

رشد

آموزش زبان

۹۲

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



مجله علمی - ترویجی

دوره بیست و چهارم، شماره ۱، پاییز ۱۳۸۸

بها: ۴۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir
ISSN 1606-920x

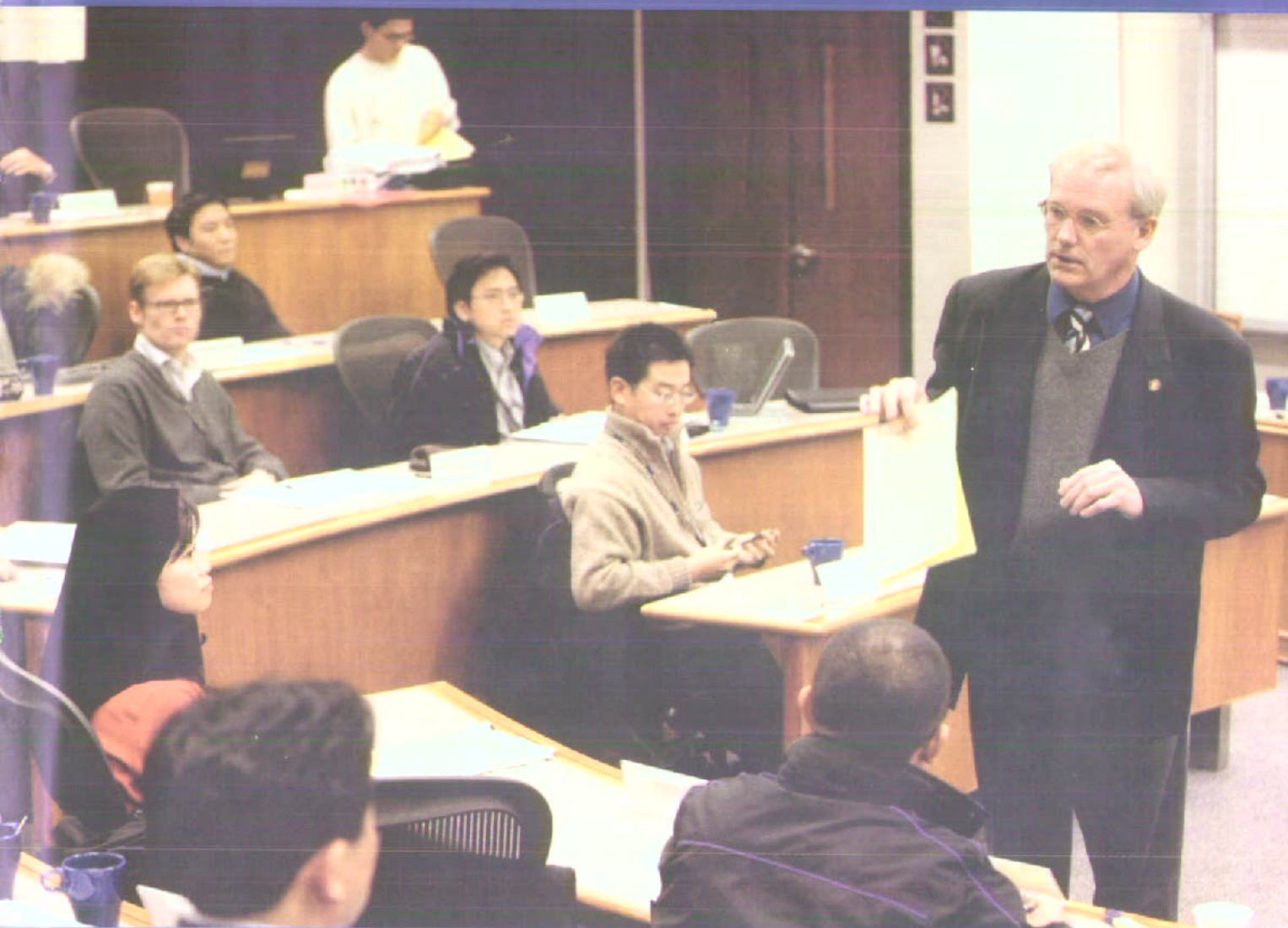


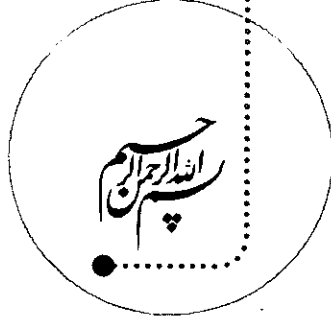
FLT

Foreign Language
Teaching Journal

Foreign Languages Open Doors to New Horizons

Although the “creative element” will always play an important role in good teaching, the current thought is that there are principles, processes, skills, behaviors, techniques, strategies, beliefs, and attitudes that have an impact on teaching and learning and that they can be studied and taught.





وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

رشد

آموزش زبان
۹۲



طراح جلد: سمیه حاجی مقصود

Foreign Language Teaching Journal

- سخن سردبیر / ۲
- تأثیر عوامل زبانی و آموزشی در یادگیری املای انگلیسی / رضوان متولیان نایینی / ۸
- ضمیر es در زبان آلمانی و مشکلات فارسی‌زبانان در یادگیری آن / نیلوفر مبصر و آیداسعیدی توکلی / ۱۲
- مقایسه‌ای زمان فعل در زبان‌های فارسی و فرانسه / بهزاد هاشمی / ۲۳
- گفت‌وگو / شهلا زارعی نیستانک / ۳۲

- Books/ Sh. Zarei Neyestanak/ 11
- English Through Fun/ B. Dadvand & H. Azimi/ 40
- The Moral Voice in English Language Teaching: An Attempt to Fill in the Gap/ Leila Tajik/ 53
- The Impact of short Term Pre-service Teacher Training Courses on the Trainees' Attitude and Practice/ Dr. M. R. Anani Sarab & A. Mobasheri/ 64

دوره‌ی بیست و چهارم، شماره‌ی ۱، پاییز ۱۳۸۸

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی‌سراب

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

طراح گرافیک: روشنگر فتاحی

ویراستار: بهروز راستانی

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴-۳۷۰) ۵۸۶۲-۸۸۳-۰۲۱

خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳-۰۲۱

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۳

امور مشترکین: ۱۱۴

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

Email: Info@roshdmag.ir

هیئت تحریریه:

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی

دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت

دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم

دکتر ژاله کهنمویی‌پور، دانشگاه تهران

دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس

دکتر نادر حقانی، دانشگاه تهران

• مجله‌ی رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. • مطالب باید تایپ شده باشد. • شکل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه‌ی 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 شود. • مقاله‌های ترجمه‌شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه‌ی مقاله باشد. • در متن‌های ارسالی باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. • زیرنویس‌ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، سال انتشار، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر، و شماره‌ی صفحه‌ی مورد استفاده باشد. • مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. • آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک‌آموزشی 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.

به یاد شادروان دکتر میرحسینی

سخن سردبیر

می‌کرد، به مناطق و روستاهای دورافتاده‌تر فرستاده می‌شد! روستای «ینگ‌آباد» (که نام کنونی آن نیک‌آباد است) محل بعدی مأموریت او بود. هنگامی که وارد این منطقه شد، ۱۸. محصل و یک آموزگار در مدرسه مشغول کار بودند. پس از سه سال فعالیت در آن مدرسه، تعداد محصلان به ۱۲۸ نفر افزایش یافت. با وجود مخالفت‌های بسیار اهالی روستا، او توانست مدرسه‌ی دخترانه این منطقه را نیز راه‌اندازی کند. پس از آن دو سالی را در روستای «حسن‌آباد» که در ۲۴ فرسخی اصفهان قرار داشت، به همان رویه‌ی سابق سپری کرد تا این‌که در سال ۱۳۴۴ توانست در رشته‌ی زبان و ادبیات انگلیسی وارد دانشگاه شود.

در سال ۱۳۴۸، با معدل خوبی از دانشگاه اصفهان فارغ‌التحصیل شد و به عنوان دبیر در دبیرستان‌های اصفهان و مدرس آموزشگاه‌های زبان فعالیت خود را آغاز کرد. او شور و هیجان عجیبی برای ادامه‌ی تحصیل داشت و کسب مدرک کارشناسی که در آن زمان دارای اعتبار فوق‌العاده بالایی بود، او را راضی نمی‌کرد. تصمیم گرفت برای ادامه‌ی تحصیل به خارج از کشور برود. اما در خارج از کشور، نه آشنایی برای کمک داشت و نه دوستی برای راهنمایی. تنها سرمایه‌ی او یک پیکان سواری بود که آن را فروخت و راهی ایالات متحده شد.

در بدو ورود از سه دانشگاه معتبر آمریکا پذیرش گرفت: «دانشگاه ایندیانا» در رشته‌ی زبان و ادبیات انگلیسی، «دانشگاه UCLA» در رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم (TESL) و «دانشگاه کلورادو» در رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (TEFL).

از آن‌جا که رشته‌ی مورد نظر در دانشگاه کلورادو بیشتر با وضعیت کشور نزدیک بود، همان را برگزید و برای کسب کارشناسی ارشد (MA) تحصیل را آغاز کرد. با هر سختی که بود، حتی با کار در مراکز که دانشگاه معرفی می‌کرد، سال اول را گذراند. اما دیگر نمی‌توانست ادامه دهد. به مراکز متفاوتی از قبیل سفارت ایران در آمریکا برای اخذ کمک‌های تحصیلی رفت، اما دریغ از یک کمک ساده. به همین دلیل تابستان آن سال به ایران بازگشت و مشغول به کار شد. ابتدا آموزش‌وپرورش وقت با حضور او به عنوان کسی که مدرکی بالاتر از سطح تدریس در دبیرستان‌ها کسب کرده است، مخالفت کرد. اما پس از رایزنی‌های زیاد توانست نظر مساعد آن‌ها را جلب کند و به عنوان دبیر به یکی از دبیرستان‌های دخترانه فرستاده شد.

از مهر ماه آن سال، خانم جین استیونسن که در دانشگاه اصفهان در رشته‌ی زبان انگلیسی مشغول فعالیت بود، از او به

شماره‌ی حاضر مجله‌ی «رشد آموزش زبان» هنگامی منتشر می‌شود که استاد گران‌قدر، دکتر سید علی‌اکبر میرحسینی، سردبیر فرهیخته‌ی مجله در میان ما نیست. رشد آموزش زبان در طول بیش از دو دهه فعالیت مستمر این فرهنگی خستگی‌ناپذیر، به موفقیت‌های چشم‌گیری نائل آمده که استمرار آن، وظیفه‌ی سنگینی است که تنها با همکاری اعضای هیئت تحریریه و خوانندگان مجله امکان‌پذیر خواهد بود. هیئت تحریریه این ضایعه‌ی جبران‌ناپذیر را به جامعه‌ی فرهنگی، به‌ویژه دبیران محترم زبان‌های خارجی، تسلیت می‌گوید و وظیفه‌ی خود می‌داند، برای ادامه‌ی راه این بزرگ‌مرد، از هیچ تلاشی دریغ نرزد. به همین مناسبت، سخن این شماره به مرور مختصر زندگی و فعالیت‌های فرهنگی شادروان دکتر میرحسینی اختصاص یافته است.

