسابقه دو) صحرایی
counter-terrorist	ضد تروریستی
downstairs/down-stairs	پائینی، طبقه پایین
down-wind	در جهت وزش باد
dounhill/downhill	۱- سرازیری ۲- آسان، مثل آب خوردن
downstream	در مسیر حرکت آب

down-market	عامه پسند، بازاری، بنجل
no-win	محکوم به شکست
outside	۱- بیرونی، خارجی ۲- حداکثر، بیش‌ترین ۳- کم، اندک
outside(d)	(لباسی) بزرگ‌تر از اندازه متعارف یا معمول
south-westernly	جنوب غربی

#### Group(b): Preposition + Noun

indoor	۱- داخلی، درونی ۲- (ورزش) داخل سالن
in-flight	(هواپیما) در حال پرواز
in-house	داخلی، درون سازمانی
in-service/in-service	ضمن خدمت، حین خدمت
inshore	ساحلی
off base/offside	کاملاً در اشتباه، خارج از موقعیت
on line/online	(کامپیوتر) پیوسته به اینترنت، متصل، روی خط، حین کار
on-screen	(تلویزیون و کامپیوتر) روی صفحه
onshore	ساحلی
In print	به صورت چاپ ۲- (کتاب) موجود و تمام نشده ۳- در دست چاپ
onstage	روی صحنه
underground	زیرزمینی

### No.10: Miscellaneous Compound Adjectives

There is a small group of compound adjectives which cannot be classified into a general pattern but they should be considered and taken into account because the learners may come across them in texts or spoken language and need to learn them. For this purpose we bring them below here and will take care of them in our EFL task. They will constitute some sub-patterns of their own.

#### Sub-pattern (a): Verb + Adv/Prep

knock-about	(کمدی) بزن بکوب
knock-down	(قیمت) پائین‌ترین، ۲- (مبلمان) تاشو
knock-on	دارای عواقب ناگوار، دارای تأثیر قوی بر سایر چیزها
knock-out	۱- معرکه، محشر، عالی ۲- (مسابقه) حذفی

All-hearing	شنونده همه چیز (السمیع)
All-high	والا تر از همه (العلی)
All-holy	منزه از همه چیز (القدوس)
All-laudable	بسیار ستایش شونده (الحمید)
All-loving	بسیار دوست دارنده (الودود)
All-merciful	بسیار ترحم کننده (الرحمن)
All-mighty. (Almighty)	بسیار عزیز داشته شده (العزیز، الجبار)
All- pardoning	بسیار عفو کننده (العفو)
all-in	۱- (مجاوره) خسته، کوفته، از پا افتاده ۲- همه جانبه، فراگیر، تمام عیار
All-inclusive	شامل مطلق (المحیط)
All-knowing	بسیار داننده (العلیم)
all-out	خسته و وامانده
All-peaceable	بسیار سلیم (السلام)
All-perceiving	بسیار و همواره درک کننده، درآک
All-perfect	کمال مطلق (السَّوْح)
all-potency	قدرت مطلق (القادر)
All-powerful	با توانایی کامل (القادر، القدير، المقتدر)
All-preserver	کاملاً حفظ شده (المهیمن)
Sublime	متعال، کبریایی (المتکبر)
All-subtle	بسیار ظریف (اللطف)
All-sufficient	بسیار خودکفا (الغنی)
All-sustaining	همیشه پابرجا (القیوم)
all-mains	(برق) قابل تبدیل
All-merciful	بخشایشگر رحمان، (الرحیم)
All-purpose	همه منظوره
All-potent	توانا، دارای توان برای انجام همه کار (القادر)
All-stat	(فیلم و سینما) با حضور تمام بازیگران مشهور
All-sustaining	بسیار پایدار و مقاوم (القیوم)
all-there	حاضرالذهن

### Pattern No.8: Three / four- Word Adjectives

This type of compound adjectives are of two subcategories. The first one is composed of three constituents, one of which may be a **preposition**, a **conjunction** or an **article**. In some of them you may find a noun and an adjective as their content words; in some

others, there may be two nouns or two adjectives; however, we can't predict the meaning of most of them on the basis of the meaning of their content words. There have been 62 items of this type of compound adjectives in the collected corpus. You will find the examples in here:

#### Examples with conjunctions

Almighty and Glorious	عزوجل (خدا)
black and blue	(پوست) کبود
black-and-white	(تلویزیون) سفیدوسیاه
black-and-dagger	(بطورمسخره) سری، مزموز، مخفیانه
hit-and-miss	تصادفی، شانسی، الله بختکی
hit-and-run	(تصادفی) بزن و دررو، فرارکن
life-and-dead	۱- خطر، حیاطی، مربوط به مرگ و زندگی ۲- تا پای جان، تا سرحد مرگ
nickel-and-dime	(حقوق) شندرغاز، ناچیز، بخورونمیر
out-and-out	به تمام معنا، تمام عیار، صد درصد
pen-and-ink	(طرح و تصویر) سیاه قلم
rough-and-ready	۱- سرسری، ۲- سردستی، سرهم بندی، سرانگشتی
smash-and-grab	(دزدی، حمله) بزن و ببر، بشکن و ببر
touch-and-go	نامعلوم
up-and-coming	در حال ترقی، خوش آیند

#### Examples with prepositions, etc.

air-to-air	هوا به هوا (موشک)
air-to-ground	هوا به زمین
blow-to-blow	جزه به جزه، موبه مو، مشروح
bunper-to-bunper	(اتومبیل) جفت هم، پشت سرهم، چسبیده به هم
day-to-day	۱- روزمره، هر روز، ۲- روز به روز
hand-to-hand	(جنگ، مبارزه) فیزیکی، جسمی
head-to-head	(گفت و گو یا مجادله) رودررو، مستقیم
heart-to-heart	رک و راست، بی رودرواسی، خودمانی
house-to-house	خانه به خانه
one-to-one	یک به یک، انفرادی
person-to-person	۱- رودررو، ۲- خصوصی دوستانه، ۳- شخص به شخص

meanings of the two constituents that make them up. The Persian equivalents of these adjective should be carefully studied and memorized. The total number of these combinations existed in the corpus is 26.

### Examples of Adjective + Preposition

hacked off	کفری، عصبانی
hard up	۱- در مضیقه ۲- تنگدست، بی پول
buttoned-up	۱- ساکت، خجول، کم حرف ۲- دقیق، حساب شده
built-up	۱- ترکیب شده، مرکب از ۲- مسکونی ۳- (کفش) لژدار
built-in	۱- داخلی ۲- درون ساخته ۳- ذاتی (از پیش تعبیه شده) توکار
cheesed-off	خسته، دلزده و بی حوصله ۲- ناراحت، عصبی
clued-up	مطلع، آگاه
far-off	۱- دور، دوردست، ۲- دور افتاده
burnt (burned) out	۱- خسته، وارفته، هلاک ۲- سوخته
swept-back	(بال هواپیما) متمایل به عقب ۲- (مو) عقب زده
jumped-up	تازه به دوران رسیده
leftover	۱- باقی مانده، باقی، ۲- باز مانده
lived-in	ساکن، دایمی، هم خانه
made-up	۱- آرایش کرده ۲- ساختگی، دروغین ۳- ساخته، آماده
paid-up	(احساسات و عواطف) سرکوب شده، فروخورده ۲- (مجازی) محبوس
pend-up	۱- (عضو انجمن) حق عضویت پرداخته ۲- (مجازی) پرو پاقرص
right-on	۱- در جریان مسایل روز، ۲- مربوط به مسایل روز
screwed-up	(عامیانه) ناراحت، عصبی
stuck-up	(محاوره) پرافاده، گنده دماغ
switched-on	گوش بزنگ، در جریان امور

### Pattern No.7: Determiner(All) + Adjective/Noun

A group of compound adjectives in English are created by the combination of "all" (as a determiner or pre-determiner) and an adjective or a noun. In the Arabic language there is a group of exaggeration adjectives (صفات یا صیغه مبالغه)

which are also used as the attributes to God and have become the Names of Allah. In the English language, there are not any counterparts for these adjectives; they are artificially made on the basis of this pattern to compensate the lack of the equivalents of the Arabic counterparts. In the Persian language, the same Arabic words are well known to Persian speakers. The exaggeration adjectives in Arabic are produced on the basis of three grammatical paradigms and their examples are (بابها) فعل، فعل، فعل. In Arabic there are many names of this type to term God. In the following list, of course, some of these adjectives of exaggeration can be found and some others are those of original type, not the calque.

all-(a)round	همه کاره ذو فنون، همه فن حریف
All-aware	از همه چیز و همه جا باخبر (الخبر)
All-accomplished	جامع کمالات (الکامل)
All-benign	کاملاً مهربان (الطیف)
All-bounteous	بخشنده کامل، آموزنده (الرحمان)
All-bountiful	فیاض مطلق (الرحیم)
All-clement	صبور، رحیم (الحلیم)
All-compassionate	رحم کننده بر همه (الرحیم)
All-compeller	جبار (الجبار)
all-conquering	گیتی ستان، جهانگیر
All-embracing	شامل بر همه، محیط بر همه، (الواسع)
All-exalted	بالا تر از همه (المتعال)
All-faithful	با ایمان کامل (المؤمن)
all-fired	(محاوره آمریکایی) حیاسی، زیاد، بیش از حد
All-forgiving	بخشنده همه گناهان (الغفور)
All-generous	بسیار بخشنده و با سخاوت (الکریم)
All-gentle	بسیار با ملایمت (الرؤف)
All-guiding	هادی کل (الهادی)
All-giving	بسیار بخشنده (الوهاب)
All-glorious	بسیار باشکوه (المجید، العظیم)
All-good	کریم، (الکریم)
All-grateful	بسیار شکر گزارنده (الشاکر)
All-great	بزرگترین، بزرگتر از همه (اکبر)

quick-fire	قابل اشتعال
red-brick	ساخته شده با آجر قرمز
right-hand-drive	(وسیله نقلیه) راست فرمان

#### Pattern No.4: Noun + Noun

This type of compound adjective is somehow interesting because two nominal components are combined to make a form functioning adjectivally. The overall meaning of the compound is not easily predictable and distinguishable from the combination of the meanings of the two nouns which make it up. The meanings produced by this type of compound adjectives are broader than the meanings of the two nouns. The total number of the collected compounds is 75 items.

#### Examples of Noun + Noun

arm-chair	اهل حرف، دور از عمل، راحت طلبانه
ash-blonde	(مو) بلوند خاکستری
band box	نوی نو، دست نخورده، تمیز
bed side	۱- بالینی ۲- کنار تختی
buck shee	مفت، مجانی، مفت و مجانی
chicken shit	ترسو، بزدل
north-west	شمال غربی، شمال به غرب
ocean front	مشرف به اقیانوس
one-shot (=one-off)	تک، منحصر به فرد (استثنایی)
Queen-size	بزرگ
chocolate-box	پرآب و رنگ، رنگ و لعاب دار
fifty-fifty	پنجاه - پنجاه، نصف به نصف
helter-skelter	آشفته، بهم ریخته
humdrum	یکنواخت، خسته کننده
hush-hush	محرمانه، مخفی، پنهان
leasehold	اجاره ای
one- woman	(با مدیریت) تنها یک خانم، تک نفر
part-time	پاره وقت، نیمه وقت
parish-pump	ملی، (مربوط به) امور محلی
piece-meal	تکه تکه، کم کم، بتدریج

#### Pattern No.5: Adverb + Adjective

The two words which produce this type of compound adjective are an adverb as the first component and an adjective as the second one. Some of these adverbs require a present or a past-participle following them in the combination. There were 25 example of this type of compound adjectives in the whole data 20 of which are given here:

counter-productive	دارای نتیجه منفی / معکوس
counter-revolutionary	ضد انقلابی
down-right	محض، کامل
fully-fledged	۱- (جوجه) قادر به پرواز ۲- کامل، تمام عیار
down cast	۱- افسرده، اندوهگین ۲- (نگاه) روبه پایین
down hearted	افسرده، ناامید، غمگین
ever green	همیشه سرسبز، همیشه بهار
ever lasting	۱- ابدی، جاودانه ۲- بادوام ۳- اخروی ۴- یک ریز، مدام
highly strung	حساس، عصبی، زودرنج
never ending	بی پایان، بی انتها، تمام نشدنی
non-smoking	غیر سیگاری، مربوط به قسمت غیر سیگاری ها
outgoing	در حال رفتن / کناره گیری ۲- خون گرم، اجتماعی
outlying	دور افتاده
outmoded	کهنه، منسوخ، ازمد افتاده
outright	۱- کامل، تمام عیار، ۲- مسلم، ۳- آشکار و واضح
outspoken	۱- رک، ۲- صریح، بی پرده
outspoken	گشوده، باز
outstretched	۱- برجسته، چشمگیر، ۲- عقب افتاده، معوق ۳- بیرون زده
outstretched	گشوده، مبسوط
out worn	کهنه، منسوخ، از رواج افتاده

#### Pattern NO.6: Adjective + Preposition

The two main elements of this type of compound adjective are an adjective and a preposition which follows the adjective and is hyphenated in the written form. The meanings of the most items of these adjectives are idiomatic and cannot be predicted by the

interest-free	وام بدون بهره، قرض الحسنه
lead-free	بنزین بدون سرب
letter-perfect	ازبر، از حفظ، آب آب
moonstruck	۱- خیال پرداز، ۲- رویایی، خل، مات
noteworthy	در خور توجه، چشمگیر، مهم

nuclear-free	غیراتمی، عاری از سلاح هسته ای
open-mouthed	مبهوت، شگفت زده

### Pattern No.2: Adjective + Adjective

This pattern of compound adjectives is made up of two components each one of which is an adjective by itself. The two adjectives may be of the same type or of different kinds. That is, one of them may be originally an adjective in terms of part of speech, and the other one a derived adjective with an adjective affix or a participle. The following examples will show their structures and forms better. The number of this type of adjectives collected in the corpus is 251. These compounds again, may be hyphenated, separated or combined together in their orthographical shapes.