علی‌اکبر میرحسینی متولد سال ۱۳۲۰ در برخوار اصفهان بود. دوره‌ی ابتدایی را در همان منطقه تحصیل کرد و سپس به اتفاق برادر بزرگ‌تر به اصفهان رفت و در دبیرستان‌های «هاتف» و «کازرونی» اصفهان در رشته‌ی ریاضی تحصیل را ادامه داد. پدر وی در حوالی اصفهان زمین‌های کشاورزی داشت. هنگامی که اوضاع اقتصادی خانواده به دلیل کاهش برداشت محصولات زراعی اندکی آشفته شد، تصمیم گرفت کاملاً مستقل باشد و هزینه‌ی تحصیل و زندگی خود را با کار کردن فراهم آورد. علاقه‌ی فراوان به تحصیل باعث شد، شبانه‌روز درس بخواند و وارد دانش‌سرای مقدماتی شود. در آن زمان دانش‌سراها به‌صورت شبانه‌روزی بودند و به جای خوابگاه، کمک‌هزینه‌ی ماهانه‌ای حدود ۶۰ تومان می‌پرداختند.

در دوران دانش‌سرا، با تلاش فراوان و کسب نمرات بسیار خوب، کوشید به‌عنوان شاگرد اول وارد مراحل بالاتر شود، اما به‌سبب ناعادلتی‌هایی که صورت گرفت، با وجود نمرات بالا، نام او را به‌عنوان دانشجوی اول اعلام نکردند. از روی عشق و علاقه، دوم مهرماه ۱۳۳۹ رسماً وارد حرفه‌ی معلمی شود. با ورود به این عرصه تازه دریافت که نداشتن آشنا و پارتی در نظام دولتی آن زمان، حتی از بی‌سوادی هم بدتر است.

ابتدا او را به روستای «دلیگان» فرستادند؛ روستایی کوچک و بدون امکانات که فاقد مدرسه بود. او شخصاً اولین مدرسه را در آن روستا بنا نهاد و به‌تنهایی به عنوان معلم، مدیر و همه‌کاره‌ی مدرسه، فعالیت آموزشی را آغاز کرد. هنوز یک ماه از این قضیه نگذشته بود که حکم انتقالی او به روستای «جرقویه» رسید که منطقه‌ای بسیار خشک بود. در آن‌جا هم داستان به همین شکل ادامه داشت. قضیه برایش جالب شده بود. هرچه بیش‌تر تلاش

عنوان فردی که تحصیلات عالی را تا حدی در خارج از کشور گذرانده است، به دانشگاه اصفهان دعوت به عمل آورد. از آن پس اداره‌ی دو کلاس، یعنی هفته‌ای ۱۰ ساعت تدریس را در دانشگاه اصفهان برعهده داشت. در آن زمان مرحوم دکتر معتمدی مدیر دانشگاه بود. وی برای انتقال او از آموزش و پرورش به دانشگاه اصفهان تلاش بسیاری کرد تا بالاخره با انتقال او موافقت شد. از همان تاریخ به عنوان کارشناس آموزشی در دانشگاه اصفهان مشغول به کار شد.

پس از دو سالی توانست سرمایه‌ای جمع کند و برای اتمام دوره‌ی کارشناسی ارشد به آمریکا برگردد. با بازگشت به دیار غربت به سرعت تمامی مراحل را پشت سر گذاشت و در سال ۱۳۵۳ توانست مدرک «MA» خود را در رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی اخذ کند. بلافاصله پس از آن، در دوره‌ی دکترا پذیرش گرفت و برای دریافت بورس به ایران آمد. به کمک دکتر معتمدی، به سختی و با وجود مخالفت‌ها و اشکال تراشی‌های زیاد، سرانجام بورس را دریافت کرد، ولی برای تحت فشار قرار دادن او، فقط برای مدت دو سال به او بورس دادند.

به این ترتیب توانست برای کسب مدرک دکترا به آمریکا برگردد. او در واقع اولین فرد از گروه زبان انگلیسی بود که برای ادامه‌ی تحصیل به آمریکا می‌رفت. طبق خواست دکتر معتمدی، باید در دانشگاه کلرادو در رشته‌ی تعلیم و تربیت ادامه‌ی تحصیل می‌داد، زیرا معتمدی می‌خواست از او در دانشکده‌ی علوم تربیتی استفاده کند؛ اگرچه او به تحصیل در زمینه‌ی آموزش زبان علاقه داشت. در مدت دو سال، با تمام سختی‌های موجود، دوره‌ی دکترا را به پایان برد که با تغییر ریاست دانشگاه، از فرصت استفاده کرد و تمامی درس‌های اختیاری در زمینه‌ی آموزش زبان را نیز با موفقیت گذراند. به دلیل این که تعدادی از درس‌های آموزش زبان را نیز قبلاً هم زمان با درس‌های تعلیم و تربیت گذرانده بود، در سال ۱۳۵۶، از دانشگاه کلرادو با دو گواهی دکترا فارغ‌التحصیل شد: اول در تعلیم و تربیت و دوم در رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی.

در بازگشت به ایران، به عنوان استادیار دانشگاه اصفهان و هم‌چنین رییس مرکز زبان دانشگاه اصفهان که ۵۰ استاد در اختیار داشت، مشغول به کار شد. اندکی بعد نیز به عنوان جانشین رییس دانشگاه در جلسات گوناگون حاضر می‌شد. سرانجام در سال ۱۳۵۷، طی حکمی مستقیم از سوی رییس دانشگاه، مدیریت گروه آموزشی زبان انگلیسی آن دانشگاه را برعهده گرفت.

با آغاز انقلاب اسلامی و اندکی بعد با تعطیلی‌های دانشگاه‌ها (انقلاب فرهنگی)، تصمیم گرفت اندکی از سمت‌های اجرایی فاصله بگیرد و به تحقیق و پژوهش مشغول شود. در همان زمان اولین کار ترجمه را، با ترجمه‌ی کتاب «رمز موفقیت در تحصیل» شروع کرد. چندی بعد کتاب دوم را تحت عنوان «رابطه روان‌شناسی و آموزش و پرورش» به رشته‌ی تحریر درآورد. تألیف چند مقاله نیز از جمله کارهایی بود که تا بازگشایی دانشگاه‌ها انجام داد. با آغاز به کار دوباره‌ی مراکز علمی، حکم مدیریت گروه زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان

را دریافت داشت. پس از آن به عنوان نماینده‌ی دانشگاه در جلسات و برنامه‌ریزی‌های «شورای عالی انقلاب فرهنگی» در رشته‌ی زبان انگلیسی حضور یافت. بسیاری از برنامه‌های درسی گرایش‌های متفاوت این رشته، اعم از زبان‌شناسی، مترجمی و... محصول همان جلسات است.

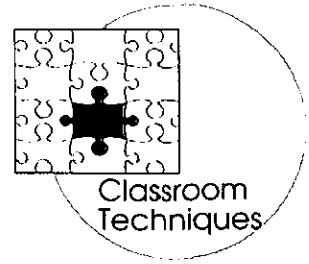
در نهایت اولین بار سال ۱۳۶۴ بود که تصمیم گرفت به شهر دیگری برود. مشهد، کرمانشاه و تهران گزینه‌های او بودند. وی در نهایت تهران را انتخاب کرد و تصمیم گرفت به دانشگاه تربیت مدرس منتقل شود.

پس از ورود به دانشکده‌ی علوم انسانی این دانشگاه، با تلاش فراوان در مرکز زبان دانشگاه دوره‌ی کارشناسی ارشد را دایر کرد و توانست آن را به بهترین شکل ممکن پیش ببرد. اندکی بعد هم گروه آموزش زبان آلمانی و فرانسه را در دانشگاه راه‌اندازی کرد.

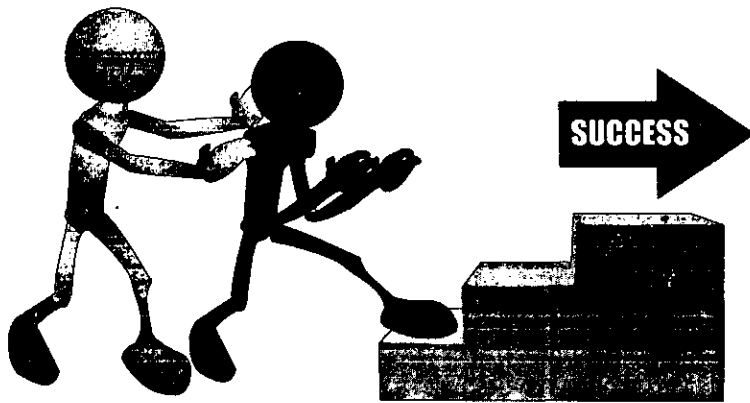
میرحسینی علی‌رغم داشتن پیشنهادات، زیاد از سایر دانشگاه‌ها، به خدمت خود در دانشگاه تربیت مدرس ادامه داد. وی به همراه نقش معلمی، تألیفات فراوانی داشت؛ تألیف تعدادی مقاله در مورد آموزش زبان و تعلیم و تربیت، و تألیف و ترجمه‌ی بیش از ۹۰ جلد کتاب در زمینه‌های گوناگون. دکتر میرحسینی سردبیر مجله‌ی «رشد آموزش زبان انگلیسی» (بیش از ۲۰ سال)، مدیر مسئول مجله‌ی آموزش زبان و عضو گروه تحریریه‌ی چند مجله دیگر، بنیان‌گذار «انجمن علمی زبان و ادبیات انگلیسی» در دانشگاه‌های سراسر کشور، پایه‌گذار گرایش‌های متفاوت زبان انگلیسی در دوره‌های گوناگون دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران جنوب، تهران شمال، تهران مرکز، گرمسار، قم، اسلامشهر، قزوین، دانشکده دولتی کاشان، دکترای دانشگاه تربیت مدرس و عضو کمیته‌ی برنامه‌ریزی درسی بود. هم‌چنین، تأیید صلاحیت استادان در وزارت علوم با او بود و همکاری مداومی با «سازمان سنجش» در دوره‌ی مرحوم دکتر جاویدان و همکاری علمی گسترده‌ای با دانشگاه‌های علم و صنعت، تهران، علامه طباطبایی و... داشت. در سال ۷۷-۱۳۷۶ برای یک فرصت مطالعاتی به کانادا رفت و مدرک فوق دکترای زبان‌شناسی مقابله‌ای را اخذ کرد.

مرحوم میرحسینی در سال ۱۳۸۳، پس از ۴۴ سال تدریس، به افتخار بازنشستگی نائل آمد، اما هم‌چنان بیشتر از گذشته به کار و تلاش ادامه می‌داد. تا این که در اواخر سال ۱۳۸۷، به بستر بیماری افتاد. در آن هنگام هم هیچ یک از افراد نزدیک به او ناله و حتی اظهار درد در وجودش را به گوش و چشم نشنید و ندید. با وجود این که چندین مرتبه برای آزمایشات فراوان در بیمارستان بستری شد، کسی از زبانش کلمه‌ای حاکی از آس و ناامیدی نشنید و همواره با روحیه‌ی خوب به آینده نگاه می‌کرد. تا این که مرغ جان سخت‌کوش و پرجوش و خروشش به ملکوت پرواز کرد تا رازهای هستی را همچنان به تماشا بنشیند. در صبحگاه غم‌انگیز روز دوشنبه ۷ اردیبهشت ۱۳۸۸ تمام بستگان و دوستان را در بهت و ماتم فرو برد.