#### Examples of Adjective + Adjective

absent-minded	گیج، حواس پرت
arty-crafty	هنرمآبانه، هنرمند مآبانه
bare-faced	پرو، بی حیاء، وقیح
bushy-tailed	پرشور و شوق، مشتاق پرحرارت
clear-sighted	بآبصیرت، واقع بین، فهمیده
close-mouthed	تودار، عمیق
criss-cross	ضربندری، متقاطع
double-breasted	(کد) چهاردکمه
easygoing	۱- آسان گیر، راحت ۲- پرتحمل، بردبار
full-mouthed	بد دهن، یاوه گو
high-born	پاک نژاد، با اصل و نسب
ill-considered	نسنجیده، حساب نشده
itty-bitty(isty-bisty)	کم به تعداد ناچیز
level-headed	عاقل، معقول و منطقی
like-minded	هم مشرب، هم فکر، همدل و هم سلیقه
multi-racial	چند نژادی
namby-pamby	۱- ضعیف ۲- احساساتی، بچه صفت
near-sighted	نزدیک بین

### Pattern No.3: Adjective + Noun

As it is self-expressive, the first constituent of this compound is an adjective and the second one is a noun. All the adjectives are simple, original ones and not the derived ones. The only exceptional is "mixed" in "mixed ability". These adjectives are made up of only one morpheme and a few of them consist more than one syllables. The nouns in this combination are both concrete and abstract ones. Most of the resulting compound adjectives are very frequently used and necessary for everyday conversation.

There are 111 of this type of compound adjectives in the corpus, 20 of which are presented here as examples:

#### Examples of Adjective + Noun

all-round	۱- همه فن حریف، ۲- همگانی، عمومی
back-door	پشت پرده، مخفیانه، غیرقانونی
bare back	بدون زین
blue water	(کشتی) اقیانوس پیمان
cast-iron	فولادین، فولادی
catty/kitty-corner	(واقع در) زاویه مخالف کسی یا چیزی
deep-sea	در قسمت عمیق دریا، دور از ساحل
front-page	(روزنامه) صفحه اول
fair-weather	(رفیق) نیمه راه
heavy-duty	(ابزار، لباس و غیره) بادوام، مقاوم
middle-distance	(مسابقه دو)، نیمه استقامت
mixed-ability	(کلاس، آموزش)، نا هم سطح، با استعدادهای مختلف
next door	دیوار به دیوار، خانه مجاور
old-style	۱- قدیمی، از مد افتاده ۲- کهنه پرست، کهنه گرا
open-door	(سیاست، نظام و غیره) مبتنی بر آزادی
own-label/brand	با مارک تجاری خود (واردات)
plain-clothes	لباس شخصی



the basis of varieties of word combinations and the number of words which produce them may be two, three or four, and not always two words only.

The purpose of this study is to search for all types of structural combinations and to discover the different kinds of general patterns of compound adjectives which are currently used in the English language. The Persian equivalents of the adjectives are also provided for all the examples of each pattern to facilitate their teaching and learning. It is hoped that the introduction of these adjectives which are very active in the language use, would help language learners in their ELL task and enhance their language proficiency significantly.

### Procedure

In this research, a great attempt has been made to collect as many prevalent and useful compound adjectives as possible from the valid sources, and then to categorize them on the basis of the types and positions of words which make them up into similar constructions. From each category a general pattern have been captured which can be used for pedagogical purposes in EFL situations. The patterns will be described in the following section and for each one 20 examples with their Persian equivalents will be provided.

### Structural patterns of compound adjective

From amongst the compound adjectives collected in data (corpus), ten general patterns could be captured. Some of these patterns revealed to be more active and more prevalent in everyday language conversation and daily activities, and so they are more frequent than the others. The statistical data in the conclusion

part will distinguish these types of compound adjectives. The following sections of this paper are devoted to the description of these patterns.

### Pattern No.1: Noun + Adjective

This pattern of compound adjective is composed of two main elements, the first of which is a noun and the second an adjective. The adjective is originally a word which functions as an adjective, and it may be a present participle or a past participle. Although most of the types of these compound adjectives are hyphenated in written form, some are put together as a single word, and a few of them are written separately with a space in between.

The Persian equivalents provided in the list of examples will help the learner to learn, memorize, and retrieve these adjectives in reading and writing and also in oral practice of the English language. The total number of the examples of this kind of adjectives collected in the corpus amounted to 388 items but only 20 of them are randomly presented here:

### Examples of Noun+Adjective

accident-prone	سانحه پذیر، در معرض سانحه
ell-buttoned	(شلوار) پاچه گشاد
breath-taking	نفس گیر، پرهیجان
cash-starved	(شرکت، موسسه) دچار کمبود بودجه
cocksure	از خودراضی، صد درصد از خود مطمئن
cost-effective	مقرون به صرفه از نظر اقتصادی
crystal-clear	شفاف، کاملاً روشن
dirt cheap	مفت، خیلی ارزان
duty-bound	مدیون
egocentric	خودپسند، خودخواه، خودمحور
gas-fired	(ماشین) گازسوز
gender-specific	تک جنسی
grief-stricken	غم زده، داغ دیده
hair-raising	مخوف، ترسناک، وحشتناک
henpecked	زن ذلیل

addition of special adjectival affixes have been converted to adjectives, like the following examples.

<u>Noun+suffix</u>	<u>Verb+suffix</u>	<u>Prefix+adjective</u>	<u>Proper noun+suffix</u>
faulty (-y)	dependent (-ent)	disloyal (dis-)	Arabian (-ian)
lovely (-ly)	pleasant (-ant)	unclear (un-)	Australian (-n)
famous (-ous)	active (-ive)	inactive (in-)	Victorian (-n)
critical (-al)	damaged (-ed)	impure (-im)	Japanese (-ese)
lifelike (-like)	surprising (-ing)	irregular (ir-)	Spanish (-ish)
wooden (-en)	satisfactory(-actory)	nonracial(non-)	Islamic (-ic)
skilled (-ed)	manly (-ly)	apolitical (a-)	Aristotelian (-ian)

(c) The third type of adjectives are the **compound adjectives** which are made up of the combination of two or more words and function as a single word adjective. Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999:385) contend that compound adjectives originate from participles. They assert, "Both present and past participles can be codified by nouns or adverbs to create compound participial adjectives, such as:

noun + present participle: a **man eating** tiger

(آدم خوار)

noun + past participle: a **flea - bitten** dog

(کبک گزیده، مگسی، مزاحم)

adverb + present participle: a **fast-rising** star.

(زودتر از همه طلوع کنند)

Adverb(intensifier) + past participle: a **much - loved** story."

(بسیار دوست داشتنی)

Parrott (2000:19) terms this types of adjectives as "Multiword Adjectives" and defines them as thus, "Many adjectives are made up of two parts (usually connected by a hyphen), these two-part adjectives are multiword adjectives. The second part of multiword adjective is often a participle from, e.g.:

**adverb and past participle:** well-liked, well-intentioned, beautifully-written

**noun and past participle:** feather-brained, self-contained, people-oriented."

Parrott (ibid:20) continues, "We also derive adjectives from multiword verbs (e.g., wear someone **out**, tie someone **up**). In this case the first part is usually a participle form (e.g. **worn-out**, **tied-up**)".

He also adds, "Other multiword adjectives do not involve participle forms, e.g. two-piece, birds-eye and slip-on in the following description:

"His **two-piece**, **birds-eye** suit is impressive, his blue shirt with its rounded collar immaculate, his thin/faintly European **slip-on** shoes impeccable." (ibid:20)

As the above-mentioned opinions reveal, the modern grammarians, parrott, Celce-Murcia and Larsen-Freeman confine the types of compound adjective to the constructions mainly originated from participles. The assumption of this research is, however, that the multiple-word adjectives (here after referred to as compound adjectives) are not only limited to these structures as adverb/noun+participle.

### Research assumption and purpose

The research assumption is that, compound adjectives in English may be constructed on

## چکیده

صفت‌های مرکب در زبان انگلیسی از ساختار بسیار متنوع و از ترکیبات چنان گوناگونی برخوردارند که شناخت، تدریس و کاربرد آن‌ها بخصوص برای زبان‌آموز انگلیسی بسیار پیچیده و مشکل‌تر از آن است که به نظر می‌رسد. با وجود این، این نوع صفت‌ها در هیچ کتاب دستور زبان انگلیسی آن‌گونه که شاید مورد بحث و تشریح قرار نگرفته است و صرفاً به اشارات مختصر و نارسایی درباره آن‌ها اکتفا شده است که به هیچ وجه پاسخگویی معلمان و زبان‌آموزان نیست. لذا نیاز به بحث، تشریح و توصیف مفصل و همه‌جانبه آن‌ها به شدت محسوس می‌شود.

منظور از این بررسی نیز جبران همین کمبود و ایجاد تمایز اولیه بین صفت‌های ساده، اشتقاقی و مرکب در زبان انگلیسی بود و آنگاه پرداختن به جمع‌آوری، بررسی و طبقه‌بندی صفت‌های مرکب از نظر ساختاری و اجرای سازنده آن‌ها و بالاخره رسیدن به یک تعداد الگوهای ساختاری کلی که از لحاظ آموزشی، و کاربرد حائز اهمیت و ارزش باشد و امر تدریس و یادگیری آن‌ها را تسهیل بخشد.

نتیجه این بررسی، ارائه ده نوع الگوی کلی ساختاری از ترکیبات صفت‌های مرکب بود که ضمن توصیف یک‌یک آن‌ها ویژگی‌های هر کدام به طور مجزا تشریح گردید و برای هر الگو یک تعداد مثال با معادل فارسی ارائه شد، به این امید که کاربرد آن‌ها در کلاس درس و آموزش آنها به این صورت عملی‌تر و سودمندتر شود و سطح یادگیری دانش‌آموزان را در این خصوص ارتقا بخشد.

کلید واژگان: صفت مرکب، صفت ساده، صفت مشتق، صفت اسنادی، صفت مستدی، صفت چند کلمه‌ای، الگوهای کلی

## Introduction

Adjective, as a whole, is a word or a phrase which is used with a noun, adds a concept to it and, in the meanwhile, describes, limits and identifies it (Frank 1993). An adjective can be used as an answer to the questions which begin with **What kind?**, **Which?**, **Whose?**, **How many?** etc. (Vossoughi et al., 1993) like the following examples:

1- I need a **large-size**, **blue** T-shirt. (What kind...?)

2- This shirt is **dark-blue** and that one is light-blue. (Which ...?)

3- **John's** T-shirt is left on the counter. (Whose...?)

4- I want to buy **more** than one T-shirts. (How many...?)

Stageberg (1971) defines adjective as, "A word which is inflected with -er and -est or uses "more" and "most" to change to comparative and superlative degrees (when they are more than two syllables). Adjectives are capable of forming

adverbs with -ly and/or nouns with -ness, for example:

Close, closer, closely, closeness

high, higher, highly, highness

beautiful, more beautiful, most beautiful, beautifully

Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999:381) state, "Adjectives are words that describe a quality of a word".

As far as the forms of adjectives are concerned, we can distinguish three types of adjectives: (a) **simple word** (single morpheme) adjectives whose part of speech is originally adjective and they lack any type of affixes. They may be used attributively before a noun any / or predicatively after a noun via a copula (Leech svartvik 1975); e.g., old, young, live, alive, asleep, etc. (b) the second type of adjectives which are sometimes referred to as adjectivals are **complex** or **derived** ones (Quirk et al. 1985). They are a set of words which have originally been nouns or verbs and by the

# Compound Adjectives in English

Dr Hossein Vossoughi,  
University for Teacher Education  
E-mail [hvossoughi75@yahoo.com]  
Assisted by: *Fatemeh Mohammadi Khahan*

## Abstract

Compound adjectives characterize different types of formal structures and vast variety of combinations of two or more constituents. This feature of compound adjectives has made their cognition and application more complicated than it apparently seems. Nevertheless, they have not been competently and diffusely discussed in any grammar book. Since they are utilized in teaching and learning English very abundantly and actively, a more profound consideration and scrupulous investigation of them seem absolutely necessary.

The purpose of the study was first to make a distinction amongst the **simple** (single word), **complex** (derived) and **compound** (multiword) adjectives, and then to search for all types of structural combinations of compound adjectives in order to make generalizations among them, and finally to classify them into a few general patterns of structure for a pedagogical and comprehensive description.

As a result, 10 general structural patterns could be established out of all different structural diversities of compound adjectives, and each pattern was described pedagogically; furthermore a number of examples with their Persian equivalents were also provided for each pattern. It is hoped that the employment of these patterns in the classroom would facilitate both the teaching and learning of them.

**Key Words:** adjective, compounding, derivation, complex, simple, attributive, predicative

Managerial Studies. You can sign the courses up tomorrow morning.

Man: Fine. Now, is there a course in Sociology in the evening?

Woman: There are courses at 18.30 on Monday and Wednesday and at 19.30 on Tuesday and Thursday. There's also a Social Science course on Friday.

Man: Ok. I can make the 19.30 class.

Woman: Both classes are still open. You can register when you come in. Please come in thirty minutes before class to pick up the registration forms.

41. What is the purpose of the phone call? (12 seconds)
42. What is the Managerial Studies course? (12 seconds)
43. What Morning course does the man choose? (12 seconds)
44. When does he go to evening class? (12 seconds)
45. When does he have to register for this class? (12 seconds)

### Sample 3. Short - News Test

1. a) since 1878
- b) since 1987
- c) since 1978
- d) since 1887

### Transcript

**Directions:** In this part you will hear short news. At the end of each news, a person will ask a question about what was said.

#### 1. UK Booms

The British once famous for being a nation of shopkeepers also seem to be a nation of spenders according to latest retail sales and house price figures. The new data from the Confederation of British Industry the CBI showed retail sales in the pre Christmas run up at their fastest growth rate since 1987.

1. Based on CBI, when has there been a growth in retail sales in the pre Christmas?

### Sample 4. Extended-news Test

1. a) to supply their essentials
- b) not to lose their ability to buy
- c) to help the government
- d) to raise the prices
2. a) to increase exports
- b) to support the government
- c) to run a poll at the weekend

- d) to decrease the value of pesos
3. a) brought about an increase in the price of essentials
- b) helped people return to the hyperinflation
- c) solved a lot of problems as well as inflation
- d) ended the one - to - one parity between the two monetary unit
4. a) buy less than before
- b) return back to 1380s
- c) get rid of foreign investors
- d) rush to the shops

### Transcript

**Directions:** In this test, you will hear some extended news. After each of them, you will be asked some questions. You will hear these news and the questions about them just one time. They will not be written out for you. Therefore, you must listen carefully to understand what the speaker says.

#### 1. Argentinians fear price hikes after devaluation

Argentina is trying to stop its currency devaluation from bringing a return of price rises that could re-ignite the social unrest. Thousands of people have queued up to withdraw and spend their pesos before their purchasing power falls by around 30 percent. Some have already noticed prices of everyday essentials creeping up, following the decision by newly-elected President Eduardo Duhalde to fix the exchange rate at 1.40 pesos to the dollar. "With the new man in power, it's definitely bad for us," said one Buenos Aires resident. "Prices have risen, they're advising us not to the shops, but from what I've seen things like bread are already more expensive." With people fearing a return to the hyperinflation of the 1980s and a rapid decline in the peso, Economy Minister Jorge Remes Lenicov pleaded with shopowners and consumer groups to guard against mark-ups. The new government is trying to lift Argentina out of a four-year recession by boosting exports and reducing labourcosts. A poll at the weekend showed a majority of Argentinians backed the move to end the one-to-one parity between the peso and the dollar. But there are fears that it will increase debt servicing costs and undermine foreign investors' confidence in Argentina even further.

1. Why do people remove their money from banks?
2. What is the new government's solution to the problem?
3. What was the effect of the new president's decision?
4. What were people asked to do?



versus semidirect oral tests. **Language Testing**, 11(2), 99-123.

Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of Listening Comprehension tests: The effect of text and question type. **Language Testing**, 8(1)23-40.

Tannen, D. (1982). The oral/literate continuum of discourse. In D., Tannen (Ed.) **Spoken and written language**, pp. 1-6. Norwood, N. J.: Ablex.

Taylor, H. M. (1981). Learning to listen to English. **TESOL Quarterly**, 15, 41-50.

Weigle, S. C. (2000). The Michigan English Language Assessment Battery (MELAB). **Language Testing**, 17(4), 449-455.

Winitz, H. (1981). **The comprehension approach to foreign language teaching**. Rowley, Mass: New bury House.

Yi'an, W. (1998). What do tests of listening comprehension test? - A retrospection study of EFL test - test - takers performing a multiple - choice task. **Language Testing**, 15(1), 21-44.

## Appendix

### (sample Items)

#### Sample 1. Short - Conversation Test

21. (A) He didn't go to Chicago.  
 (B) He had a good time in Chicago.  
 (C) He spent his vacation here.  
 (IV) He didn't enjoy his trip.

### Transcript

21. Man A: How was your trip to Chicago?

Man B: To tell the truth I would rather have spent my vacation here.

Question: What does the second man mean? (12 seconds)

#### Sample 2. Extended - Conversation Test

41. (A) to register for a course.  
 (B) To enquire about a course.  
 (C) To confirm a registration.  
 (D) To drop a course.
42. (A) At 19.30.  
 (B) At 08.00.  
 (C) At 08.30.  
 (D) At 18.30.
43. (A) Sociology.  
 (B) Social Science.  
 (C) Policy Studies.  
 (D) Managerial Studies.
44. (A) Tuesday and Thursday.  
 (B) Tuesday.  
 (C) Monday and Wednesday.  
 (D) Friday.
45. (A) 19.30.  
 (B) 19.00.  
 (C) 18.30.  
 (D) 20.00.

### Transcript

Woman: Hello. Glenville college.

Man: Do you have a course on Managerial Studies at about 8.00?

Woman: Yes sir, there are courses every day from 8.30 a.m but I'm sorry, all courses are full for this semester. the Policy Studies course is still open and that's in the afternoon.

Man: No, the afternoon's impossible. Could you check the morning courses again?

Woman: One moment. Yes sir, there's been a drop in

- Pedagogy**), 2nd ed.). U.S.A.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Buck, G. (1990). **Testing Second Language Listening Comprehension**. Unpublished PHD dissertation. University of Lancaster, England.
- Buck, G. (1991). The Testing of Listening Comprehension: an introspective study. **Language Testing**, 8(1), 67-91.
- Buck, G. (1994). The appropriacy of psychometric measurement models for testing second language listening comprehension. **Language Testing**, 11(2), 145-170.
- Cook, V. (1989). **Second Language Learning and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Dunkel, P. (1986). Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical considerations. **Modern Language Journal**, 70,99-106.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. **Applied Linguistics**, 7, 257-274.
- Herron, C.A., & Seay, I. (1991). The effect of authentic oral texts on students listening comprehension in the foreign language classroom. **Foreign Language Annals**, 24,487-495.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. **TESOL Quarterly**, 30(4), 693-722.
- Jafarpur, A. (1987) The short - context technique: an alternative for testing reading comprehension. **Language Testing**, 4(2), 195-210.
- Long, D. (1985). Input and second language acquisition theory. In S., Gass, & C., Madden (Eds.). **Input in second language acquisition**, pp.377-393. Rowley, MA.: Newbury House.
- Long, D. (1989). Second language listening comprehension: A schema-theoretic perspective. **Modern Language Journal**, 73,32-40.
- Lund, R. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. **Foreign Language Annals**, 23, 105-115.
- Markham, P., & Latham, M. (1987). The influence of religion - specific background knowledge on the listening comprehension of adult second - language students. **language Learning**, 37,157-170.
- Nunnan, D. (1990). **Second Language Teaching and Learning**. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Paltridge, B. (2000). **Making Sense of Discourse Analysis**. Australia: Gold Coast.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. England: Longman Group UK Limited.
- Rost, M. (1990). **Listening in language learning**. New York: Longman.
- Rubin, D., & Raforth, B. (1984). **Oral language: a criterion for selecting listenable materials** (Unpublished Paper).
- Rubin, J. (1994). A review of second language comprehension research. **Modern Language Journal**, 78, 119-221.
- Seright, L. (1985). Age and Aural Comprehension Achievement in Francophone Adults Learning English. **TESOL Quarterly**, 19, 455-473.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make difference? The case of reading comprehension. **Language Testing**, 1(2), 147-170.
- Shohamy, E. (1984). The validity of direct

EFL subjects in listening comprehension. In the case of the low group, there were significant differences among different tests: short - conversation vs. extended-conversation and short - news vs. extended - news.

Finally, as Table 4. indicates, for high - group learners, different test - methods and genres did not consistently affect their performances in listening comprehension tests. But in the case of the two other groups, there were significant differences among participants in various listening comprehension tests.

On the whole, it can be concluded that the proficiency levels of the learners, different genres and test - methods affect the EFL learners' listening comprehension performances. The findings, then, support and expand the previous research on listening comprehension performance and assessment (Shohamy & Inbar, 1991; Berne, 1992; Shohamy, 1994, to cite a few).

## Conclusion

This study was conducted to probe the possible effects of test methods as well as genres on the EFL learners' listening comprehension performance with respect to their general language proficiency levels. The findings reveal that the test method (short and extended context in the case of this study) significantly affected the performance of the EFL learners in listening comprehension tests. As for the second research question, the effect of different genres, i.e. news and conversation in this study, on the EFL learners' performance in listening comprehension tests was established. Finally, the findings indicate that the effect of test method and genre on listening comprehension vary with the proficiency level

of the EFL learners.

A straightforward implication of the findings is that proficiency levels of the EFL learners must be considered in material - developing, teaching and testing listening comprehension. By the same token, they imply that testers should be aware of the fact that EFL learners' listening comprehension performance may be affected by the genres and test - methods as two influential test characteristics.

## References

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). **Listening**. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press.
- Bacon, S. M. (1991). **The relationship between gender, comprehension, processing strategies, cognitive and affective response in foreign language listening**. Paper presented at the annual meeting of the American Association of teachers of Spanish and Portuguese, Chicago, IL.
- Berna, J. E. (1992). **The effects of text type, assessment task, an target language experience on foreign language learners' performance on listening comprehension tests**. University of Illinois at Urbana.
- Boyle, J. P. (1984). Factors Affecting Listening Comprehension. **ELT Journal**, 38, 34-38.
- Brown, G. (1986). Investigating Listening Comprehension in Context. **Applied Linguistics**, 3,284-302.
- Brown, G. (1990). **Listening to Spoken English**, (2nd ed.). London: Longman.
- Brown, H.D.(2001). **Teaching by Principles (An Interactive Approach to Language**



**Table 4. The Scheffe test for comparing the test-methods and genres across language proficiency levels**

	HSC	HXC	HSN	HXN	MSC	MXC	MSN	MXN	LSC	LXC	LSN	LXN
	X=18.33	X=15.91	X=17.00	X=14.17	X=13.65	X=11.81	X=12.86	X=9.86	X=10.31	X=9.70	X=10.69	X=7.79
HSC	5.70	3.08	38.96*	10.88*	50.15*	63.13*	195.94*	28.83*	77.61*	111.09*	277.36*	
HXC		2.67	5.27	6.03	8.35*	25.41*	77.22*	33.37*	16.79*	67.13*	127.66*	
HSN			2.79	23.68*	73.57*	8.52*	60.14*	85.18*	128.08*	17.85*	91.65*	
HXN				0.74	11.75*	2.02	9.23*	36.71*	36.51*	12.89*	18.65*	
MSC					5.08	1.67	49.86*	6.19	19.63*	20.64*	107.26*	
MXC						3.83	10.20*	2.96	2.26	3.83	39.41*	
MSN							13.49*	15.32*	28.75*	2.61	34.81*	
MXN								0.62	0.01	0.91	2.54	
LSC									0.32	0.30	18.25*	
LXC										2.20	9.00*	
LSN											10.36*	
LXN												

P<05 (T CRITICAL=6.20)

(\*: denotes significant differences)

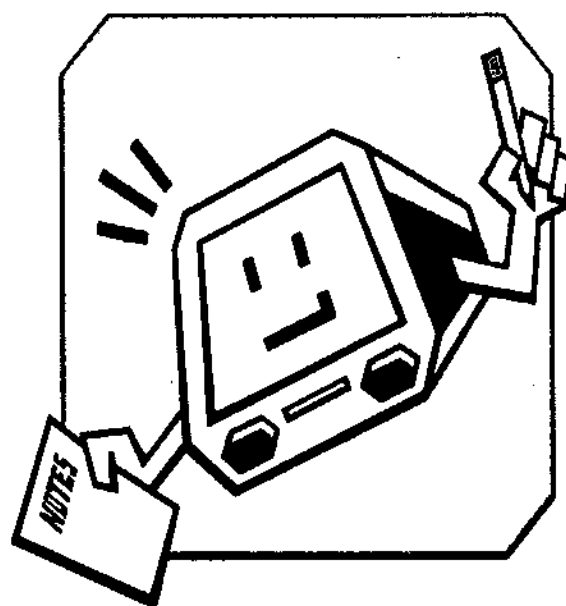
HSC = High - group short-conversation test  
 HXC = High - group extended-conversation test  
 HSN = High - group short-news test  
 HXN = High - group extended-news test  
 MSC = High - group short-news test  
 MXC = Mid - group extended-conversation test  
 MSN = Mid - group short-news test  
 MXN = Mid - group extended-news test  
 LSC = Low - group short-conversation test  
 LXC = LOW - group extended-conversation test  
 LSN = Mid - group short-news test  
 LXN = Mid - group extended-news test

performance. However, as Table 3 depicts, there is no significant interaction between the test method and language proficiency level.

Also, as presented in the table, there are meaningful differences between the genres (news and conversation) in the EFL learners' listening comprehension. This rejects the second null hypothesis of the study addressing the probable effect of different genres on the EFL learners' listening comprehension. The fact that the more literate text, the news, was found to be more difficult, may be related to the level of familiarity of the students with the genre. These learners are usually exposed to a greater amount of dialogues than to news. This limited exposure to certain genres may hinder comprehension, just as ample exposure would enhance it.

Additionally, the table shows that there are significant differences among the scores of learners of different proficiency levels in various listening tests. However, the interaction between different genres and the proficiency levels of the subjects was not significant. Finally, the results of MANOVA confirm a significant interaction between different genres and test - methods in listening comprehension tests. The findings, then, reject the third null hypothesis of this study. Accordingly, it can be concluded that there are significant differences among subjects' performances in listening comprehension tests of various methods and genres with reference to proficiency levels of the EFL learners.

In order to locate the exact places of differences in the subjects' performances, a Scheffe test was run. Table 4 indicates the results of the Scheffe test. Based on these comparisons, it can be observed that the differences of highgroup participants, only in the case of short-conversation and extended - news tests were significant. It seems that different listening



comprehension tests pose less difficulty for the high proficient learners. To compare this group with the intermediate group, in most of the cases, there were significant differences (e.g., HSC vs. MSC = 10.88\* or HXC vs. MSN = 25.41\*). Also there were statistically meaningful differences between the high and low group participants in the case of different genres and test - methods or their combinations. However, the differences between mid and low groups, were significant only in a few cases (i.e., MSC vs. LXC = 19.63\*, MSC vs. LSN = 20.64\* , MSC-vs. LXN = 107.26, MXC vs. LXN = 39.41\*, MSN vs. LSC = 15.32\*, MSN vs. LXC = 28.75\*, MSN vs. 34.81\*).

As for the intermediate group, the differences between extended - news test and the other tests were significant (i.e., MSC vs. MXN = 49.86\*, MXC vs. MXN = 10.20\*, MSN vs. MXN=13.49\*. So, it was found that not only different genres or test - methods, but also their combination affected the performance of the intermediate group of the

given to the subjects in order to assess their language proficiency levels. Then, the four different tests, i.e., short-conversation, extended-conversation, short-news, and extended-news were administered to the same participants in four separate sessions. Adequate time intervals were planned in the administration schedule in order to nullify the subjects' fatigue as well as testing effect.