آن چه در بالا آمد فقط بخش خیلی کوچکی از سختی‌ها و مصائبی بود که ایشان در راه علم و دانش و سربلندی کشورش متحمل شد. روحش شاد و یادش گرامی باد.



Classroom
Techniques



تأثیر عوامل زبانی و آموزشی در یادگیری املاي انگلیسی

رضوان متولیان نایینی

دانشجوی دکتری در زبان‌شناسی دانشگاه تهران

email:rezvan_motevalian@yahoo.com

Abstract

Learning English spelling is a complex skill which has a positive impact on reading and writing. But this skill can not be automatically obtained and it should be taught through some inductive approaches. Learning to spell is a developmental process (Ehri 1986; Gentry 1982). This article supports the idea of a developmental progression from a reliance on phonological to orthographic and morphological information in learning spelling. The interaction of various strategies and sources of information are emphasized by others (Treiman & Cassar 1997; Rittle-Johnson & Siegler 1999). However, what is critical is that teachers should provide metalinguistic tasks like phonological and morphological training which can equip learners with the skills required for maximal spelling performance.

Key Words: spelling development, phonology, orthography, morphological awareness

چکیده

یادگیری املا بر فراگیری مهارت‌های دیگر زبانی مانند خواندن و نوشتن تأثیر بسزایی دارد و این امر اهمیت آموختن املا را دوچندان می‌کند. اما طبق تحقیقات انجام شده هجی کردن کلمات مهارتی پیچیده است و برای آن که فرد در یادگیری این مهارت موفق باشد، باید فرایندهای متفاوت خودآگاهی واجی، نگارشی و ساختواری را پشت‌سر بگذارد. واضح است که آموزش‌هایی در این زمینه، دست‌یابی به این هدف را آسان‌تر می‌سازند. در این مقاله نیز سعی شده است، پس از بررسی فرایندهای یادگیری املا و عوامل مؤثر زبان‌شناختی، راه‌کارهای عملی ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: فرایند یادگیری املا، خودآگاهی واجی، نگارشی، ساختواری.

اهمیت یادگیری املا و دیدگاه‌های متفاوت نسبت به آن

فراگیری املائی کلمات، در خواندن متون انگلیسی و پیشرفت سواد کلی فرد تأثیر بسزایی دارد. محققان بسیاری (اگری و ویلس، ۱۹۸۷؛ تریمن، ۱۹۹۸؛ تریمن و کسلر، ۲۰۰۷) بر این مسئله اتفاق نظر دارند که بین فراگیری خواندن و یادگیری املا رابطه‌ی مثبتی وجود دارد و هر کدام به‌طور متقابل به پیشرفت دیگری کمک می‌کند. آن‌ها اظهار می‌دارند که آموزش املا، مهارت خواندن کلمات را در خوانندگان مبتدی افزایش می‌دهد. به این صورت که به آن‌ها کمک می‌کند، با استفاده از رابطه‌ی حرف و آوا، کلمات را در حافظه‌شان ذخیره کنند. توانایی در هجی کلمات بر نوشتار نیز تأثیر دارد. واسوویکز و همکارانش اشاره کرده‌اند، افرادی که در هجی کلمات مشکل دارند، در نوشته‌های‌شان از جملات کمتری استفاده می‌کنند، آن‌ها خطاهای گرامری بیشتری را نیز مرتکب می‌شوند و ساختار زبانی ساده‌تر و ضعیف‌تری را به‌کار می‌گیرند. به‌عبارت دیگر، کمیت و کیفیت نوشته‌های‌شان در معرض خطر قرار می‌گیرد. در صورتی که اگر زبان‌آموزان در هجی کلمات توانا باشند، منبع‌شناختی‌شان را بیشتر روی جنبه‌های معنایی، نحوی و ارتباطی نوشته‌های‌شان متمرکز می‌کنند و از به‌کارگیری کلماتی که با هجی آن‌ها ناآشنا هستند نیز واهمه‌ای نخواهند داشت. در آن صورت فراگیرندگان سعی می‌کنند، املائی کلمه را به‌درستی حدس بزنند و این امر باعث می‌شود، نوشته‌های‌شان از لحاظ محتوایی و ارتباطی مشکل کمتری داشته باشد [Wasowicz: ۲۰۰۳: ۶].

با وجود اهمیت این مهارت، متأسفانه این بخش مهم از یادگیری زبان انگلیسی در برنامه‌های آموزشی ما به فراموشی سپرده شده است. شاید علت آن میزان عمق نگارشی نظام نوشتاری زبان انگلیسی باشد که باعث می‌شود تنها با علم بر تطابق آوایی-املائی نتوان به هجی

درست کلمه دست یافت. حقیقت این است که اگر براساس نظر کوک (۲۰۰۴) نظام نوشتاری را یک پیوستار فرض کنیم، نظام نوشتاری «معنا بنیاد» که در آن هر نشانه

با وجود اهمیت این مهارت، متأسفانه این بخش مهم از یادگیری زبان انگلیسی در برنامه‌های آموزشی ما به فراموشی سپرده شده است

بیانگر معنایی است، در یک سر آن و نظام نوشتاری «آوا بنیاد» که در آن از تطابق بین حرف و آوا استفاده می‌شود و به این ترتیب تعداد نشانه‌ها کمتر و به‌نسبت، تعداد قواعد حاکم بر تطابق حرف و آوا بیشتر است، در سر دیگر آن قرار می‌گیرد. البته نظام آوا بنیاد خود در یک تقسیم‌بندی فرعی به سه نظام «هجا بنیاد»، «هم‌خوان بنیاد» و «واج بنیاد» تقسیم می‌شود.

بر این اساس مثلاً زبان چینی که در آن تطابق بین حروف و آوا به صفر می‌رسد، در یک سر پیوستار و زبان فنیقی که در آن هر حرف مستقیماً با واج تطابق دارد و به سطحی‌ترین عمق نگارش نزدیک است، در سر دیگر پیوستار قرار دارد. در این میان به نظر می‌رسد در مقایسه با زبان فارسی هم‌خوان بنیاد که در آن تنها هم‌خوان‌های کلمه در زبان گفتاری نشان داده می‌شود و در اصل واژه‌های آن از طریق دیگر خصوصیات کلمه قابل تشخیص است، زبان انگلیسی که زبانی واج‌بنیاد است، عمق نگارشی کمتری داشته باشد. اما قابل ذکر است که تنها این مشخصه برای تشخیص عمق نگارش کافی نیست. بلکه اصل تناظر یک‌به‌یک^۱ و اصل خطی بودن^۲، در میزان عمق نگارشی تأثیر بسزایی دارد.

زبان انگلیسی به علت تناظر چندگانه‌ی حرف و آوا (مانند تناظر /k/ با <c> در <car> و با <k> در <kept> یا تناظر حرف <a> با آواهای متفاوت در کلمه‌های <bake>، <æI>، <bat> در /a/ و <arm>،

استفاده از حروف و واج‌های دوتایی (مانند حروف دوتایی <sh>، <ch> و <ph> که به ترتیب با آواهای /ʃ/، /tʃ/ و /f/ متناظرند و حرف <x> که با واج دوتایی /ks/ تطابق دارد) و حروف غیرملفوظ (مانند <g> در کلمه‌ی <sign>)، از اصل تناظر یک‌به‌یک

طبق تحقیقات انجام شده هجی کردن کلمات مهارتی پیچیده است و برای آن که فرد در یادگیری این مهارت موفق باشد، باید فرایندهای متفاوت خودآگاهی واجی، نگارشی و ساختواژی را پشت‌سر بگذارد.

فراگیرنده در مراحل اولیه‌ی هجی کلمات از دانشش درباره‌ی نام حروف، نظام واجی و در مراحل بعدی از منابع دیگری مانند دانش نگارشی و روابط ساختوازی استفاده می‌کند.

با این نگاه اجمالی مشخص شد یادگیری املا در فراگیری مهارت‌های دیگر زبانی مانند خواندن و نوشتن تأثیر بسزایی دارد و این امر اهمیت آموختن املا را دوچندان می‌کند. اما طبق تحقیقات صورت گرفته (بوراسا و تریمن، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۱؛ پولو و همکاران، ۲۰۰۷؛ تریمن و بوراسا، ۲۰۰۰؛...)، هجی کردن کلمات، مهارتی پیچیده است و برای آن که فرد در یادگیری این مهارت موفق باشد، باید فرایندهای متفاوتی را پشت‌سر بگذارد. به این ترتیب، املاي انگلیسی نه تنها بی‌قاعده نیست، بلکه فرایندی است نظام‌مند که تحت تأثیر دانش فرد بر جنبه‌های گوناگون زبانی قرار دارد و آموزش‌هایی در این زمینه، یادگیری املا را برای فراگیرنده سهل و امکان‌پذیر می‌کند.

فرایندهای گوناگون یادگیری املا

۱. خودآگاهی واج‌شناختی

یکی از مراحل که برای یادگیری هجی درست کلمه، پیش از هر مرحله‌ی دیگر ضروری به نظر می‌رسد، آن است که فراگیرنده به مرحله‌ی خودآگاهی واج‌شناختی دست یابد. خودآگاهی واج‌شناختی همان توانایی فرد در تمایز آواهای کلمه و دخل و تصرف در آن‌هاست. این عمل به صورت سلسله‌مراتبی از خودآگاهی نسبت به وزن کلمات شروع می‌شود (مانند کلمات هم‌وزن mad, rat و cat)، به خودآگاهی در مورد آغاز (هم‌خوان یا خوشه‌ی هم‌خوانی آغازین مانند <C> در cat) و قافیه‌ی کلمات (واکه‌ی هم‌خوان پایانی کلمه، مانند <at> در cat) می‌رسد و بالاخره به خودآگاهی واجی ختم می‌شود. در مرحله‌ی خودآگاهی واجی، فراگیرنده قادر به تجزیه و ترکیب آواهای درون کلمه خواهد بود. یعنی حتی پیش از آن که با صورت نوشتاری کلمه مواجه شود، می‌تواند کلمه‌ی شنیده شده

فاصله گرفته است. علاوه بر این، اطلاعاتی که حروف غیرملفوظ مانند <e> در انتهای کلمه‌ی مبنی بر تلفظ حروف قبلی می‌دهد، از اصل خطی بودن تخطی می‌کند (rat/rate, rob/robe, bit/bite).

همین پیچیدگی‌ها در نظام نگارشی زبان انگلیسی باعث شده است معلمان از آموزش املا به فراگیرندگان مایوس شوند و به آن‌ها پیشنهاد کنند، هجی کلمات را از بر کنند. این رویکرد که دیدگاه «آوامحوری» نام گرفته، در ابتدای قرن بیستم نیز توسط محققان آموزشی و روان‌شناسان اتخاذ شده است. در این دیدگاه، یادگیری املا به خاطر سپردن زنجیره‌ای از حروف فرض می‌شود. اتخاذ این رویکرد در کلاس درس، یادگیری املا را به کاری طاقت‌فرسا و کسل‌کننده تبدیل کرده است و دانش‌آموزان تصور می‌کنند، یادگیری هجی کلمه همت و توجه عالی می‌طلبد، اما نیاز چندانی به مهارت و خلاقیت زبانی ندارد. به همین علت روزبه‌روز از میزان علاقه‌ی آن‌ها به یادگیری این جنبه از زبان خارجی کاسته می‌شود. اما در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، تحلیل‌های جامعی از جنبه‌های متفاوت الفبایی، هجایی و ساختوازی در زبان انگلیسی ارائه شده است که دال بر وجود سطوح قاعده‌مند در نظام نوشتاری زبان انگلیسی است [چامسکی و هله، ۱۹۹۸؛ آلبرو، ۱۹۷۲؛ کامینگز، ۱۹۸۸؛ ونزکی، ۱۹۹۹].

نشان داده شده است که عملکرد فراگیرنده در هجی کلمه، بیانگر میزان تسلط او بر جنبه‌های متفاوت زبانی مانند واج‌شناسی، دستور زبان، روابط معنایی و قواعد نگارشی است. این دیدگاه به اتخاذ رویکرد تازه‌ای نسبت به یادگیری املا منجر شده است. تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نشان داده است بیش‌تر فراگیرندگان دانش نگارشی را با توالی مشابه کسب می‌کنند که می‌توان آن را به مراحل «نانویسا»، «آوابنیاد»، «نگارشی» و بالاخره مرحله‌ی «دانش کامل املايي» تقسیم کرد. طبق این نظریه‌ی مرحله‌ای،

در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، تحلیل‌های جامعی از جنبه‌های متفاوت الفبایی، هجایی و ساختوازی در زبان انگلیسی ارائه شده است که دال بر وجود سطوح قاعده‌مند در نظام نوشتاری زبان انگلیسی است

مانند <cat> را تقطیع و آواهای تشکیل‌دهنده‌ی آن را به صورت c, a و t مشخص کند. علاوه بر این، او قادر خواهد بود واج‌های منفردی را که می‌شنود با هم تلفیق کند و با آن‌ها کلمه‌ای بسازد.

از طرف دیگر، فراگیرنده باید توانایی دخل و تصرف در ساختار کلمه را داشته باشد. یعنی باید بتواند به عنوان مثال با حذف، جای‌گزینی و جابه‌جایی واج‌ها در کلمه‌ی cat، کلمات دیگری مانند at, tack, act و bat را بسازد. در این مرحله فرد به راحتی قادر به تمایز واج‌ها از یکدیگر است. به این معنی که تمایز آواهای /e/ و /i/ را درک می‌کند و می‌داند که تفاوت بین این واج‌ها باعث تمایز معنایی می‌شود. در اصل خودآگاهی واجی، لازمه‌ی دست‌یابی به مهارت املائی است و افرادی که در این مرحله ضعف دارند، به راحتی حروف یا هجاهای کلمه را حذف می‌کنند (camp/cap) و یا به دلیل عدم تشخیص تمایز بین آواها، آن‌ها را به اشتباه به کار می‌برند (pen/pin).

۲. اصل الفبایی

نخستین مرحله‌ی مهارت املائی، اصل الفبایی نام دارد. در این مرحله، فراگیرنده میان هر نویسه روی صفحه و هر واج منفرد رابطه‌ی یک‌به‌یک برقرار می‌کند و از این طریق می‌فهمد که چگونه هر نویسه بر واج خاصی در زبان دلالت دارد. به عبارت دیگر، می‌تواند واج‌هایی را که از طریق خودآگاهی واجی به وجود آن‌ها در کلمه پی برده

است، یک‌به‌یک با نویسه‌های خاصی برابر بگذارد. به همین علت، به این مرحله معمولاً مرحله‌ی رابطه‌ی یک‌به‌یک نویسه و آوا نیز می‌گویند.

فراگیرنده به خصوص در مراحل اولیه‌ی یادگیری املا سعی می‌کند با استفاده از همین اصل، کلمات را هجی کند. او حتی کلمات ناآشنا و کلمات موجود ولی نامفروض را نیز به همین ترتیب هجی می‌کند و برای هر واجی که تشخیص می‌دهد، یک نویسه به کار می‌گیرد. در همین مرحله اگر آموزش خاصی داده نشود، این امر که در بسیاری از حروف نام آن‌ها کلیدی برای دست‌یابی به آوای آن‌ها است، فراگیرنده را به اشتباه می‌اندازد و او سعی می‌کند با کمک گرفتن از نام حروف، آوای آن‌ها را تشخیص دهد (window / *Yindow).

۳. دانش نگارشی

فرایند کسب دانش نگارشی، پایه‌ای برای هجی واحدهایی است که به خودآگاهی واج‌شناختی بیشتری نیاز دارند. در اصل، هنگامی که دانش نگارشی فراگرفته می‌شود، فرد می‌تواند تمام کلمات و ناکلمات را بدون بیان تک‌تک آواهای به کار رفته در کلمه، هجی کند. در این مرحله فراگیرنده با تسلط بر قواعد نگارشی می‌تواند، نویسه‌ی متناظر با واج خاص را از بین نویسه‌های بالقوه‌ی آن واج انتخاب کند و در هجی کلمه به کار گیرد. (مثلاً بین نویسه‌های k, ch, ck, c, و... که برای واج /k/ وجود دارد، k را در کلمه‌ی kept



انتخاب می‌کند). افرادی که در این زمینه پیشرفت نکرده‌اند، نمی‌توانند ناکلمه‌ها را بخوانند یا هجی کنند، چرا که آن‌ها هنوز در الگوهای نگارشی کلمات، به تعمیمی دست نیافته‌اند.

۴. خودآگاهی ساختوازی یا صرفی

در این مرحله فرد قادر خواهد بود که قسمت‌های متفاوت کلمه (پسوند، پیشوند، پایه و ریشه) و همچنین کلمات تصرفی و اشتقاقی مربوط به آن کلمه را تشخیص دهد. به عبارت دیگر، فراگیرنده در این مرحله از رابطه‌ی

هیچ لزومی ندارد معلمان صریحاً قواعد املائی را بیان کنند. در اصل معلمان باید براساس مقطع رشدی که فراگیرندگان در آن قرار دارند، میزان مناسبی از داده‌هایی را که از الگویی مشابه پیروی می‌کنند، در اختیار آن‌ها قرار دهند تا خود به کشف آن الگو بپردازند

معنایی بین کلمات، برای هجی درست کلمه کمک می‌گیرد (به‌عنوان نمونه، فراگیرنده نویسه‌ی متناظر با /θ/ را از طریق رابطه‌ی معنایی بین کلمات حدس می‌زند و مثلاً opposition را براساس oppose هجی می‌کند). بنابراین، طبق مطالب بیان شده برای آن‌که زبان‌آموزان نقش بافت را در انتخاب الگوی مناسب املائی درک کنند، باید از محدوده‌ی تطابق ثابت نویسه و واج که ساده و قابل پیش‌بینی است، پا را فراتر بگذارند و سعی کنند ارتباط نگارشی و ساختوازی کلمات را فراگیرند.

با توجه به مباحث ارائه‌شده درباره‌ی اهمیت املا و فرایندهای متفاوت یادگیری آن، مشخص شد فراگیری املا در مرکز یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن قرار دارد و ضرورت آموزش آن برای دستیابی هرچه سریع‌تر فراگیران به هر کدام از مراحل ذکر شده بدیهی به‌نظر می‌رسد.

اهمیت آموزش املا

محققانی که بر مراحل رشدی املا تأکید ورزیده‌اند، اعتقاد دارند که فراگیرنده خود در مراحل گوناگون رشدش، دانش‌های لازم را کسب می‌کند و هیچ نیازی به آموزش

املا ندارد. اما مطالعات زیادی به نتایجی خلاف این امر رسیده‌اند. واضح است که قائل شدن به مراحل رشد برای یادگیری املا، فراگیرنده را از آموزش املا بی‌نیاز نمی‌کند و تنها نشان‌دهنده‌ی آن است که فرد در هر مقطع خاص، مستعد آموزش املا در زمینه‌ی خاصی است. **تمپلتون و موریس** به ضرورت آموزش املا پرداخته‌اند و معتقدند، اگرچه دانش کلمات طی خواندن و نوشتن متون پیشرفت رشدی خواهد داشت، بسیاری از دانش‌آموزان برای درونی کردن الگوهای املائی به راهنمایی معلمان نیاز دارند. حتی این آموزش‌ها برای فراگیرندگانی که در هجی کلمات قوی به‌نظر می‌رسند نیز مفید است. از جمله دلایلی که برای آموزش املا نام برده می‌شود موارد زیر است:

۱. فراگیرنده غالباً از ماهیت و عملکرد انواع متفاوت فرایندهای لازم برای هجی کلمات آگاه نیست. به‌عنوان نمونه، بسیار اتفاق می‌افتد که فراگیرنده از دلیل نگارشی تکرار هم‌خوان در بعضی کلمات اطلاعی ندارد یا قادر نیست برای هجی درست کلمه از ارتباط معنایی استفاده کند.

۲. با وجود آن‌که ذهن فراگیرنده طوری برنامه‌ریزی شده است که الگوها را در کلمات جست‌وجو کند. این امر تنها هنگامی امکان‌پذیر است که میزان مناسبی از داده‌های مربوط در اختیار وی قرار گیرد [Tempelton & Morris, ۱۹۹۹:۱۸].

نمونه‌هایی از شیوه‌های آموزشی املا

تمپلتون و موریس مناسب‌ترین شیوه برای آموزش املا را روش استقرایی می‌دانند و معتقدند، هیچ لزومی ندارد معلمان صریحاً قواعد املائی را بیان کنند. در اصل معلمان باید براساس مقطع رشدی که فراگیرندگان در آن قرار دارند، میزان مناسبی از داده‌هایی را که از الگویی مشابه پیروی می‌کنند، در اختیار آن‌ها قرار دهند تا خود به کشف آن الگو بپردازند [Tempelton & Morris, ۱۹۹۹:۶-۱۸].

روش‌های آموزشی بسیار متنوعی را می‌توان برای دستیابی فراگیرندگان به مراحل متفاوت خودآگاهی ذکر کرد که در ادامه تنها به مواردی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

غالباً به علت آن‌که شکل حرف هیچ نشانه‌ی دیداری مبنی بر آوای خود را دربر ندارد، به خصوص در مراحل اولیه، یادآوری آوای حروف برای فراگیرنده، امری دشوار به‌نظر می‌رسد. واضح است که هرچه اطلاعات عینی‌تر و معنادارتر

باشد، یادآوری آن‌ها نیز راحت‌تر خواهد بود. بنابراین به منظور آن‌که زبان‌آموز راحت‌تر آوای حروف را به خاطر آورد کافی است، شکل حرف را در تصاویر استفاده کنیم، به صورتی که نام آن تصاویر با آوای همان حرف شروع شود. برای مثال، از C به‌عنوان دم یک گربه (cat) در شکل استفاده کنیم. این امر باعث می‌شود، فراگیرنده با دیدن آن حرف شکل مربوطه و به دنبال آن آوای حرف را /k/ به یاد آورد. البته می‌توان برای تدریس حروف از تعدادی شکل که با آن حروف شروع می‌شوند، استفاده کرد؛ بدون آن‌که سعی شود شکل حروف در آن تصاویر به کار گرفته شود. قابل ذکر است که طبق تحقیقات اهری، تأثیر روش اول بر یادگیری آوای حروف بیشتر است [Ehri, ۱۹۸۶:۸۸].