### Design

The dependant variables included in this research were the scores of four different listening comprehension tests: short - conversation, extended - conversation, short-news, and extended-news. The independent variables were proficiency levels (high, intermediate, and low), genre (news and conversation), and also test-methods (short and extended contexts). Since the researcher did not have any control over the manipulation of the independent variables and because there was no treatment, an 'ex post facto' design, a subcategory of descriptive research, was followed. That is, in this research, the researchers aimed at exploring the degree of type of the relationship between variables rather than a cause-and-effect directionality.

### Results and Discussion

Initially, descriptive statistics were carried out for all measures involved in this study. The results are reported in Table 1 below.

Table 1. Descriptive Statistics for different tests of this study

TESTS	N	RANGE	MIN	MAX	SUM	MEAN	Std. DEVIATION	VARIANCE	RELIABILITY
TOEFL	90	82.00	29.00	117.00	5555.00	61.72	18.08	326.46	0.89
SHORT CONVERSATION	90	23.00	4.00	27.00	1244.00	13.82	3.27	27.83	0.76
EXTENDED CONVERSATION	90	23.00	2.00	25.00	1103.00	12.25	4.62	21.40	0.68
SHORT NEWS	90	18.00	5.00	23.00	1194.00	13.26	7.09	16.20	0.58
EXTENDED NEWS	90	18.00	3.00	21.00	929.00	10.32	3.75	14.06	0.54

Table 2. illustrates the correlation coefficients between TOEFL test and all four different tests in this study (short-conversation, extended-conversation, short-news, and extended-news). The correlation coefficients show moderate to high relationship between the scores for TOEFL test and all other tests.

Table 2. Correlation coefficients for all tests used in the study

	TOEFL	SHORT CONVERSATION	EXTENDED CONVERSATION	SHORT NEWS	EXTENDED NEWS
TOEFL		0.71*	0.62*	0.70*	0.76*
SHORT CONVERSATION			0.49*	0.75*	0.57*
EXTENDED CONVERSATION				0.52*	0.67*
SHORT NEWS					0.68*
EXTENDED NEWS					

\*: All correlations are significant at the 0.01 level (2-tailed).

In order to investigate the research hypotheses, at first MANOVA analysis (repeated measure) was conducted, the results of which are reported in Table 3.

Table 3. MANOVA test for the test-method, genre, language proficiency, and their interactions

	Sum of squares	Df	Mean squares	F	Sig. Of F
Genre	136.39	1	136.39	19.78	0.00
Proficiency* Genre	7.29	2	3.64	0.53	0.59
Error (Genre)	599.83	87	6.09		
Method	446.23	1	446.23	36.16	0.00
Proficiency* Method	11.93	2	5.97	0.48	0.61
Error (Method)	1073.69	87	12.34		
Genre* Method	39.30	1	39.30	7.38	0.00
Proficiency* Genre*Method	14.28	2	7.14	1.34	0.27
Error (Genre)	599.83	87	6.89		
Proficiency Level	2409.81	2	1204.91	41.12	0.00
Error (Proficiency Level)	2549.19	87	29.30		

(P<.05)

As Table 3 illustrates, there are significant differences among various test methods (short-context and extended-context). This result rejects the first null hypothesis and confirms the effect of different test methods on the EFL learners' listening comprehension

To examine the above research questions, the following corresponding null hypotheses were formulated:

*HO<sub>1</sub>: The short and extended contexts as two different test methods do not affect the EFL learners' listening comprehension performance.*

*HO<sub>2</sub>: Different genres (news and conversation) do not affect the EFL learners' listening comprehension performance.*

*HO<sub>3</sub>: There is no interaction between test method, genre and the proficiency level of the EFL learners in their listening comprehension performance?*

## **Method**

### ***Participants***

In this study, a sum of 90 female participants were selected from the total population of the BA fourth-year students of English Literature and Translation in Islamic Azad University of Karaj (N = 450). The subjects were screened into three proficiency levels based on their performance on a TOEFL test. Grouping was done based on the dispersion of the TOEFL scores around the mean.

### ***Instrumentation***

In order to examine the research hypotheses of this study, two short-context and two extended-context listening comprehension tests in two different genres, i.e. 'conversation' and 'news', were prepared. A brief terminology note seems in order here. By short context test we mean "the brief stimulus materials—perhaps only one, two, or three sentences— followed by one or two questions testing comprehension of overall meaning" (Jafarpur, 1987, p. 197). Also,

extended context listening comprehension test are operationally defined as "radio broadcasts, lectures or conversations of about 3-5 minutes, each followed by several questions" (Weigle, 2000, p. 450). A TOEFL test (1993) was utilized in this study as a general language proficiency measure. It consisted of 150 multiplechoice items in three sections: listening comprehension, structure and written expression, vocabulary and reading comprehension.

As for short and extended context tests, each test comprised 30 multiple choice items. The short and extended context tests for conversation were chosen from the existing TOEFL test versions (NTC's Practice Tests for the TOEFL, 1990; Cambridge Preparation for the TOEFL Test, 1993), but the news tests (short and extended) were constructed by the present researchers. Initially, some pieces of news from the Euronews channel were transcribed and a pool of listening comprehension items were developed. Then, the instructions, transcriptions and the stems of the items were read by a native-like person in natural speed. The whole tests were reviewed by some university professors and revised, based on their feedback. Before the administration of the test to the intended participants, all four tests were piloted with all the participants of an 'English Conversation' class in a private institute to study their psychometric values. Further revisions were carried out according to the results of the item analyses. All tests enjoyed acceptable concurrent validity as checked against the standard test with moderate to high reliability indices.

### ***Procedures***

First, the full version of the TOEFL test was

types of activities that 'are considered by the speech community as being of the same type' (Richards et al., 1992, p. 156). A genre is more than just its discourse structures and patterns of language. There are many factors that are important to consider, such as, the sociocultural context of the text, the purpose of the text, the audience of the text, expectations of the particular discourse community, and the relationship the text has with other instances of the genre (Paltridge, 2000).

Rubin and Raforth (1984) introduced the notion of 'listenability' which is a 'function of orality in language', or the degree to which a passage exhibits features common to oral speech. Accordingly, the more 'listenable' a text is, the more it is accessible to listening, and since orally-oriented texts contain a greater degree of listenable features, it is logical to assume that these text types will be easier for the listeners to comprehend. Approaching the issue of text type and comprehension difficulty from the point of view of language testing, Shohamy and Inbar (1991) found an order of difficulty for types of texts: news broadcasts; lectures; and least difficult, a consultative dialogue.

Berne (1992) considered whether the listening comprehension of FL learners varied according to text type and assessment task. She found that, although text type was not a significant factor in testing for main ideas, it was significant in the comprehension of details. However, this difference emerged only on the multiple-choice test type; neither the open-ended task nor the cloze task showed a difference.

Previous research has also found that question type is another significant factor in second language comprehension performance

(Shohamy, 1994). The effects of different question types have been investigated in second language reading comprehension research (Shohamy, 1984) and in second language listening comprehension (Shohamy & Inbar, 1991).

Considering the current paucity of research evidence about the factors influencing EFL listening comprehension, the present study aimed at probing the possible effects of short and extended contexts as two different test methods and also different genres (news and conversation) on the EFL learners' listening comprehension performance. Furthermore, it intended to examine whether the effects of the test methods and different genres in listening comprehension tests vary with reference to the EFL learners' proficiency levels. The rationale behind including 'conversation' and 'news' as the two genres in this study is their high frequency in real life communication. In addition to theoretical implications, the findings of this study may promise some contributions to EFL listening comprehension instruction, testing, and materials development. More specifically, the following questions motivated the present study:

- Q<sub>1</sub>: Do the short and extended contexts as two different test methods affect the EFL learners' listening comprehension performance?*
- Q<sub>2</sub>: Do different genres (news and conversation) affect the EFL learners' listening comprehension performance?*
- Q<sub>3</sub>: Is there any interaction between test method, genre and proficiency level of the EFL learners in their listening comprehension performance?*

text, interlocutor, task, listener, and process characteristics.

Buck (1990, 1991, 1994) maintains that successful listening comprehension involves an interaction between linguistic skills, background knowledge, knowledge of the context and inferencing skills. Furthermore, previous research shows that second language listening comprehension performance may be affected by variables such as age (Seright, 1985), gender (Bacon, 1991), background knowledge (Markham and Latham, 1987), increased exposure to authentic language (Herron and Seay, 1991), and different types of speech modifications and simplification (Long, 1985).

By the same token, research has highlighted the most important individual variables which may affect second language listening comprehension ability as proficiency level, memory and attention, and the amount of background knowledge. Language proficiency level is normally assumed to be a major variable in all listening contexts. However, as Rubin (1994) states "It is not clear what role grammar, vocabulary, background knowledge of the culture, and knowledge of discourse processes play at different proficiency levels" (p.206). Although the above-mentioned factors have been investigated in relation to the processing of listening comprehension, the main point of the argument regarding testing listening comprehension is that the testees' performance may also be affected by varying the stimulus materials and question types used to assess it (Rost, 1990).

One research topic of obvious interest is the test method and its possible influence on listening test scores. "A language test-taker's performance is a function of two constant

variables; his/her language ability and test method" (Yi'an, 1998, p.21). As Buck (1990) argues, a sketchy review of the literature on listening comprehension, in both first and second languages, suggests that there is no generally accepted, explanatory theory of listening comprehension on which to base the assessment and testing of second language listening ability. The special way test method facets are designed and controlled, and the correspondence between these and the features of language use contexts may have a direct impact on the 'authenticity' of the test and test tasks. Consequently, the performance on language test varies as a function both of an individual's language ability and of the characteristics of the test method (Bachman, 1990). More specifically, test performance is affected, among other things, by 'facets' or characteristics of test methods. Test method facets include: Testing environment, Test rubric, Test organization, Time allocation, and Instructions (ibid).

Text type has been noted as a factor affecting listening comprehension. As Tannen (1982) contends, texts can be viewed as ranging along planning; the degree of involvement with the target audience who provide feedback and signal understanding; the type and degree of shared context; the prosodic features which texts embody (stress, intonation, pauses, gestures and facial expressions); the clarity of delivery and the amount of redundancy.

In recent years, genre as a consequential component of discourse has attracted a lot of attention in second language pedagogy and assessment. Traditionally, genres were simply defined as classes of texts or text-types; they were used for the classification of texts (Hyon, 1996). Currently, the term 'genre' describes

comprehension performance with respect to their language proficiency levels. Four different listening comprehension tests (short-conversation, extended-conversation, short-news, and extended-news) were administered to 90 female university students in their last year of BA degree of English literature and translation. The results indicated that the test-method and genre generally affected EFL learners' listening comprehension performance. However, the higher level of language proficiency, the less difficulty the learners had in different listening comprehension tests in various genres and test-methods. Therefore, it is concluded that various genres, test-method and language proficiency level as influencing factors in improving the participants' listening comprehension must be considered in materials development, as well as teaching, and testing of EFL listening comprehension.

**Key Words:** listening comprehension, genre, test-method, short-context, extended-context, language proficiency.

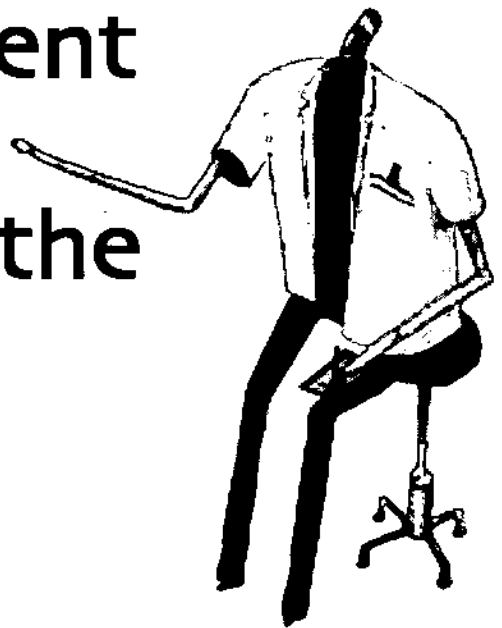
## Introduction

Following the emergence and prominence of ideas regarding the significance of comprehensible input in second language acquisition during the 1980s, much has been published on the nature of the listening process (Boyle, 1984; Brown, 1986; Dunkel, 1986; Faerch & Kasper, 1986; Anderson & Lynch, 1988) and the methodology for teaching listening comprehension (Long, 1989; Brown, 1990; Lund, 1990; Nunan, 1999). A distillation of findings from the various, and often conflicting, research studies and theoretical discussions reveals that there seem to be two major views underlying the current literature on the listening comprehension process (Rost, 1990). First, Listening comprehension is an interactive process, not a passive skill as previously perceived (Rost, 1990). That is, the listening text, the complete context of the text (both external & internal to the listener) and the task demands or responses required of the listener are inter-related. Semantic and syntactic systems are all operating simultaneously and both **top-down** and **bottom-up** processes are involved (Cook,

1989; Rost, 1990). Therefore, text and task cannot be separated because listeners' interpretation of the text depends on demands of the tasks and responses to tasks depend on listeners' interpretation of the text (Rost, 1990). Second, listening comprehension is essentially a cognitive activity (Winitz, 1981; Buck, 1990). It is argued that general cognitive skills could be developed through the vehicle of listening comprehension and that cognitive skills so developed might not have been previously developed in the first language. Therefore, listening comprehension tasks can be used to develop general listening and general learning strategies (Rost, 1990).