روش دیگری که به یادآوری مطالب انتزاعی کمک می‌کند، بیان مطالب در قالب داستان است. برای مثال می‌توان سرزمینی از حروف را به تصویر کشید که در آن، هر حرف یک شخصیت داستانی است و فراگیرنده با گوش دادن به داستان باید تشخیص دهد که درباره‌ی کدام شخصیت صحبت می‌شود. زبان‌آموز باید آن حرف را پیدا کند و تشخیص دهد آن حرف بر چه آوایی دلالت دارد (مانند clever cat شخصیتی است که به حروف C داده می‌شود و بر تناظر آن با /k/ دلالت دارد).

شیوه‌ی دیگری که هورن (۱۹۶۹) بر آن تأکید می‌ورزد و معتقد است برای یادگیری هجی کلمات کاربرد دارد، روشی است که به اصطلاح «بین، بگو، بنویس» نام گرفته است. در این روش، زبان‌آموز هنگام تمرین هجی کلمه، باید آن را بلند برای خود ادا کند. به خصوص در مراحل اولیه‌ی یادگیری، در حالی که آواها را با فاصله تلفظ می‌کند، حروف متناظر آن‌ها را بنویسد تا بیش‌تر به رابطه‌ی آوا و حرف پی ببرد [Tempelton & Morris, ۱۹۹۹:۱۰۹] (b, a, ll).

روش دیگری که به فراگیرنده برای هجی کلمات، به خصوص کلمات ناآشنا، پیشنهاد می‌شود به کارگیری قیاس است. بدین صورت که فرد باید سعی کند، در حین هجی کردن به کلمه‌ای که از لحاظ آوا یا معنی به کلمه مورد نظر شباهت دارد، فکر کند و در ذهن خود آن دو کلمه را باهم مقایسه کند. برای مثال، هنگامی که فراگیرنده <wall> را به اشتباه به صورت wal هجی می‌کند، معلم می‌تواند کلمه‌ای مانند ball را که قبلاً با آن آشنا بوده است، به او نشان دهد تا از طریق قیاس متوجه املای صحیح کلمه‌ی

wall شود.

بنا به گفته‌ی تمپلتون و موریس می‌توان به سه اصل هورن، این اصل را اضافه کرد. فراگیرنده باید کلمه را به دقت ببیند، آن را تلفظ کند و سپس به کلماتی که ممکن است املای یکسان یا الگوی معنایی شبیه داشته باشند فکر کند و بعد کلمه را بنویسد [Ibid و p. ۱۱۱].

به منظور تقویت دانش نگارشی فراگیرنده نیز می‌توان سیاهه‌ای از کلماتی که در آن الگوهای متفاوت املایی به کار رفته، به وی داد و از او خواست که آن‌ها را براساس الگوها مرتب کند؛ مانند: rat, mad و car و نیز game و race, make. بهتر است در این مجموعه نیز از یک کلمه‌ی ناهماهنگ استفاده شود و از زبان‌آموز خواسته شود آن را تشخیص دهد.

روش دیگری که اپل و مترسون به آن اشاره می‌کنند، آن است که از فرد بخواهیم در کتاب‌ها، مجلات و مقاله‌های متفاوت به دنبال کلماتی باشد که از یک الگوی خاص پیروی می‌کنند. در این روش‌ها همان‌طور که مشهود است، یک رویکرد خوداکتشافی نسبت به یادگیری املا وجود دارد [Apel & Materson, ۲۰۰۱:۱۸۹].

در دیدگاه تلفیقی نسبت به آموزش املا، فراگیرنده با فرایندی پیچیده‌تر از خواندن متن سروکار دارد. در اصل او باید هنگام خواندن متن ویژگی کدهای به کار رفته در آن را نیز فراموش نکند. باید به دقت ساختار نگارشی کلمات را بررسی کند و از دانش ساختوازی خود برای استفاده‌ی صحیح آن‌ها بهره گیرد. این مهارت بسیار پیشرفته است و باید به فراگیرنده تدریس شود. می‌توان برای رشد این مهارت، به عمد اشتباهی نگارشی یا صرفی در متن به کار برد و از زبان‌آموز خواست که آن را کشف کند. این امر باعث می‌شود، فرد هم‌زمان به دو مهارت خواندن و هجی کردن توجه داشته باشد [Ibid, P. ۱۸۴].

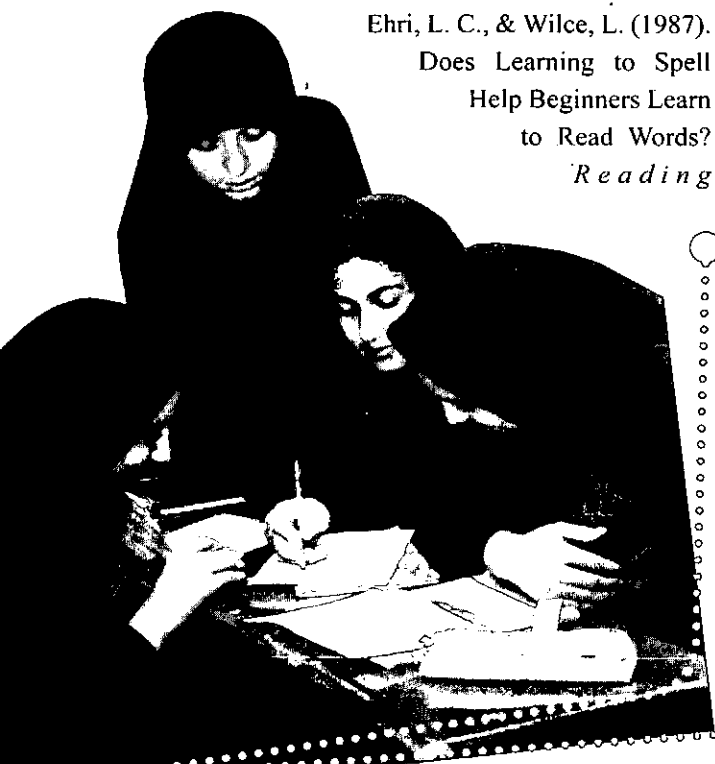
البته قابل ذکر است که روش‌های آموزشی تنها به این چند روش محدود نمی‌شوند، بلکه در این راستا شیوه‌های آموزشی متفاوتی وجود دارند که بحث درباره‌ی آن‌ها نیاز به وقت و پژوهش بسیار دارد.

پی‌نوشت

۱. the one-to-one principle
۲. the linearity principle

منابع

- Albrow, K. H. (1972). *The English Writing System: Notes Towards a Description*. Harlow: Longman.
- Appsel, K. & Materson, J. J. (2001). Theory-Guided Spelling Assessment and Intervention: A Case study. *Language, Speech, and Hearing Services in School, 32*, 182-195.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Spelling Development and Disability: The Importance of Linguistic Factors. *Language, Speech, and Hearing Services in School, 32*, 172-181.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Linguistic Factors in Spelling Development. *In Language and Literacy Encyclopedia*.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Cook, V. J. (2004). *The English Writing System*. London: Edward Arnold.
- Cummings, D. W. (1988). *American English Spelling*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ehri, L. C. (1986). Sources of Difficulty in Learning to Spell and Read. In M. L. Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics (Vol. 7, pp. 121-195)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. (1987). Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words? *Reading Research Quarterly, 22*, 47-65.
- Gentry, J. R. (1982). An Analysis of Developmental Spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher, 36*, 192-200.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2007). Three perspectives on Spelling Development. In E. J. Grigorenko & A. Naples (Eds.), *Single-word Reading: Cognitive, Behavioral, and Biological Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. S. (1999). Learning to Spell: Variability, Choice, and Change in Children's Strategy Use. *Child Development, 70*, 332-348.
- Tempelton, s., & Morris, .(1999). Questions Teachers Ask about Spelling. *Reading Research Quarterly, 34, 1*, 102-112.
- Tempelton, s., & Morris, (2000). Reconceptualizing Spelling Development and Instruction in Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, *Handbook of Reading Research III*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Treiman, R. (1998). Why Spelling? The Benefits of Incorporating Spelling into Beginning in Reading Instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy (pp. 289-313)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). The Development of Spelling Skill. *Topics in Language Disorders, 20*. 1-18.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling Acquisition in English. In C.A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (Eds.), *Learning to Spell: Research Theory, and Practice Across Languages (pp. 61-80)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., & Kessler, B (2007). Learning to Read. In M. G. Gaskell (Ed.) *Oxford Handbook of Psycholinguistics (pp. 657-666)*. Oxford, England: Oxford University Press
- Venezky, R. L. (1999). *The American Way Spelling*. Guilford Press.
- Wasowicz, J., Materson, J.J., & Apel, K. (2003). *Spelling Performance Evaluation for Language Literacy*. Learning By Design, Inc.



Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice

Research into language learner strategies has the fundamental goal of improving the teaching and learning of second languages. This book explores the notion that the reason why some learners of second languages excel and others struggle lies in what the learners themselves do—the strategies they bring to language learning and to language use. The volume provides a unique and timely re-examination of key issues such as strategies in context, strategy instruction, and strategy research methods by numerous experts in the field writing collaboratively.

It offers an invaluable overview of what is known from empirical research about listening, reading, speaking, writing, vocabulary, and

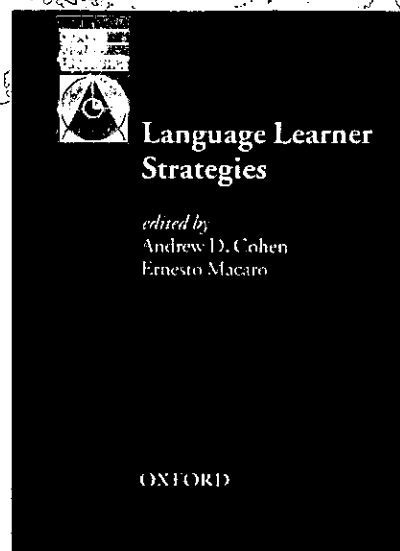
grammar strategies, and proposes a clear and focused research agenda for the next decades.

The contributors are leading researchers and practitioners in the fields of language learner strategy research, education, and applied linguistics.

Andrew D. Cohen is Professor of Applied Linguistics and Chair of the MA in ESL Program and Director of the Undergraduate ESL Minor at the University of Minnesota.

Ernesto Macaro is Professor of Applied Linguistics (Second Language Acquisition) in the Department of Educational Studies at the University of Oxford.

Applied Linguistics Adviser: H. G. Widdowson





مشکلات ضمیر es در زبان آلمانی و فارسی‌زبانان در یادگیری آن*

نیلوفر مبصر

کارشناس ارشد آموزش زبان آلمانی، عضو هیئت علمی گروه زبان آلمانی، دانشگاه تهران
mobasser@ut.ac.ir

آیدا سعیدی توکلی

کارشناس ارشد مترجمی زبان آلمانی، پژوهشگر مرکز پژوهشی زبان خارجی، دانشگاه تهران
aidatavakoli@yahoo.com

Abstract

Das Pronomen "es" zählt zu den komplexen Grammatikstrukturen der deutschen Sprache und verursacht daher für die iranischen Deutschlernenden vielfach Sprachschwierigkeiten. In der vorliegenden Arbeit werden in Anlehnung einer empirisch erhobenen Datenerhebung die Probleme der iranischen Deutschlernenden im Bereich des Pronomens "es" thematisiert, und auf die Fehlerursachen der iranischen Deutschlernenden eingegangen. Im Anschluss werden mögliche Therapiemaßnahmen angeführt.

Schlüsselwörter: deutsche Sprache, persische Sprache, Pronomen "es", Fehleranalyse, Fehlerursachen, Therapiemaßnahmen

چکیده

ضمیر "es" با توجه به کاربرد و نقش‌های متعدد و متفاوت آن، در شمار مباحث پیچیده و دشوار دستور زبان آلمانی محسوب می‌شود. اغلب زبان‌آموزان در استفاده‌ی صحیح از ضمیر es دچار مشکل و اشتباه می‌شوند. نوشته‌ی حاضر، ضمن معرفی نقش‌های متعدد ضمیر es در زبان آلمانی، به بررسی مشکلات فارسی‌زبانان در استفاده‌ی صحیح از این ضمیر می‌پردازد و علل بروز خطا در تشخیص و ضرورت استفاده از آن را در قالب یک تحقیق میدانی بررسی می‌کند و در این خصوص راه‌کار ارائه می‌دهد.

کلید واژه‌ها: زبان آلمانی، زبان فارسی، ضمیر es، تجزیه و تحلیل خطا، راه‌کارها

مقدمه

ضمیر را بر مرجع مقدم می‌دارند. مرجع ضمیر باید معلوم و دور از اشتباه باشد و به همان شخصی که مورد نظر است برگردد. گاهی مرجع ضمیر، لفظ معینی نیست بلکه ضمیر به حاصل معنی جمله‌ی قبل راجع می‌شود؛ مانند آن که می‌گوییم: «سلامت برترین نعمت‌هاست و آن نزد عاقلان آشکار است.» در این مثال، ضمیر «آن» به هیچ یک از کلمات جمله، قبل بر نمی‌گردد، بلکه مفهوم کلی جمله‌ی قبل را که «برتر بودن سلامت از دیگر نعمت‌ها» است مورد اشاره قرار می‌دهد. چون ضمیر به جای اسم می‌نشینند، حالات آن را دارا هستند؛ یعنی می‌توانند به جای اسمی که فاعل، مفعول یا مضاف‌الیه جمله است، بنشینند. ضمیر بر سه قسم است: شخصی، اشاره، مشترک [همان، ص ۷۴]. البته برخی، انواع دیگری نیز برای آن قائل شده‌اند؛ مانند ضمیر پرسشی، ضمیر تعجبی و ضمیر مبهم [انوری و احمدی، ۱۳۷۹: ۱۸۲].

ضمیر در زبان آلمانی

بخشی از کلماتی که آن‌ها را با عنوان کلی ضمیر^۲ می‌شناسیم، عملکردی مشابه اسامی دارند. یعنی مانند اسامی، موجودات زنده، اشیا و مفاهیم را مشخص می‌کنند [درسدوسکی، ۱۹۸۴: ۸۹ - ۸۸]. در این حالت، ضمیر به جای اسم می‌نشینند، حالت و نقش دستوری آن را منعکس می‌کند و ما را از تکرار آن بی‌نیاز می‌سازد [همان، ص ۳۱۵].

Der Vater/ Er/ Man hat den Mann/ihn/niemanden/keinen gesehen.

ضمیر در گروه «کنایات» قرار می‌گیرد. طبق تعریف، هر کلمه‌ای که معنی آن پوشیده و دانستنش محتاج قرینه باشد «کنایه» محسوب می‌شود.

ضمیری که به جای اسم می‌نشینند، با اسمی که مرجع آن است در تعداد (مفرد یا جمع) مطابقت می‌کند:

Das Kind/ Es kann nicht kommen (Singular).

Die Eltern/ Sie können nicht kommen (Plural).

و اغلب، نشان‌دهنده‌ی جنسیت اسم مرجع خود است [همان، ۳۱۶].

تجزیه و تحلیل خطا با هدف شناخت عوامل بروز آن، از مفاهیم اولیه و اجزای جدانشدنی تدریس یک زبان خارجی محسوب می‌شود. آگاهی از آن چه در ذهن زبان‌آموزان هنگام یادگیری یک زبان خارجی رخ می‌دهد، برای متخصصان آموزش زبان و مدرسین، بسیار حائز اهمیت است. براساس نتایج حاصل از این بررسی‌ها می‌توان نکات مشکل‌آفرین و مسیرهای ذهنی نادرست را شناسایی کرد و برای آموزش یک مطلب یا یک مفهوم، مناسب‌ترین شیوه را برگزید.

ضمیر و انواع آن از مباحث مهم دستوری زبان آلمانی محسوب می‌شود. «es» به‌عنوان ضمیر سوم شخص مفرد خنثا در حالت فاعلی و مفعولی^۱ کاربرد و نقش‌های متعدد و متفاوتی دارد. همین امر، یادگیری این مبحث را برای زبان‌آموزان دشوار و پیچیده کرده است؛ زبان‌آموزان هنگام استفاده از ضمیر «es» با سؤالات و مشکلات فراوانی مواجه می‌شوند. مهم‌ترین مسئله استفاده از ضمیر es این است که:

- چه هنگام es نه تنها در ابتدای جمله بلکه در فضای درونی آن نیز قرار می‌گیرد؟
- چه هنگام es فقط در ابتدای جمله قرار می‌گیرد و آیا در صورتی که یکی دیگر از اجزای جمله به مکان اول جمله منتقل شود و جای es را اشغال کند، es حذف می‌شود؟

نوشته‌ی حاضر ابتدا به معرفی نقش‌های متفاوت es می‌پردازد و در ادامه با بررسی خطاهای زبان‌آموزان در استفاده‌ی صحیح از es، در نقش‌های گوناگون و متفاوت آن، سعی در شناخت عوامل بروز این خطاها دارد.

ضمیر در زبان فارسی

ضمیر در گروه «کنایات» قرار می‌گیرد. طبق تعریف، هر کلمه‌ای که معنی آن پوشیده و دانستنش محتاج قرینه باشد «کنایه» محسوب می‌شود. ضمیر، مانند دیگر اعضای گروه «کنایات» نیازمند کلمه‌ی دیگری است تا معنی آن را روشن و آشکار سازد [قریب، ۱۳۷۰: ۷۱]. در این مورد، آن چه معنی ضمیر را مشخص می‌کند «مرجع» نامیده می‌شود. ضمیر، کلمه‌ای است که به جای اسم می‌نشیند و ما را از تکرار آن بی‌نیاز می‌کند. مرجع ضمیر باید از پیش ذکر شده باشد البته گاهی در اشعار، برای ضرورت،

Sie hat ein kleines Haus.

→ *Es gefällt mir sehr. Mir gefällt es sehr.*

es می‌تواند به جای یک اسم مفرد خنثا که مفعول جمله است نیز ظاهر شود، در این صورت es در ابتدای جمله قرار نخواهد گرفت:

Sie hat ein kleines Haus.

→ *Sie will es verkaufen.*

نمی‌توان گفت:

*Es will sie verkaufen**

می‌تواند به جای اسامی مذکر و مؤنث نیز قرار گیرد. es در آن‌ها sein این امر در جملاتی رخ می‌دهد که فعل همراه شود. برای «Prädikativ» با یک اسم در نقش «Das ist ein Tisch» در جمله‌ی «Tisch» مثال، کلمه از لحاظ قواعد نحوی، Prädikativ جمله محسوب می‌شود. در این جمله es شود که یک اسم مذکر Tisch می‌تواند جانشین کلمه است:

Was ist das (für ein Tisch)? Es ist ein Couchtisch.

یا جانشین یک اسم مؤنث:

Was ist das (für eine Lampe)? Es ist eine moderne Designlampe.

و یا حتی جانشین یک اسم جمع:

Was sind das für Leute? Es sind Zirkusartisten.

۲. جای‌گزین اسم یا یک صفت در نقش Prädikativ werden, bleiben, sein مانند افعالی می‌شود که همراه با افعالی مانند «Sein-Verben» یا «Kopulaverben» می‌شناسیم، ظاهر می‌شود. برای مثال کلمات dort, gesund و Student در جملات زیر همگی Prädikativ جمله محسوب می‌شوند:

Er ist Student.

Du bleibst hoffentlich gesund.

Das Buch ist dort.

در چنین جملاتی، es می‌تواند جای‌گزین Prädikativ شود:

Der Vater/ Er muss arbeiten (Maskulinum).

Die Mutter/ Sie muss arbeiten (Femininum).

حالت دستوری ضمیر، مانند حالت دستوری اسمی که مرجع آن است، طبق قواعد نحو زبان آلمانی تعیین می‌شود.

گروه دیگری از ضمائر، جانشین اسم نمی‌شوند، بلکه مانند حرف تعریف اسم و با عملکردی مشابه آن، در کنار اسم قرار می‌گیرند:

dieses Kind, keinen Mann

گروه بزرگی از ضمائر، چه به جای اسم قرار گیرند و چه در کنار آن مانند صفات و یا خود اسامی تغییر می‌کنند یا به عبارتی صرف می‌شوند. ضمیر دارای انواع گوناگونی است، از جمله:

Personalpronomen, Reflexivpronomen, Possessivpronomen, Demonstrativpronomen, Interrogativpronomen, Indefinitpronomen, Relativpronomen

ضمیر es

es ضمیر شخصی سوم شخص مفرد خنثا در حالت فاعلی و حالت مفعولی از لحاظ دستوری دارای نقش‌های متفاوتی است. شیوه‌های تقسیم‌بندی نقش‌های es در کتب دستوری و منابع گوناگون باهم تفاوت دارند. برخی از تقسیم‌بندی‌ها کلی‌ترند (هلپیگ / بوشا، ۲۰۰۰: ۲۱۳) و برخی جزئی‌تر (آنلاین گرامر، ۲۰۰۹). در ادامه به بررسی این نقش‌ها می‌پردازیم.

الف) es به‌عنوان جانشین کلمه^۲

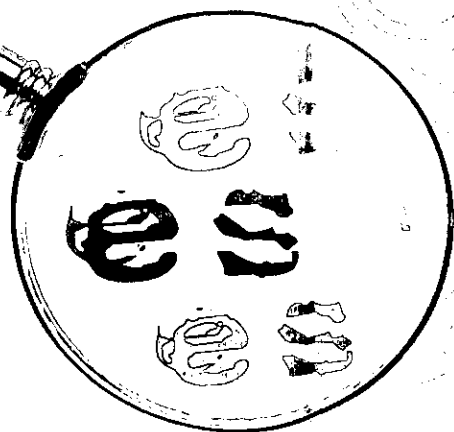
در این نقش، es به جای کلماتی قرار می‌گیرد که در سه گروه زیر قابل بررسی هستند [هلپیگ / بوشا، ۲۰۰۱: ۲۴۰].

۱. جانشین اسم

ضمیر es به‌جای یک اسم مفرد خنثا که قبلاً از آن نام برده شده، قرار می‌گیرد. این اسم می‌تواند فاعل جمله باشد:

Wo ist das Buch? Es steht auf dem Tisch.