Whereas the earlier theories of listening comprehension were essentially bottom-up (e.g., Taylor, 1981), the subsequent pedagogical research on listening comprehension made significant refinements in the process of listening. These studies looked at the effect of a number of different contextual characteristics and how they may affect the speed and efficiency of processing aural language (Brown, 2001). Rubin (1994) identifies five such factors;

## The Effect of Short and Extended Contexts in Different Genres (News & Conversation) on the EFL Learners' Listening Comprehension



Mahmood Reza Atai, Ph.D.,

mreatai@saba.tmu.ac.ir

University for Teacher Education & Maryam Amiri, M. A., Khatam University

چکیده

این پژوهش، تأثیر روش‌های آزمون (متن‌های کوتاه و بلند) و همچنین گونه‌های زبانی (خبر و مکالمه) را روی درک شنیداری فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، با توجه به سطح مهارت زبانی آن‌ها بررسی می‌کند. چهار آزمون درک شنیداری متفاوت (مکالمه کوتاه، مکالمه بلند، خبر کوتاه و خبر بلند) هر کدام در یک جلسه از ۹۰ دانشجوی دختر به عمل آمد که در سال آخر دوره لیسانس در رشته‌های ادبیات و مترجمی زبان انگلیسی تحصیل می‌کردند. به منظور معیاریابی این آزمون‌ها، یک آزمون تافل نیز در موزد همان افراد انجام شد. نتایج این پژوهش، بیانگر این نکته بودند که هرچه سطح مهارت زبانی بالاتر باشد، فراگیرنده مشکلات کم‌تری در آزمون‌های درک شنیداری خواهد داشت. به هر حال، می‌توان نتیجه گرفت که گونه‌های زبانی و روش‌های متفاوت آزمون و همچنین سطح مهارت زبانی، به عنوان عوامل مؤثر در پیشرفت درک شنیداری باید در تهیه مطالب، تدریس و ارزشیابی درک شنیداری مورد توجه قرار گیرند. کلید واژگان: درک شنیداری، گونه زبانی، روش آزمون، متن کوتاه، متن بلند، مهارت زبانی.

### Abstract

This paper reports on a study which investigated the effects of test-methods (i.e., short and extended contexts) as well as genres (i.e., news and conversation) on the EFL learners' listening



sprachigen Ländern wie im Iran ein äusserst seltener Fall. Zwar gibt es eine Übersetzungsförderung seitens Internationales, die dann aber bei ihrem Verfahren auf die örtlichen Bedingungen nicht eingeht, im Grunde eine Verlagsförderung ist, und daher dem Übersetzer, der hier zu Lande während all der Zeit der Relisierung seiner Arbeit (finanziell) auf sich selbst bestellt ist, nicht effektiv helfen kann. Aber ein Fall der bewilligten Verlagsförderung im Iran ist zu mindest mir nicht bekannt, was übrigens auch ein Licht auf den Engagementsgrad der iranischen Verleger wirft.

Was alles der Grund dieser Abgeneigtheit ist, darüber kann ich nur spekulieren. Vielleicht ist es so, dass in der Welt der Diplomatie, die Literature nur stören kann, vielleicht wird Literaturförderung leicht politisch ausgelegt und stigmatisiert, vielleicht gibt es international zu viele Bewerber, oder sonst noch was. Feststeht nur, dass bei jeder Ersparungsmassnahme im Etat, die Literatur als erstes von Tisch zu rutschen hat.

So hat sich der Literatureübersetzer mit dieser deprimierenden Vorstellung abzufinden, dass er praktisch auf dem verlorenen Posten steht. Denn, die neueste Hürde auf dem Weg seiner Verwirklichung ist, dass die visuellen Medien immer mehr das Buch vom Markt, und dem Bewusstsein der Menschen verdrängen, und dass die Auflagehöhe der Übersetzungen unter die kritische Grenze von 1000 Exemplaren sinkt, was ja jedem Buch seine kommunikative Funktion entzieht.

Das alles sind nüchterne Feststellungen, sie werden hier nicht dazu erwähnt, um Mitleid bzw. Selbstmitleid zu erwecken, Oder

vielleicht unberechtigte Kritik zu üben. Woanders sieht die Lage nicht viel besser aus. Aber trotz dieser düstern Aussichten ist ein Umstand unbestreitbar: Die schöngeistige Literatur ist Kunst, und als solche hat sie keine mechanische Abhängigkeit von Macht und Ökonomie. Welche Stellung hat nun der Literaturübersetzer gegenüber dieser erhabenen Erscheinung? Er ist vielleicht in seiner eigenen Tätigkeit kein Künstler. Aber in der Auswahl dessen, was er übersetzt, entscheidet er nach den Prinzipien der Kunst, also nach dem inneren Drang, und darin ist er dem Künstler gleich. Rentabilität und Kalkül spielen hier, wenn überhaupt, die letzte Rolle. Es wird also in deutschsprachigen Ländern auch weiterhin grosse Geister geben, deren Wort sich an die ganze Menschheit richtet, und es wird auch hier zu Lande Menschen geben, welche diesem Wort in Farsi Gestalt geben, denn sie ist eine der kultivirtesten Sprachen Asiens und hat für die Erfüllung dieser Aufgabe potenzen genug, auch wenn wir feststellen müssen, dass in der letzten Zeit die Japaner, Chinesen und Koreaner in diesem Gebiet, viel mehr geleistet und zu Wege gebracht haben, als wir, eine Tatsache die aufschlussreich ist und uns viel zu Bedenken geben kann.

## Literatur

1. Zu dem Thema Entstehung persischer Prosa siehe in "Persische Identität u. persische Sprache" von Shahroch Messkub. Tehran, 1992. Verlag Ajne. Kapitel "das Nationale Gefühl u. nationale Sprache" Seite 178.

2. Zu dem Plan der Persienreise Hammers, siehe Ingeborg H. Solbrig Hammer - Purgestell und Goethe "dem Zaubermeister das Werkzeug" Verlag H. Lang Bern und Frankfurt am Mein, Seite 252.

3. Siehe "1000 dt. Gedichte. Hrg. M.R. Raniki, Insel - Verlag 1999, Bd. q. s. 210.

behoben werden. Wieweit dazu der Wille besteht, kann ich nicht wissen. Feststeht nur, dass wir, was die presentation der deutschen Literatur im Iran betrifft, viel nachzuholen haben, und dass unter den gegebenen Umständen das germanistische Wissen in diesem Land-zu unrecht- nur halb bleibt, genauso wie die Talente sich nur halb entwickeln.

So kommt es, das nur mangelhaft ausgebildete Übersetzer sich Kompensatorisch hinter grossen Namen der allgemein anerkannten deutschen Autoren verstecken, damit sie selber Geltung gewinnen, und ihre nicht ganz fundierten Übersetzungen einen akzeptablen, und rentablen Absatz finden. Daher rührt es, dass z.B. von einem Autor wie **Heinrich Böll** auch jede Schreibübung mehrfach nachübersetzt wird, aber daneben ein **Wolfgang Koeppen**, ein **Oskar Maria Graf** oder eine **Krista Wolf** völlig unbekannt bleiben. Die unsoliden, jurnalistisch motivierten Übersetzungen von der dt. Literatur haben eine relativ hohe Zahl. Gerade deswegen ist es angebracht, den Namen von **Serusch Habibi** und **Faramarz Behzad** in Ehren zu halten, in deren Übersetzungen **Hesse**

bzw. **Brecht** eine würdige persische Fassung erhalten haben. **Habibi's** Übertragung von **Blechtrommel** hat uns den Zugang zur weltliteratur um ein neues Werk erweitert. Zwar gibt es auch andere gute literaturübersetzer im Iran, aber lange bleibt niemand auf diesem Feld tätig, denn das Honorar eines Übersetzers, in das monatliche Einkommen umberechnet, kommt dem Trinkgeld eines Kellners gleich, und hat auch den Status eines Trinkgeldes, denn es kann genauso gut ausbleiben, wenn z.B. der Verleger mit dem Absatz des Werkes nicht zufrieden ist.

Zu bemerken ist noch, dass die überwiegend junge Leserschaft relative unkritisch ist und auch nicht für jedes Werk eine scharfe Urteilskraft mitbringt. Diese unzureichende Orientierung bringt dann ab und zu einen Hochstapler und Humanismusvermarkter in Versuchung, mit einer hingeworfenen Arbeit mal Rühm zu erwerben, und in diesem Falle kommen dann des öfteren die Vetterwirtschaft und Intrigenwirtschaft ihm eilend zur Hilfe.

Sonst ist aber eine Übersetzungsförderung seitens irgend einer Institution in deutsch



naiver Vehemenz den Krieg verurteilt. Die beiden zuletzt genannten Schriftsteller wurden der iranischen Öffentlichkeit vor allem durch die iranischen Universitäten vorgestellt, die inzwischen deutsche Sprache als Fach eingeführt, und ihre ersten Absolventen gefeiert hatten.

Hier kann man vielleicht inne halten, sich einen Rückblick gewähren, und fragen, ob all diese universellen Geister der dt. Sprachigen Literatur in ihrer stilistischen und inhaltlichen Eigenart adäquat, und in ihrem geistigen Anspruch entsprechend ins Farsi übersetzt worden sind? Und woher kommen dann all diese sich wiederholenden und überscheinenden Übersetzungen von einem ganz keinen Kreis bestimmter, Berühmtheit genießender deutscher Schriftsteller?

Inzwischen blicken die iranischen Universitäten in ihrer Vermittlung der dt. Sprache und Literatur auf eine fast 30-jährige Tätigkeit zurück. Zwar wird in diesen Instituten nicht mit aller modernsten Mitteln und Methoden, nicht mit ganz glücklich gewählten und best engagierten Kollegien deutsch vermittelt, aber auch wenn die Bedingungen dafür optimal wären, ohne Deutschland-Erfahrung kann sich im Allgemeinen der Absolvent der Faches Deutsch im Iran, nicht unmittelbar an das Übersetzen deutscher Autoren heran machen. Dazu würde ihm im Durchschnitt der nötige Wortschatz, sowie der breite Überblick fehlen. Aber auch die Sicherheit in der Kunst der Interpretation. Dies wird übrigens in der umgekehrten Richtung auch der allgemeine Fall sein, d.h. auch ein deutscher

Iranistikstudent wird wohl ohne Iranerfahrung nicht ohne weiteres in der Lage sein, persische Literatur ausschöpfend zu erschließen. Nur die Voraussetzung, jeweils das andere Zielland zu bereisen und vor Ort zu forschen, sieht völlig anders aus.

Was im Unterrichtsprogramm der dt. Fachbereiche an den iranischen Universitäten für die Übersetzung sehr förderlich ist, ist meines Achtsens die Satzanalyse, die einen strukturellen Vergleich unter zwei syntaktisch so unterschiedlichen Sprachen wie deutsch und persisch überhaupt erst ermöglicht und dadurch die Interferenz als solche erkennbar und vermeidlich macht, obwohl die einschlägige Forschung weder in Deutschland, noch im Iran ein Valenzwörterbuch für dieses Sprachpaar hervorgebracht hat, und wir nicht mal ein solides und fehlerfreies Bedeutungswörterbuch für Deutsch haben.

Aber was an diesem Studiumsprogramm viel zu wünschen übrig läßt, ist die Vermittlung der deutschen Literatur selbst. Sie ist mangelhaft und gibt dem Absolventen zuletzt keinen ausreichenden Überblick über das weite Spektrum der dt. sprachigen Literatur. Diese Mängel lassen sich auch nicht so leicht beheben. Solide deutsche Bibliotheken fehlen hier zu Lande, Bücherbeziehen aus Europa ist teuer und amtlich kompliziert abzuwickeln, die Präsenz der deutschen Sprache ausserhalb der Universitäten ist fast so gut wie null, und die Abhängigkeit der Studenten von den Dozenten relative groß.

Sicher können diese Mängel nur durch eine organisierte Zusammenarbeit der interessierten Institution im Iran und der dt. sprachigen Länder

manche historischen Romane von **Feuchtwagner**, die Josefologie von **Thomas Mann** sind auch u.a. von diesem hohen Ideal getragen. Und schon allein deswegen sind wir Iraner vielleicht geradezu verpflichtet, sie ins Farsi zu übertragen, und dass wir es bis jetzt versäumt haben, liegt zum Teil daran, dass unsere Vorstellung von Literatur, auch bei der Übersetzung, des öfteren politisch gefärbt gewesen ist, aber auch daran, dass die Germanistik im Iran noch nicht zu einer gebührenden Entfaltung gekommen ist.

Doch nach dem 2. Weltkrieg tritt, was die Übersetzung dt. Literatur in Iran betrifft, ein neuer Trend in Erscheinung. Die dünne Kette der Klassik-übersetzungen bricht Jäh ab, und es melden sich zu Wort die deutsch-sprachigen Repräsentanten der Moderne, allen voran **Kafka**, der vor allem von **Sadegh Hedayat**, dem bekanntesten iranischen Schriftsteller ins Farsi übersetzt wird. **Hedayat** fand Zugang zu **Kafka** durch die Französische Sprache und spürte eine stark geistige Affinität mit ihm. Die grosse Resonanz **Kafkas** Werke auch in dieser Region der Erde besagt aufs Neue, dass das 20. J.h. das Jahrhundert der Angst war, und daran liegt auch vielleicht die allgemeine Abkehr von den Wertvorstellungen der klassischen Era, auch im Iran. Man findet diese allgemeine Abkehr ganz lapidar ausgedrückt in dem spruchhaften Gedicht von **Erich Fried**, das sagt:

Zweiflle nicht an dem  
Der dir sagt  
Er hat Angst.

Habe Angst vor dem,  
Der dir sagt

Er kennt keinen Zeifell.3

Auch dieses Gedicht hat zwei mal im persischen Klang uns ermahnt.

Zu der gleichen Zeit wie **Kafka**, wurden zwei andere deutsche Repräsentanten der Moderne gut und gern im Iran aufgenommen:

**Stefan Zweig**, der - im Iran so hochbeliebt wie zu gleicher Zeit **Maxim Gorki** - Zeiten und Orte Europas den wissensdürstigen Iranern vermittelte, und **Hermann Hesse**, dessen romantisches Einzelgängertum auch dem Geschmack der persischen Jugend nahe kam. Das war die literarische Strömung Ende der 50 iger Jahre.

Sehr bald trat **Brecht** diesem Kreis der erfolgreichen deutschen Denker im Iran hinzu. Er verkörperte auf geistreicher Weise das Rebelle, Sozialistische und das Ethische zugleich, was in den 60 Jahren in der ganzen dritten Welt einen guten Anklang fand, darunter auch in Iran. Die Tiefe seiner Wirkung macht sich im vollen Ausmass dann deutlich, wenn man einsieht, dass die Iraner im Sinne der europäischen Tradition das Theater gar nicht kennen. **Brecht** wurde mehr gelesen als inszeniert, trotzdem bereitete sein Rühm auch den Boden dafür, dass zwei andere dt. Sprachige Dramenautoren unserer Zeit nämlich **Frisch** und **Dürrenmatt** im Iran Namen gewannen.