در این نقش، es را نمی‌توان از جمله حذف کرد. اگر ضمیر es جانشین فاعل شده باشد، می‌تواند در ابتدا و یا درون فضای درونی جمله ظاهر شود:



ب) جانگه‌دار^۲

es در این نقش، جانشین کلمه یا جمله نمی‌شود، بدین معنا که آن را حذف کند و خودش به جای آن قرار گیرد. بلکه هر دو - هم es و هم کلمه‌ای که مرجع آن است - باهم درون یک جمله و یا es در جمله‌ی پایه و مرجع آن در قالب یک جمله‌ی پیرو به دنبال هم مشاهده می‌شوند. (همان، ص ۲۱۵-۲۱۴).

۱. جانگه‌دار فاعل

es می‌تواند در جمله‌ی خبری، جای فاعل را در ابتدای جمله اشغال کند و آن را از مکان معمول خود که سمت چپ فعل شده است، به سمت راست آن منتقل کند: Ein Unfall ist passiert.

→ Es ist ein Unfall passiert.

در مثال بالا، es برخلاف نقش خود به‌عنوان Prowort باعث حذف یکی از اجزای جمله (در این جا یک اسم در نقش فاعل) نشده است، بلکه با قرار گرفتن در مکانی که به‌طور معمول به فاعل تعلق دارد، جای طبیعی آن را به خود اختصاص داده و آن را به فضای درونی جمله رانده است. این تغییر مکان، باعث تأکید بیشتر روی فاعل می‌شود و آن را برجسته می‌کند. این امر به‌ویژه در مورد فاعل‌هایی معمول است که یا بدون حرف تعریف در جمله ظاهر شده‌اند و یا توسط یک حرف تعریف نامعین یا کلمات دیگری که به جای حرف تعریف اسم قرار می‌گیرند، مانند mehrere, viele و نظایر آن، همراهی می‌شوند.

قرار گرفتن es در ابتدای جمله و به تبع آن تغییر مکان فاعل، تغییر معنایی خاصی در جمله ایجاد نمی‌کند، بلکه بیشتر سبک و سیاق آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در چنین جملاتی es تنها در ابتدای جمله قرار می‌گیرد. اگر مکان اول توسط یکی دیگر از اجزای جمله اشغال شود، es حذف خواهد شد. فعل جمله، نه برای es، بلکه برای

Der Vater ist Arzt, und sein Sohn wird auch Arzt.

→ Der Vater ist Arzt und sein Sohn wird es auch.

Die anderen waren von der Wanderung müde, sie war nicht müde.

→ Die anderen waren von der Wanderung müde, sie war es nicht.

۳. جانشین فعل یا کل جمله

ضمیر es در نقش جای‌گزین کلمه، می‌تواند به جای فعل اصلی جمله قرار گیرد:

Er raucht nicht mehr. Er hat es (das Rauchen) aufgehört.

در مثال بالا es در اصل، جای‌گزین فعل «rauchen» شده است. es می‌تواند جانشین فعل جمله شود و به کل جمله‌ای که حذف شده است، اشاره کند:

Sie wollte die Prüfung unbedingt mit Eins bestehen.

→ Es ist ihr gelungen. Ihr ist es gelungen.

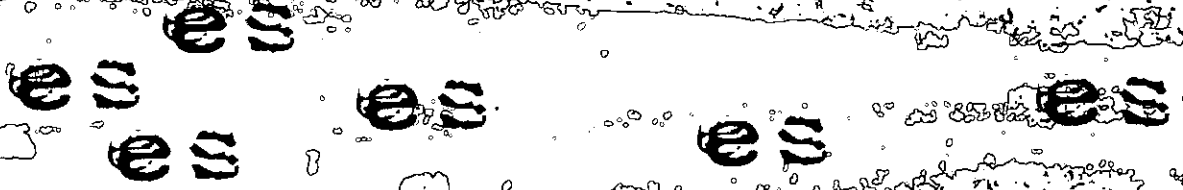
در هر دو حالت، اگر ضمیر es در نقش فاعل ظاهر شود، می‌تواند در ابتدا یا درون جمله قرار گیرد؛ مانند آنچه در مثال بالا مشاهده می‌شود، اما چنانچه ضمیر es نقش مفعولی داشته باشد، نمی‌تواند در ابتدای جمله قرار گیرد:

Sie wollte die Prüfung unbedingt mit Eins bestehen.

Sie hat es geschafft.

نمی‌توان گفت:

Es hat sie geschafft.



Mir ist kalt./ Ihr wurde schlecht.

es در چنین جملاتی در ابتدای جمله، مکانی که به طور سنتی و معمول به فاعل تعلق دارد، قرار می‌گیرد و آن چه را که از لحاظ منطقی فاعل و براساس قواعد نحو زبان آلمانی، مفعول محسوب می‌شود، به درون جمله می‌راند:

Es friert mich./ Es schwindelt ihr.

Es ist mir kalt./ Es wurde ihr schlecht.

در این حالت es می‌تواند در جمله هم به حضور خود ادامه دهد.

Mich friert es./ Ihr schwindelt es.

Mir ist es kalt./ Ihr wurde es schlecht.

۲. جانگه‌دار جمله‌ی پیرو^۵

قبل از آن‌که به تشریح این کاربرد es پرداخته شود، لازم است در خصوص آن چه در زبان آلمانی جمله‌ی فاعلی^۶ و جمله‌ی مفعولی^۷ نامیده می‌شود، توضیحاتی ارائه شود. گاهی فاعل جمله که معمولاً اسم یا ضمیری در حالت «Nominativ» است، گسترش پیدا می‌کند و اجزا و کلماتی به آن اضافه می‌شود. در برخی موارد این گسترش تا آن‌جا ادامه پیدا می‌کند که یک «جمله» نقش فاعل را ایفا می‌کند. این «فاعل گسترش یافته»^۸ جمله‌ی فاعلی نامیده می‌شود. مثال‌های زیر به روشن شدن مطلب کمک می‌کند:

Sein Nichtkommen enttäuscht mich.

Mich enttäuscht, dass er nicht gekommen ist.

در این‌جا یک جمله‌ی پیرو با «dass» نقش فاعل جمله‌ی اصلی را بر عهده دارد. در چنین مواردی، es در جمله‌ی پایه قرار می‌گیرد و به فاعلی که در قالب و مکان جدیدی ظاهر شده است، اشاره می‌کند:

Es enttäuscht mich, dass er nicht gekommen ist.

اسمی صرف می‌شود که نقش فاعل را دارد.

Der Unfall hat sich am Abend ereignet.

→ *Es hat sich gestern ein schwerer Unfall ereignet.*

→ *Es haben sich gestern mehrere schwere Unfälle ereignet.*

استفاده از es در جملات مجهول نیز از قواعد مشابهی پیروی می‌کند:

Das Einfamilienhaus ist in den letzten Jahren gebaut worden.

→ *Es sind in den letzten Jahren viele Einfamilienhäuser gebaut worden.*

es در جملات مجهولی که فاقد فاعل هستند، در ابتدای جمله جای فاعل را اشغال می‌کند. در چنین جملاتی فعل جمله همیشه به صورت سوم شخص مفرد ظاهر می‌شود:

Es wird den Schülern geholfen.

اما اگر جزء دیگری از جمله در مکان نخست قرار گیرد، es حذف خواهد شد:

Den Schülern wird geholfen.

آن چه تا کنون در خصوص نقش es به‌عنوان جانگه‌دار گفته شد، مربوط به موردی می‌شود که ضمیر es همراه با اسم مرجع خود، که در این‌جا فاعل جمله است، در جمله ظاهر می‌شود. در زبان آلمانی، در بعضی از ساخت‌ها آن چه از لحاظ منطقی فاعل محسوب می‌شود، از لحاظ قواعد نحو، مفعول جمله است. به عبارت دیگر، فاعل چنین جملاتی به جای آن که در حال «Nominativ» باشد، در حالت *Dativ* یا *Akkusativ* ظاهر می‌شود. این مورد، بعضی از افعال زبان آلمانی و هم‌چنین ساخت‌هایی را شامل می‌شود که متشکل از برخی قیود در کنار *Kopulaverben* (هلیبگ / بوشا، ۲۰۰۰: ۲۹) هستند:

Mich friert./ Ihr schwindelt.

Dass er einen Fehler gemacht hat, (*das*)
begreift er.

ج) فاعل و مفعول صوری

در زبان آلمانی، افعال بسیاری وجود دارند که *es* برای آن‌ها نقش فاعل یا مفعول را ایفا می‌کند. چنین فاعل یا مفعولی، بار معنایی خاصی ندارد و حضور آن در جمله تنها براساس قواعد نحو زبان آلمانی الزامی است [همان، ۲۱۵].

البته تعداد دیگری از افعال نیز هستند که اگرچه به این گروه تعلق ندارند، اما در یکی از معانی خود، مانند آنان عمل می‌کنند. *es* چه در نقش فاعل و چه در نقش مفعول، در چنین جملاتی فاقد معنای خاص و روشنی است، اما حضور آن در جمله براساس قواعد نحو زبان آلمانی الزامی است. *es* در این نقش غیرقابل حذف است و آن را نمی‌توان با کلمه‌ی دیگری جای‌گزین کرد. دست‌نویسان، اسامی متعددی بر این نقش *es* نهاده‌اند که فاعل یا مفعول صوری،^۱ دستوری،^۲ ساختگی^۳ یا غیرشخصی^۴ از آن جمله است.

es در نقش فاعل صوری در ابتدا یا در فضای درونی جمله ظاهر می‌شود (a) و به‌عنوان مفعول صوری تنها در فضای درونی جمله قرار می‌گیرد (b):

- a) *Es klingelte plötzlich. Plötzlich klingelte es.*
b) *Er hat es immer eilig. Immer hat er es eilig.*

اما نمی‌توان گفت:

Es hat er immer eilig.

در دنباله به بررسی دقیق‌تر این دو نقش می‌پردازیم.

۱. فاعل صوری

افعالی که *es* را به‌عنوان فاعل صورت در کنار خود دارند، گروه ناهمگونی هستند. این افعال از نظر تعداد و نوع مکمل‌هایی که نیاز دارند گاه از نظر معنا، به گروه‌های زیر تقسیم می‌شوند [همان، ۲۱۶]:

الف) افعال کامل بی‌نیاز از مکمل: منظور از فعل کامل^۱، فعلی است که به تنهایی، یعنی بدون نیاز به اجزایی که در کنار فعل اصلی، جزئی از آن محسوب می‌شوند، قادر است جمله‌ای بسازد که با معنا و از لحاظ دستوری، کامل باشد [آرشدوسکی، ۱۹۸۴: ۱۹۴]. برخی از افعال کامل، برای ساختن جمله‌ای که از لحاظ قواعد نحو، کامل و هم‌چنین با معنی باشد، تنها به فاعل احتیاج دارند و به سایر انواع مکمل‌ها فاعلی، مفعولی، مکانی و... نیازی ندارند. این افعال

همان‌طور که در مثال بالا مشخص است، *es* با قرار گرفتن در ابتدای جمله‌ی پایه - جایی که قاعدتاً فاعل باید آن‌جا باشد - جای خالی آن را پر کرده است و در اصل به فاعلی که بعداً در قالب یک جمله‌ی پیرو ظاهر می‌شود، اشاره دارد. این نقش «Korrelat» نامیده می‌شود. در این‌جا *es* در خصوص محتوای جمله‌ی فاعلی اطلاعاتی به خواننده یا شنونده نمی‌دهد. از همین‌رو با توجه به قواعد معناشناسی می‌توان آن را از جمله‌ی پایه حذف کرد؛ اگرچه از لحاظ قواعد نحو، حضور آن در برخی از موارد الزامی است. در این‌جا *es* می‌تواند در فضای درونی جمله‌ی پایه نیز قرار گیرد:

Mich enttäuscht es, dass er nicht gekommen ist.