Die nächsten deutschen Autoren, die seit den 60iger Jahren im Iran viel gelesen werden, sind der biedere **Heinrich Böll**, dessen Sinn für Gerechtigkeit vor allem in seinen überschaubaren. Kurzgeschichten zum Ausdruck kommt, und **Borchert**, der mit

Iran in Berührung kamen, schon gar nicht als kolonialistischer Rivale dieser beiden Länder.

Wir wissen schon z.B., dass der grosse österreichische Iran-Verehrer **Hammer Purgestall** mit dem persischen Gesandten in England persönlich befreundet war. Nun als dieser auch literarisch gebildete iranische Diplomat, nämlich **Mirza Abulhassan Khan** 1820 auf seiner Rückreise von London nach Iran, wieder einmal durch Wien führ, er, also **Hammer**, mit Zuversicht hoffte, als österreichischer Gesandter und überbringer der Gegengeschenke in den Iran geschickt zu werden. Aber **Metternich**, der fürchtete, durch solche Aktion das Missfallen Russlands zu erregen, willigte in dieser Sache nicht ein.<sup>2</sup> Denn gerade in diesen Zeiten hatte ja das zaristische Russland territorialen Anspruch auf die nordlichen Provinzen Irans erhoben.

Der direkte kulturelle Einfluss Deutschlands auf den Iran begann expliziet, als England und Russland beim Ausbruch des 1. Weltkrieges Iran besetzten. Dies führte dazu, dass die iranischen emigranten in Europa, in ihrer Empörung über diese Besatzung ihres Heimatlands nun Deutschland als Emigrationsland vorzogen und in grosserer Zahl sich dort niederliesen. Nun hatten sie die Möglichkeit, sich intensiver und aus der nächsten Nähe mit der dt. Literatur auseinander zu setzen. Die ersten Früchte dieser direkten Deutschlanderfahrung der iranischen

Intellektuellen waren die Übersetzung der **Schillerschen Dramen Maria Stuart**, und die **Junge Frau von Orlean**. Das von Freiheit und nationalem Geist durchdrungene Pathos dieser Werke bestätigt, was wir eingangs behauptet haben, dass nämlich das Interesse der iranischen Intellektuellen am der Literatur eigentlich von politischer Natur war, eine Erscheinung, die - ob zu Recht, oder Unrecht, die Literatur zweitrangig machte, obwohl sie pradoxer Weise sie zugleich auch förderte.

Der nächste Representant der klassischen deutsche Literatur, d.h. der grosse **Goethe**, wurde zuerst mit "Die Leiden des jungen Werthers" der persischen Leserschaft vorgestellt, und grade an dieser Auswahl könnte man vielleicht etwas aussetzen.



Hätten die ersten iranischen Kulturvermittler nicht ein zweckbestimmtes Engagment für die dt.Literatur gehabt, dafür aber einen spezialisierteren Blick auf das ganze Spektrum der deutsche Literatur, könnte man aus persischer Sicht die Priorität vielleicht anderes setzen und vorallem den West-östlichen Divan übersetzen, der ja von Geiste der persischen Poesie inspriert ist, den universellen Wert dieser Poesie am überzeugendsten verkörpert, und in diesem Sinne **Goethe** den Iranern spürbar näher bringen könnte. Aber nicht allein **Goethes** Divan strebt einen erklärten Dialog mit dem Osten an. **Lessings** Nathan, **Wielands** Geschichte der Abderiten, **Kellers** Kleider machen Leute, manche Gedichte von **Heinrich Heine** und die Anekdoten von **J.P.Hebel**,

im Lande die konstitutionelle Monarchie errichtet wurde. Mit diesem Schritt wurde die geistige Öffnung nach Westen überhaupt erst möglich. Die Intellektuellen Irans sahen allgemein in der Übernahme der bürgerlichen Institutionen der europäischen Länder die einzige Chance einer längst fälligen Reformierung und Modernisierung des Landes.

Von diesem Hintergrund aus zeigten sie auch Interesse für die westliche Literatur und deren grösseren Repräsentanten. Aber das Charakteristische an dieser Zuneigung war, dass sie fast jede Art von Literatur, die ausländische wie die inländische eher als ein Vehikel der politischen und ideologischen Auseinandersetzung betrachteten, weil eben die für lange Zeit zurückgedrängten, und gestauten politischen und nationalen Fragen jetzt alles geistige Leben stark färbten und in ihrem Bann zogen. Anders war nicht möglich:

Die Literatur musste im Dienst der politischen Tagesordnung stehen.

Dies erklärt zu mindest zum Teil, warum die führenden Geister Irans, die mit Europa, darunter deutschen Ländern in Berührung kamen, lange Zeit von der Literatur dieser Länder nur lückenhafte Kenntnisse hatten. In dieser Zeit der heftigen gesellschaftlichen Unruhen konnte praktisch kein von Geist berührter iranischer Emigrant in seiner wissenschaftlich - gesellschaftlichen Tätigkeit die Priorität so setzen, dass er sich rein und ausschließlich mit der Literatur der europäischen Länder befassen könnte.

Die deutsche Literatur kam, im Vergleich zu der Französischen und Englischen, als ein Nachzügler nach Persien, vermittelt vorallem

eben durch die französische, und später zum Teil durch die englische Sprache. Lange Zeit hat kein iranischer Übersetzer das deutsche Gedankengut direkt aus der Sprache seiner Verfasser selbst ins Farsi übertragen, ein Umstand, deren natürliche Folge war, dass das Anlitz der dt.Literatur im Iran lange Zeit verschwommen blieb.

Aber unabhängig von diesem Umstand müsste ja für jede Rezeption westlicher Literatur im Iran, zuerst Strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden, von denen die wichtigsten die 2 folgenden waren:

1- Die allgemeine Alfabelisierung, also die Einführung der Schulpflicht.

2- Die Gründung und Förderung des Zeitungswesens.

Beides führte dazu, dass die recherchierende und analysierende Prosa endlich die Dominanz der reflektierenden und meditierenden Lyrik in diesem Lande der Poeten durchbrach und sie zu ihrem eigenen Gunsten in den Hintergrund stellte, damit Farsi nun dem Tagesgeschehen sprachlichen Ausdruck verschaffen konnte.<sup>1</sup>

Die erste westliche Sprache im Iran war die französische. Sie war die Sprache der neuen Naturwissenschaften, sowie Zier- und Tarnsprache des höflichen Manierens. Allerdings gab sie bald diese ihre privilegierte Stellung zu Gunsten der Englischen auf. Deutsch stand für lange Zeit hinter diesen beiden Sprachen, aber auch hinter der russischen zurück, weil auch die deutschsprachigen Länder nicht so stark wie die Russen und Engländer in politischer und wirtschaftlicher Intention mit

### Schlüsselwörter:

- Kulturaustausch
- Weltliteratur
- Orientalistik
- Literaturübersetzung
- Die Moderne

### کلیدواژگان

- تبادل فرهنگی
- ادبیات جهانی
- شرق شناسی
- ترجمه ادبی
- ادبیات مدرن

Die Rezeption der deutschen Literatur im Iran vollzieht sich, besonders in ihren Ansätzen, nicht als ein Akt der beiderseitigen und gleichzeitigen Kulturaustausches. Iran durchläuft gerade eine Phase der geistigen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stagnation, als in 17. Jh. die ersten deutschen Orientalisten dieses Land bereisen und vor Ort eigene Eindrücke von dessen Geistesleben gewinnen. Was sie an der Literatur dieses Landes interessant und Aufnahmewürdig finden, ist die Vergangene, d.h. die Klassische, die ihre höchste Reife schon in 15 Jh. hinter sich hatte. Die Gegenwärtige war zu ihrer Zeit einfach trivial, oder höchstens epigonal. So hat die deutsche Orientalistik in der von soviel Leiden gekennzeichneten Zeit des 30 jährigen Krieges, wo lebenskluge, didaktische Weisheiten den Menschen Not taten, im ersten Gang die persischen Fabeln und Anekdoten erschlossen, und im zweiten Gang - zu Beginn des 19. Jh. - die klassische persische Poesie, verkörpert vorallem in der Form des Ghasels.

Alles, was in diesem Zeitraum von 200 Jahren an dem Kulturgut der persischen Sprache ins Deutsche übertragen wurde, fiel dort in Deutschland auf fruchtbaren Boden und hatte weitreichende Nachwirkungen. Das Didaktische und Lebensweisheit vermittelnde

an dem persischen Geiste konnten für die von langen Kriegen heimgesuchten, verwirrten Menschen in deutschen Ländern ethisch von praktischem Nutzen sein, und die persische Poesie wurde ja vorallem durch den West - östlichen Divan **Goethes**, und die Nachdichtungen von **Rückert** und **August von Platen** in der deutschen Literatur gerade zu heimisch. So haben die deutschen bei ihrer Berührung mit dem Lande Iran, von Anfang an den Eigenwert der persischen Literatur innerhalb der islamisch - orientalischen Kultur erkannt und anerkannt, und sie rezeptiv wie produktiv verarbeitet, auch wenn dies die Literatur der vergangenen Epochen war. Während sie mit der Erschliessung und Aneignung dieser Literatur eine grosse geistige Tradition schufen, aus der überragende Dichter - und Denkerpersönlichkeiten hervorgingen, deren Eckpunkte wir mit **Goethe** und **Anne Marie Schimmel** bezeichnen können, schlümmerte Iran noch in einer verspäteten mittelalterlichen Nacht und war zu der Zeit der Qadscharen - Dynastie nicht mehr ein Gesprächspartner des europäischen Geistesleben, sondern eher ein Objekt der kolonialistischen Auseinandersetzungen.

Dies war der Stand der Dinge, bis die Revolution von 1906 im Iran erreichte, dass die Alleinherrschaft des Schah aufhörte, und



# Der Stand der deutschsprachigen Literatur im Iran

Mahmud Haddadi

Dozent an der shahid Beheshti universität - Teheran

## چکیده

مقاله «جایگاه ادبیات آلمانی زبان در ایران» نخست نگاهی به سیر ترجمه ادبیات اروپایی به فارسی دارد، و سپس با تفصیلی بیش تر به تاریخچه ترجمه آثار ادبی آلمانی به فارسی می پردازد، از ادیبان بزرگ آلمانی که در پرتو ترجمه برای فارسی زبانان دسترسی پذیر شده اند، یاد می کند، و در پایان به آسیب شناسی ترجمه متون آلمانی به فارسی می پردازد. اما در ابتدای مقاله بیش از همه از آن ادیبان آلمانی یاد شده است که با تسلط بر زبان و ادب فارسی بیش از دو قرن قبل از آن که ایرانیان با ادبیات آلمانی آشنا شوند، به ترجمه و معرفی آثار شاعران فارسی گو در اروپا روی آوردند و به ویژه با ترجمه غزل های حافظ



l'environnement où il se trouve. En d'autres termes, la réponse du sujet se modifie en fonction de la situation et de ses informations antérieures déjà mémorisées.

Le but essentiel de tout enseignement est d'obtenir des résultats satisfaisants et d'atteindre les objectifs suivis. A cette fin, les stratégies mises en œuvre par les apprenants, sont d'une grande importance mais souvent négligées. Nous pensons qu'il vaut mieux entraîner les apprenants, jugés inefficaces, à adopter des stratégies plus productives qui auraient finalement pour effet d'enrichir leur apprentissage.

### Notes:

1- les réponses de 2 sujets testés, parmi les 75 apprenants prévus, n'avaient pas de valeur pour être exploité. Ce qui nous a obligé de borner notre recherche sur les réponses des 73 apprenants restants.

2- Ces questionnaires sont inspirés de: Politzer et Mc Groarty 1985, Willing 1988 et Oxford 1990.

### Référence:

- 1- CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International, 1998.
- 2- B. R. Hergenhahn & Matthew H. Olson, *An Introduction to Theories of Learning*; Fourth Edition, 1993, Prentice-Hall; Traduit par: Ali-Akbar Saif, Ph. D. Thehran, Iran, 1997.
- 3- Michel BILLIERES, SUPAERO et Laboratoire de Neuropsycholinguistique Jacques-Lordat. (Université de Toulouse - Le Mirail), "données psycholinguistiques liées à l'apprentissage de la matière sonore



en langue étrangère", No2/ Mars 1997.

- 4- Professeur Jean DONNAY, Facultés Universitaires de Namur, Département Education et Technologie.

file:///D:/\une compétence de mémorisation.htm

- 5- O'MALLEY, J. M., A. U. CHAMOT, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

- 6-POLITZER, R. L., et M. McGROARTY, "An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence," *TESOL Quarterly*, 1985.

- 7- RUBIN, J. , "Study of cognitive processes in second language learning", *Applied Linguistics*, 11.2., 1981.

- 8- TARDIF, J. , *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992.

- 9- WILLING, K. , "learning Styles in Adult Migrant Education", Adelaide, South Australia, National Curriculum Resource Centre, 1988.

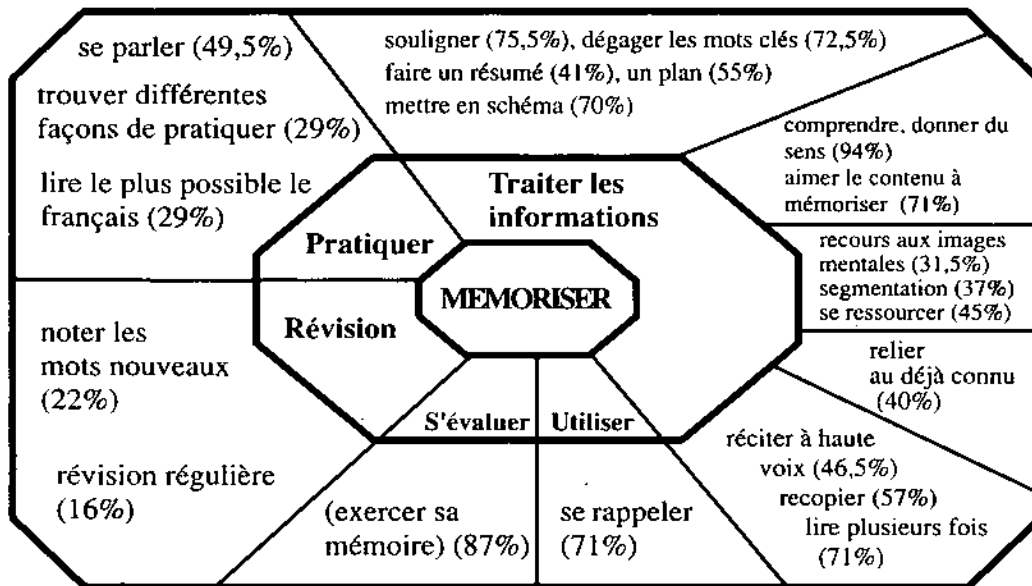
- 10- <http://www.uqac.quebec.ca/dse/3psy206/varapp/memoib.html>

mémorisation. Htm)

Selon ces observations nous sommes menés à tenter de construire un modèle des stratégies de mémorisation. Ce modèle est construit à partir des observations de l'enquête portée auprès de 73 apprenants de français en Iran.

en classe, dans des situations réelles sans l'aide du professeur, il va de soi que le rôle de l'enseignant est à cet égard d'une grande importance.

L'enseignant ayant un rôle capital dans une classe de langue, pourrait diriger son programme de façon à faire acquérir à ses étudiants, les techniques mnémoniques et les



## Conclusion

Tenant compte de la diversité et de la multiplicité des stratégies, on parvient à cette affirmation que chaque individu a sa propre façon de mémoriser. Il n'existe pas une méthode de mémorisation valable pour tous, mais l'essentiel est de réfléchir sur la manière dont on procède pour mémoriser et trouver la meilleure démarche.

L'acquisition à pouvoir bien fixer les matières d'une langue étrangère implique chez l'apprenant certaines démarches; d'où l'utilisation des stratégies métacognitives et cognitives. Si le but est d'aider les apprenants à pouvoir réutiliser les connaissances acquises

stratégies nécessaires pour aider les apprenants à mieux fixer les matières à apprendre.

Pour garantir l'apprentissage des appris d'un programme, l'enseignant peut aider ses apprenants en les poussant à réutiliser leurs connaissances en dehors de la classe. Il doit posséder ainsi certaines connaissances sur la structure de la mémoire et le processus du traitement de l'information.

D'après les études de la psychologie cognitive, au moment de l'interaction avec l'environnement, le sujet testé commence à chercher dans sa mémoire jusqu'à parvenir à une activité correspondante à la situation. Son activité dépend de sa structure cognitive, son degré de rétention et aussi des conditions de

parler en français. 1 2 3  
(pratiquer) 20,5% rarement, 30%  
quelquefois, 49,5% souvent.

4- Je me parle à moi-même en français.

1 2 3  
(pratiquer) 22% rarement, 48% quelquefois,  
30% souvent.

5- Je réponds dans ma tête aux questions  
du professeur même s'il ne s'adresse pas à moi.

(récitation) 11% rarement, 34% quelquefois,  
55% souvent. 1 2 3

6- Quand j'apprends des expressions ou des  
mots nouveaux, je me les répète à haute voix.

(récitation) 33% rarement, 37%  
quelquefois, 30% souvent. 1 2 3

7- Quand je cherche un mot dans le  
dictionnaire, j'essaie de le prononcer à haute  
voix.

(récitation) 16,5% rarement, 38,5%  
quelquefois, 45% souvent. 1 2 3

8- Je note les mots nouveaux que j'apprends  
tous les jours en les écrivant dans un cahier.

(révision) 42,5% rarement, 35,5%  
quelquefois, 22% souvent. 1 2 3

9- Je révise régulièrement mes leçons de  
français.

(révision) 28% rarement, 45,6% quelquefois,  
16% souvent. 1 2 3

10- Je fais des liens entre ce que je sais déjà  
et les expressions ou les mots nouveaux que  
j'apprends en français.

(élaborer) 16,5% rarement, 43,5%  
quelquefois, 40% souvent. 1 2 3

11- J'utilise les mots nouveaux dans des  
phrases pour m'en souvenir.

(élaborer) 23,5% rarement, 50,5%  
quelquefois, 26% souvent. 1 2 3

12- Je cherche ou je remarque les mots dans  
ma langue qui ressemblent à des mots français.

(élaborer) 16% rarement, 35,5% quelquefois,  
48% souvent. 1 2 3

13- Quand je cherche un mot dans le  
dictionnaire, je lis aussi les exemples qui  
illustrent l'utilisation de ce mot.

(se ressourcer) 16,5% rarement, 38,5%  
quelquefois, 45% souvent. 1 2 3

14- Je me souviens d'un mot nouveau en  
me représentant mentalement une situation où  
ce mot peut être utilisé. 1 2 3

(recours aux images mentales) 26%  
rarement, 42,5% quelquefois, 31,5% souvent.

15- J'essaie de comprendre la signification  
d'un mot français en le divisant en parties que  
je comprends.

(segmentation) 25% rarement, 38%  
quelquefois, 37% souvent. 1 2 3

16- J'essaie de ne pas traduire mot à mot.  
(refus de traduction) 19,5% rarement, 41%  
quelquefois, 39,5% souvent. 1 2 3

On a également suggéré quelques  
propositions suivant lesquelles les interrogés sont  
invités à répondre par Qui et Non s'ils sont  
d'accord. Les résultats ci-dessous ont été obtenus.

75,5% des étudiants interrogés soulignent  
en couleurs les most importants.

41% recopient ce qu'ils veulent mémoriser.

41% font des résumés.

57,5% recopient les points essentiels.

55% structurent, font un plan.

70% font des schémas.

46,5% récitent à haute voix ce qu'ils veulent  
mémoriser.

71% lisent plusieurs fois pour pouvoir  
mémoriser.

72,5% retiennent les mots clés.

(emprunté au Professeur Jean DONNAY;)

(Source: file://D:\ une compétence de

3. aimer ce que je dois mémoriser (71,5% de Oui).

4. pouvoir utiliser ce que j'ai mémorisé (68,5% de Oui).

5. trouver un intérêt personnel (54% de Oui).

(emprunté au Professeur Jean DONNAY; (Source: file: //D\1\ une compétence de

mémorisation. Htm)

Nos observations donnent les résultats suivants:

• 94% des apprenants affirment que la compréhension est nécessaire à la mémorisation. 48% des apprenants estiment que la compréhension seule ne suffit pas pour mémoriser quelque chose. Ils affirment que réciter plusieurs fois est une nécessité pour mémoriser.

*Le processus de compréhension s'effectue normalement selon une démarche qui va du sens à la forme (Michel BILLIERES, 1997). L'apprenant qui étudie quelque chose nouveau, établit des hypothèses sur son contenu en fonction des connaissances qu'il possède et au fur et à mesure du déroulement de matière à apprendre. Cependant l'apprenant qui met toute son attention sur la compréhension de la matière à apprendre adopte des stratégies focalisées sur la reconnaissance des matières et sur la signification. Si bien qu'il détruit la forme des Unités présentées au profit du sens. On peut dire que l'idée, qui pousse les étudiants à déterminer la compréhension des matières comme le facteur essentiel d'une bonne rétention, serait due à une certaine sous-estimation, de la part de ces apprenants et de leurs capacités de mémorisation.*

• Pouvoir réutiliser les informations

mémorisées est indispensable pour plus de la moitié des apprenants. (68,50%)

• Aimer le contenu à mémoriser est absolument nécessaire mais y trouver un intérêt personnel est rejeté par la moitié des apprenants. Pourtant les aspects motivationnels semblent indispensables à la mémorisation.

A côté de cette recherche nous avons aussi essayé de connaître les stratégies de mémorisation les plus fréquentes chez les apprenants iraniens qui apprennent le français. Nous avons voulu savoir comment ces apprenants s'y prennent pour mémoriser les structures d'une langue outre que la leur. Pour cette fin nous leur avons présenté des questionnaires concernant les diverses stratégies de mémorisation conçues comme les plus efficaces.

### Les questionnaires:

Le processus mis en oeuvre y est explicité par les réponses de ces apprenants à quelques propositions. Les interrogés sont invités à préciser ce qu'ils font après avoir lu les propositions, en cochant les numéros 1, 2 ou 3 placés devant chaque phrase. Ces chiffres correspondent chacun à une manière de faire: n°1 indique rarement ou jamais, n°2 indique quelquefois et n°3 indique souvent ou très souvent.<sup>2</sup>

1- J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer le français.                    1    2    3

(pratiquer) 22% rarement, 48% quelquefois, 30% souvent.

2- Je cherche des occasions de lire le plus possible en français.                    1    2    3

(pratiquer) 20,5% rarement, 38,5% quelquefois, 41% souvent.

3- Je cherche des personnes avec qui je peux

b- «Mémoriser c'est utile pour...

73 apprenants<sup>1</sup> iraniens ont complété les phrases suivantes: «Pour moi mémoriser c'est...» et «Mémoriser c'est utile pour...».

La manière dont ces étudiants ont complété par écrit le début de la phrase «Pour moi mémoriser c'est...» met en évidence les caractéristiques suivantes:

- Mémoriser, pour 9,5% des étudiants interrogés évoque le cadre universitaire et institutionnel dans leur réponse.

- Mémoriser s'exprime dans près de la moitié des réponses par un ou plusieurs verbes. Ces verbes peuvent être classés selon quatre stratégies du processus cognitif de traitement de l'information: capter, traiter, utiliser, stocker. Parmi ces réponses, les fréquences suivantes sont observées: utiliser (35,5%), stocker (27,5%), traiter (20,5%) et capter (4%).

- 24,5% des élèves assimilent la mémorisation à l'apprentissage.

- Pour 13,5% des élèves la mémorisation consiste à retenir des informations. La mémorisation pour 9,5% des étudiants s'exprime dans le rappel des informations.

Il faut aussi tenir compte de 13% des élèves qui n'ont aucune idée de la mémorisation et qui n'ont pas complété cette phrase.

Les réponses des élèves complétant la phrase: «Mémoriser, c'est utile pour...» peuvent être classées comme suivant:

- 29% des élèves interrogés indiquent l'utilité de la mémorisation dans la réutilisation des informations.

- 57,5% des élèves mettent en évidence une utilité pour le développement personnel. Mémoriser c'est utile pour le développement

cognitif: exercer sa mémoire (16,5%), comprendre (16%), se rappeler (13,5%), retenir (8,5%), savoir (1,5%) et s'exprimer (1,5%).

- Pour 7% de mêmes étudiants l'utilité de la mémorisation s'exprime dans l'accès aux informations dans un minimum de temps.

- Pour 9,5% des élèves la mémorisation est associée au cadre universitaire et institutionnel. Ce qui est encourageant c'est que la motivation intégrative chez nos étudiants montre une supériorité par rapport à la motivation instrumentale. Ce résultat confirme, d'ailleurs, les indications des élèves qui ont passé un test de mémoire. Presque tous les testés ont exprimé une motivation intégrative (immigration en France ou au Canada) pour l'apprentissage du français.

Il faut aussi préciser que 12,5% des élèves n'éprouvent aucune utilité pour la mémorisation et n'ont pas répondu à la question.

Le résultat de cette recherche montre que la mémorisation n'est pas pour autant exprimée pour nos apprenants. Tenant compte des réponses de 57,5% des apprenants, on peut dire que les interrogés ont plus ou moins des connaissances sur le développement cognitif et le processus de traitement de l'information. Cependant puisqu'ils n'avaient mentionné aucune technique de mémorisation dans leurs réponses, nous leur avons représenté quelques propositions concernant des idées plus claires sur la mémorisation afin de mieux étudier leur compétence de mémorisation.

- Pour mémoriser il est indispensable de:

1. réciter plusieurs fois (48% de Oui).
2. comprendre (94% de Oui).

notes, mettre en contextes. (Paul CYR, 1998, p. 48-49). La mémorisation peut aussi consister à l'utilisation des images, des mots clés et établir des champs sémantiques.

**Réviser:** en 1990 Oxford définit «bien réviser» comme étant une révision structurée dans le temps: elle suggère une révision en spirale soit, par exemple, le jour même où l'élève vient d'apprendre quelque chose de nouveau, puis deux jours plus tard et ainsi de suite. Le but d'une telle révision est de surapprendre et de se familiariser avec la matière à tel point que sa récupération devient naturelle et automatique. (Paul CYR, 1998, p. 49.)

**Elaborer:** L'élaboration, permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme, ce qui est au coeur de l'apprentissage. L'élaboration peut être signifiée comme faire des analogies, relier des informations nouvelles à des concepts en mémoire. Cette technique permet aux élèves de construire le sens en établissant des analogies ou des liaisons explicites entre le texte écrit ou l'énoncé et leurs connaissances. (Paul CYR, 1998, p. 54).

**Résumer:** Apprendre aux élèves à faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche peut aider les apprenants dans la mémorisation de celles-ci. A cet égard l'enseignant peut prendre sa part lorsqu'il fait un résumé de ses objectifs ou de la matière vue en classe.

**La récitation active ou la récitation à haute voix** consiste à répondre à des questions ou à vérifier ce qui est retenu en cours d'apprentissage. La récitation active favorise l'apprentissage parce que:

- le sujet qui récite participe plus activement à la tâche que celui qui se borne à lire

passivement le matériel.

- la récitation procure au sujet un contrôle de ses propres progrès et de ses erreurs.

- la récitation place le sujet dans une situation voisine du contrôle de la rétention. (<http://www.uqac.quebec.ca/dsel3psy206/varappl/memoib.html>)

La prise en compte de l'assimilation d'un bon apprentissage de langue à une bonne mémorisation des structures et des formes, inflige une étude sur la compétence de mémorisation (la conception des apprenants de ce qu'est la mémorisation) des apprenants et les stratégies qu'ils s'approprient pour conserver les choses apprises et mémorisées pour une utilisation ultérieure dans des situations de communication authentiques.

Tenant compte de ce que chaque individu met en oeuvre des stratégies qui lui sont efficaces à gérer le processus de mémorisation, nous avons mené une enquête concernant les représentations qu'ont les apprenants de la mémoire et de la mémorisation ainsi que les stratégies qu'ils utilisent pour mémoriser, afin de reconnaître les stratégies les plus fréquentes chez les apprenants iraniens. Pour mener cette enquête nous avons suivis les démarches d'une enquête déjà effectuée par A.S. LANGOUCHE, M.C. PHILIPPE, J. RIFON, M. ROMAINVILLE (Référence du document: Le Point sur la Recherche en Education - n°2(b)) et présenté par le Professeur Jean DONNAY; (Facultés Universitaires de Namur; Département Education et Technologie.) (Notre référence: file:///D:\une compétence de mémorisation. htm)

### **Pour une compétence de mémorisation:**

- Complétez les phrases suivantes:
  - a- «Pour moi mémoriser c'est...

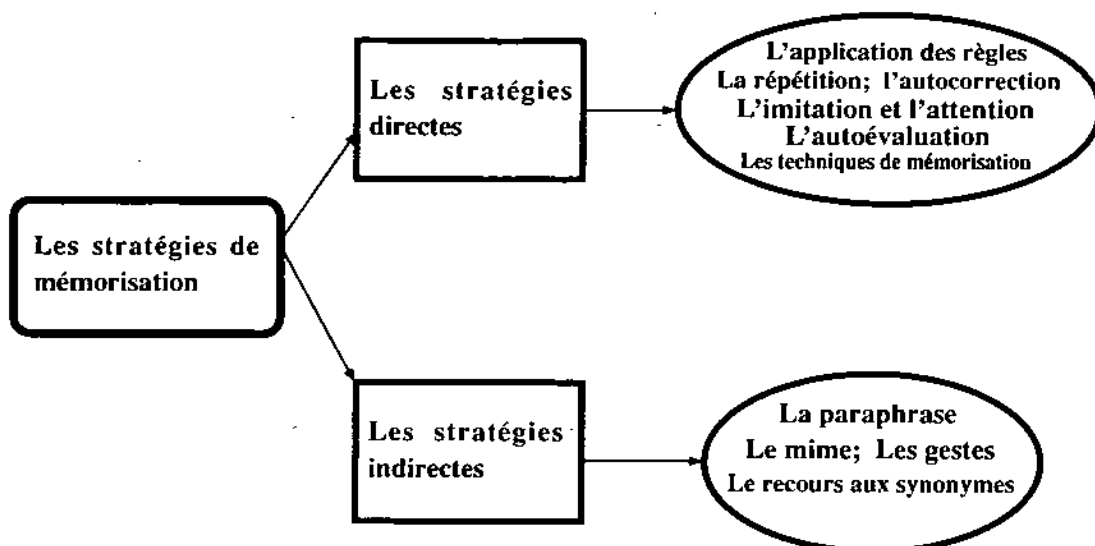


Schéma No.2: inspiré de distinction de RUBIN (1981, p. 118 - 131)

Chaque individu réactive ses connaissances d'une manière parce qu'il pense que le fonctionnement de sa mémoire lui impose cette stratégie.

Nous pensons que si l'on cherche à apporter des renseignements utiles pour l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du F. L. E. en Iran, ainsi que pour aider les apprenants à s'approprier les stratégies les plus efficaces, il vaut mieux éclaircir les éléments qui composent les stratégies cognitives de mémorisation.

### Stratégies cognitives de mémorisation:

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. (Paul CYR, 1998, p. 63).

Ces stratégies portent sur les problèmes du fonctionnement de la langue cible. On peut classer parmi les stratégies cognitives contribuant à une bonne mise en mémoire, les

techniques employées pour pratiquer, mémoriser, grouper, réviser et l'élaboration ainsi que la récitation active, qui jouent un rôle capital dans la récupération des informations.

### Les composantes des stratégies cognitives de mémorisation:

**Pratiquer** une langue c'est répéter des segments de la langue; penser ou se parler à soi-même dans la langue cible; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles apprises en salle de classe. (Paul CYR, 1998, p. 47.)

**Mémoriser:** appliquer diverses techniques mnémoniques. La mémorisation implique des processus cognitifs complexes. Elle est fondamentale dans l'acquisition d'une compétence en L2 ou de tout autre savoir.

O'Malley et Chamot (1990) ne jugent pas que «mémorisation» est en soi une stratégie d'apprentissage. Ils préfèrent considérer qu'un ensemble de stratégies y contribuent, par exemple répéter, grouper, se ressourcer (chercher dans le dictionnaire), prendre des

pratiques. Les apprenants utilisent ces stratégies cognitives, sans savoir de quelles démarches il s'agit et quelles sont leurs places en didactique. Le procédé de cette recherche s'appuie sur l'exploitation des questionnaires distribués parmi 75 apprenants du français de trois instituts de langues en Iran.

## Le développement

Il faudrait rappeler qu'en éducation et en didactique l'expression **Stratégie** est définie comme un ensemble d'opérations mise en oeuvre par l'élève afin de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans la mémoire à long terme et de la réutiliser. Les théoriciens distinguent diverses stratégies d'apprentissage. Ils proposent des classifications complètes mais assez différentes les unes des autres. Si bien que nous pouvons montrer l'ensemble des stratégies de mémorisation suggérées au centre des stratégies proposées pour l'apprentissage à l'aide des schémas suivants:

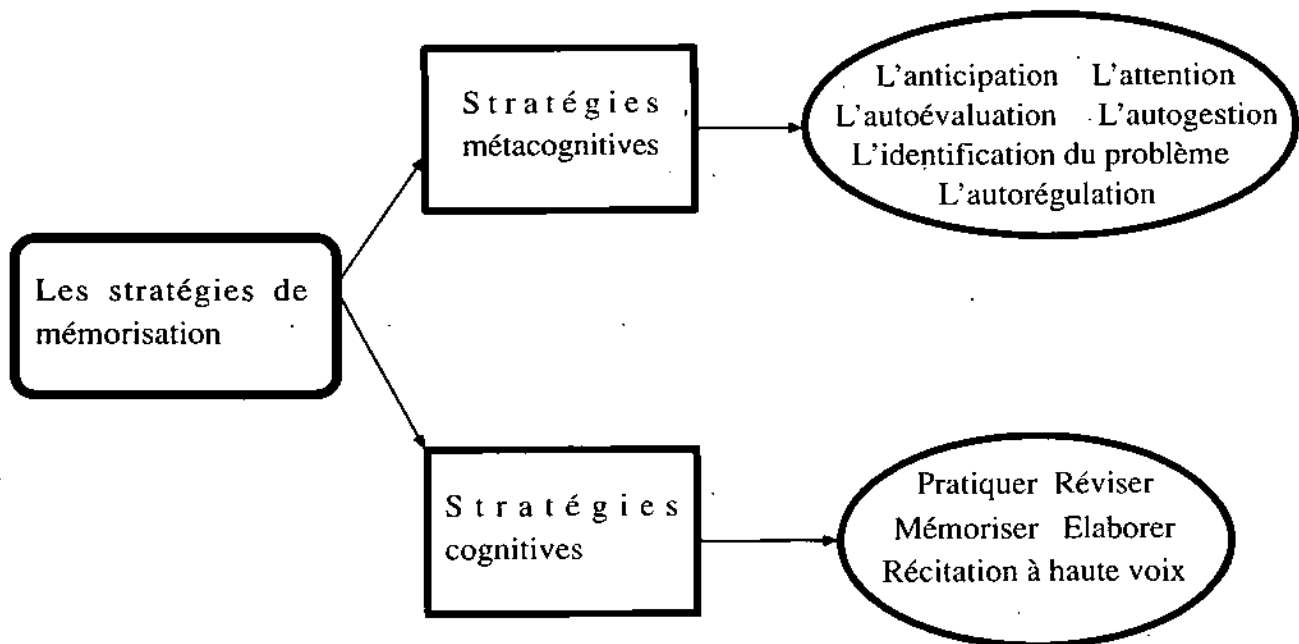


Schéma No:1: inspiré de la classification de O'Malley et Chamot (1990, p. 137 - 139)



L'objectif essentiel de cette enquête consiste à répondre aux questions suivantes:

- 1- Quelle est la conception des apprenants iraniens de la mémoire et de la mémorisation?
- 2- Quelles sont les stratégies les plus fréquentes qu'ils utilisent afin de mémoriser les matières d'une langue étrangère notamment le français.

En rassemblant les données de cette enquête nous sommes parvenus à cette affirmation que tenant compte du but essentiel de tout enseignement à savoir l'obtention des objectifs suivis, les stratégies mises en oeuvre par les apprenants sont d'une grande importance mais elles sont souvent négligées. Il n'existe pas une méthode de mémorisation valable pour tous et chaque individu a sa propre façon de mémoriser; malgré tout, nous pensons que l'on peut toujours encourager les apprenants faibles à remplacer les stratégies anciennes par d'autres plus productives qui leur seraient finalement plus efficace pour un apprentissage profond et stable.

**Mots Clés:** apprentissage, mémoire, mémorisation, apprenant, langue étrangère, enseignement.

### Introduction:

"La mémorisation constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage."

(Citation de TARDIF, cité par Paul CYR (1998), Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. 1992, p. 42.)

La didactique des langues étrangères s'est enrichie ces dernières années de la recherche sur les stratégies d'apprentissage. Grâce à ces recherches, nous sommes mieux informés sur le rôle de l'apprenant et de divers facteurs cognitifs intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cet article nous essayerons d'examiner les diverses stratégies qui contribuent à une bonne mise en mémoire des structures et des formes d'une langue étrangère.

Manque de sources dans ce domaine précis nous a conduits vers des ouvrages comme celui de Paul CYR. Nous avons aussi profité des renseignements issus de l'internet.

Etant donné la nouveauté de la psycholinguistique, nous tentons à étudier l'application des théories des stratégies de

mémorisation à l'enseignement/ apprentissage du F. L. E. en Iran. Autrement dit, nous cherchons à savoir comment et par quelles stratégies de mémorisation les apprenants iraniens mémorisent les matériels de la langue étrangère.

Pour cette fin nous avons mené une enquête concernant les stratégies de mémorisation chez soixante treize apprenants. A travers cette enquête nous cherchons à étudier:

1- La conception qu'ont les apprenants iraniens de la mémoire et de la mémorisation.

2- La manière par laquelle les apprenants iraniens s'y prennent pour mémoriser les matériels d'une langue étrangère. En d'autres termes, quelles sont les stratégies de mémorisation les plus fréquentes chez les apprenants iraniens.

Dans cette recherche, nous exposerons d'abord les différentes stratégies d'apprentissage. Nous indiquerons ensuite les stratégies d'ordre cognitif mises en oeuvre lors des processus de mémorisation des matériels d'une langue étrangère. Cette recherche est particulièrement basée sur les stratégies cognitives de mémorisation, pour des raisons

## Apprentissage d'une langue étrangère à partir des stratégies différentes de la mémorisation.

(Enquête réalisée auprès des étudiants iraniens apprenant le français)

Dr. Rouhollah RAHMATIAN

r\_rahmatian@yahoo.com

Université Tarbiat Modarres

Françoise ROURRE

چکیده

این مقاله در نظر دارد، نتایج تحقیقاتی را که در زمینه نقش انواع روش‌های به‌خاطر سپاری در یادگیری زبان خارجی صورت گرفته است، در اختیار علاقه‌مندان قرار دهد. اثر این مقاله گوییده‌ایم، به دو سؤال اصلی در زمینه ارتباط «حافظه» و «یادگیری زبان خارجی»، پاسخ دهیم:

۱. زبان‌آموزان ایرانی، چه تصور و درکی از حافظه و به‌خاطر سپاری دارند؟

۲. زبان‌آموزان ایرانی برای به‌خاطر سپاری مواد آموزشی یک زبان خارجی، از چه روشی استفاده می‌کنند؟ به عبارت دیگر، متداول‌ترین روش‌های به‌خاطر سپاری که زبان‌آموزان ایرانی به کار می‌گیرند، کدامند؟

در گستره این بحث چنین نتیجه گرفته می‌شود که با توجه به کثرت و تنوع روش‌های به‌خاطر سپاری، هر کس روشی را که به نظرش مفیدتر است، به کار می‌گیرد. روش مخصوصی که نشان‌دهنده بهترین و مؤثرترین روش دانست، وجود ندارد. با وجود این می‌توان روش‌های بی‌تأثیر در یادگیری زبان خارجی را نیز روش‌های مفیدتر جایگزین کرد. این مهم می‌تواند، هنگام آموزش توسط مدرس زبان صورت گیرد. هدف اساسی هر آموزش موفقیت‌آمیز نتایج رضایت‌بخش و رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده است. برای این مهم، روش‌های به‌خاطر سپاری به کار گرفته شده توسط زبان‌آموزان همیشه ویژگی‌هایی دارند که با توجه به نتایج تحقیقات، اغلب مورد غفلت و بی‌توجهی قرار گرفته‌اند. ما معتقدیم، می‌توان زبان‌آموزانی را که در یادگیری ضعیف عمل می‌کنند، تشویق کرد تا از روش‌های مؤثرتری را که در نهایت به فراگیری بهتر زبان کمک می‌کنند، انتخاب کنند. روش‌های معمول خود نمایند و به نتیجه بهتری در یادگیری برسند.

کلیدواژگان: یادگیری، حافظه، زبان خارجی، زبان‌آموز، آموزش زبان.

### Résumé

Cet article a pour but de donner les résultats obtenus à partir d'une enquête concernant les stratégies de mémorisation, réalisée auprès des étudiants iraniens apprenants le français.

## IN THE 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 Planning)

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 Kahnamoiiipour Ph. D (French Literature)

University of Tehran

- Hamid-Reza Shairi 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 FLT 70**

No. 70, VOL.18, 2004

Quarterly

**flt**

**Foreign Language  
Teaching Journal**