حضور *es* در ابتدای چنین جملاتی اجباری است، اما در جمله‌ی پایه در برخی موارد می‌توان از آن صرف‌نظر کرد و این موارد را فعل جمله‌ی پایه تعیین می‌کند. اگر ابتدا جمله‌ی پیرو و بعد از آن جمله‌ی پایه قرار گیرد، *es* حذف می‌شود. در چنین حالتی می‌توان *das* را به‌صورت اختیاری در ابتدای جمله‌ی پایه قرار داد:

Dass er nicht gekommen ist, (das) enttäuscht mich.

جمله‌ی مفعولی نیز در اصل، مفعولی از نوع *Akkusativ* است که گسترش پیدا کرده و از یک اسم در حالت *Akkusativ* به یک جمله‌ی پیرو تبدیل شده است. این جمله برای جمله‌ی پایه، نقش مفعول *Akkusativ* را ایفا می‌کند.

Er begreift seinen Fehler.

Er begreift, dass er einen Fehler gemacht hat.

در این‌جا نیز *es* با قرار گرفتن در جای خالی مفعول در درون جمله‌ی پایه، به مفعولی که در ادامه می‌آید اشاره می‌کند:

Er begreift (es), dass er einen Fehler gemacht hat.

es به‌عنوان نماینده یا جانگه‌دار جمله‌ی مفعولی، برخلاف زمانی که همین نقش را برای یک جمله فاعلی ایفا می‌کند، در ابتدای جمله قرار نمی‌گیرد و غالباً می‌توان آن را حذف کرد. اگر جمله‌ی مفعولی قبل از جمله‌ی اصلی قرار گیرد، *es* حذف می‌شود. در چنین حالتی می‌توان از *das* به جای *es* در ابتدای جمله‌ی اصلی استفاده کرد:

را از لحاظ معنایی می‌توان به دو گروه تقسیم کرد:

● افعالی که برای بیان رویدادهای جوی به کار می‌روند و به گروه افعال غیرشخصی^{۱۴} [هلیبگ / بوشا، ۲۰۰۰: ۴۶] تعلق دارند؛ مانند:

regnen, schneien, hageln, nieseln, donnern, blitzen, ...

از آن‌جا که از لحاظ منطقی نمی‌توان فاعل مشخصی برای این افعال ذکر کرد، es به‌عنوان فاعلی که تنها به دلایل دستوری وجود آن در جمله الزامی است، در کنار این افعال ظاهر می‌شود:

Es regnet./ Es schneit.

● افعالی که بیان‌کننده‌ی اصوات هستند؛ مانند:

läuten, klopfen, brausen, krachen, rauschen, zischen, ...

Es hat an der Tür geläutet.

(ب) صفت + فعل sein:

ترکیبی از صفاتی که برای بیان ادراکات انسان از محیط طبیعی اطرافش به کار می‌روند، در کنار فعل‌های sein, bleiben, werden و نظایر آن (Kopulaverben) نیز es را به‌عنوان فاعل، در کنار خود دارند:

Es wird am Abend sehr kühl.

صفاتی مانند:

«laut», «heiß», «warm», «kalt», «hell»,

«dunkel» و نظایر آن نیز در همین گروه قرار می‌گیرند.

صفاتی که برای بیان مفاهیم مربوط به زمان به کار می‌روند نیز این‌گونه عمل می‌کنند:

Es ist jetzt schon sehr spät.

(ج) افعالی با یک مکمل در حالت *Akkusativ* یا *Dativ*:

بسیاری از افعالی که es را به‌عنوان فاعل صوری در کنار خود دارند، دارای مکملی در حالت *Akkusativ* یا *Dativ*

هستند. این مکمل به شخصی اشاره می‌کند که عمل یا حالتی که فعل بیان‌کننده آن است، به‌طور منطقی به او باز می‌گردد. به همین علت، برخی از دستورنویسان آن‌ها را *Akkusativ* و *Dativ* شخصی^{۱۵} نامیده‌اند. باید توجه داشت که با وجود شباهت ظاهری، این مکمل‌ها مفعول

Akkusativ یا *Dativ* نیستند، زیرا برخلاف آن‌چه در مورد مفعول صادق است، عملی که فعل بیان‌کننده‌ی آن است، روی این مکمل اعمال نمی‌شود. برخی از این افعال، علاوه بر مکمل‌های ذکر شده به مکمل‌های دیگری نیز احتیاج دارند. این افعال به چهار گروه زیر تقسیم می‌شوند [همان، ۲۰۰۰، ص ۲۱۷]:

● افعالی با یک *Akkusativ* شخصی:

Es juckte ihn.

Es überlief ihn kalt.

Es zog ihn zu seinen Kindern.

وجود es در کنار برخی از این افعال، چنان‌چه یکی دیگر از اجزای جمله در ابتدای آن قرار گیرد، الزامی نیست.

Es fror mich. Mich fror (es).

● افعالی یک *Dativ* شخصی:

Es geht ihm gut.

Es hat mir auf Rücken gefallen.

Es fehlt ihm nicht an Ausdauer.

با قرار گرفتن es در فضای درونی جمله، امکان حذف آن - البته نه در مورد همه‌ی افعال این گروه - وجود دارد.

Es schwindelte ihr. Ihr schwindelte (es).

● افعالی با یک *Akkusativ* یا *Dativ* شخصی:

استفاده از هر یک از مکمل‌های یاد شده، برای برخی از افعال این گروه صحیح است:

Es ekelte sie/ ihr (vor den Würmern).

● افعالی با یکی از انواع معمولی: حضور es به‌عنوان فاعل در کنار افعال این گروه الزامی است. این افعال، هم‌چنین یکی از انواع مفعول را در کنار خود دارند [مبصر، ۱۳۸۶: ۴].

Es gibt noch einen ungeklärten Punkt.

(*Akkusativ*)

Es geht um den ersten Preis.

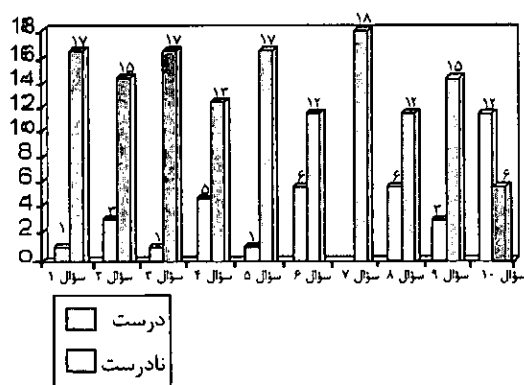
(*Präpositionalobjekt*)

Es bedarf noch einiger Mühe. (Genitiv)

۲. مفعول صوری

افعالی که es در کنار آنان در نقش مفعول ظاهر می‌شود، ترکیب‌های از پیش تعیین شده و ثابتی هستند که نمی‌توان از معنی تک‌تک اجزای تشکیل‌دهنده، به مفهوم اصلی آن‌ها پی برد. درک معنا و مفهوم واقعی این اصطلاحات

3. Diese Arbeit hat ... in sich.
4. Im Schwimmen kann er ... mit jedem aufnehmen.
5. Kauf dieses Hemd. Ihm wird ... bestimmt gefallen.
6. Die Banken leihen sich das gesparte Geld ihrer Kunden für eine bestimmte Zeit aus, um ... anderen Kunden zu leihen.
7. ... freut uns, dass unsere Mannschaft gewonnen hat.
8. Heute läßt ... sich durch verschiedene Tests herausfinden, wogegen ein Mensch allergisch ist.
9. Was du da machst, ist ... gut.
10. Eine gute Stimmung hat ... geherrscht.



نمودار ۱. بررسی آماری پاسخ‌های بخش اول آزمون

در بخش دوم آزمون، هشت جمله وجود داشت. از دانشجویان درخواست شد تا نقش ضمیر *es* را در آن‌ها تعیین کنند. سه جمله زیر به‌عنوان نمونه از میان آن‌ها انتخاب شده است. ضمیر *es* در جمله ۱ جای‌گزین اسم، در جمله ۲ جانگه‌دار فاعل و در جمله ۳ فاعل صوری است.

1. Das weltweit tätige Kulturinstitut der BRD steht für spannende und offene Kulturarbeit und modernen Deutschunterricht. *Es* ist mit 147 Instituten rund um den Globus zu Hause.

و استفاده‌ی صحیح از آنان - مانند آن‌چه در مورد سایر اصطلاحات زبان آلمانی صادق است - تنها هنگامی میسر است که فرد، معنای کل عبارت و مفهومی را که در ورای ظاهر آن نهفته است، بداند.

Sie hat *es* ihm angetan. (= Sie gefällt ihm)

Sie hat *es* auf den Mantel abgesehen. (= Sie wünscht sich den Mantel)

چند مثال دیگر از این گروه:

Es weit bringen = im Leben viel erreichen

Es in sich haben = schwer sein

Es gut mit jmdm. meinen = sich jmdm.

gegenüber gut verhalten

مشکلات فارسی‌زبانان در کاربرد ضمیر *es*

به‌منظور بررسی دقیق‌تر مشکلات زبان‌آموزان فارسی‌زبان در استفاده‌ی صحیح از ضمیر *es*، آزمونی در دو بخش طراحی شد. مخاطبین دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌ی مترجمی زبان آلمانی دانشگاه تهران بودند. آن‌ها پس از پایان نیم‌سال دوم تحصیلی، بعد از فراگیری نقش‌های متفاوت *es* در درس «آلمانی پیشرفته»، در این آزمون شرکت می‌کردند. اغلب این دانشجویان، قبل از پذیرفته شدن در دانشگاه، با زبان آلمانی آشنایی نسبتاً خوبی داشتند و گنجینه‌ی لغات آنان وسیع و از توانایی خوبی در مکالمه به زبان آلمانی برخوردار بودند. بخش اول آزمون، حاوی ۲۰ جمله بود. حضور *es* در این جملات، گاه الزامی و گاه اختیاری و در مواردی نیز استفاده از ضمیر *es* براساس قواعد دستور زبان آلمانی، نادرست بود. این جملات به گونه‌ای طراحی شده بودند که نقش‌های متفاوت *es* را دربرگیرند.

ده جمله‌ی زیر از جملات بخش اول این آزمون انتخاب شده‌اند. *es* در جمله‌های ۱ و ۲ فاعل و در جمله‌های ۳ و ۴ مفعول صوری است. هم‌چنین، در جمله‌های ۵ و ۶ در نقش جانشین کلمه و در جمله‌های ۷ و ۸ در نقش جانگه‌دار ظاهر شده است. جملات ۹ و ۱۰ نیز بدون ضمیر *es* از لحاظ معنایی و دستوری کامل هستند. از دانشجویان خواسته شده بود که *es* را فقط در جایی که وجود آن الزامی است، قرار بدهند.

1. Worum handelt ... sich?

2. Mir geht ... gut.

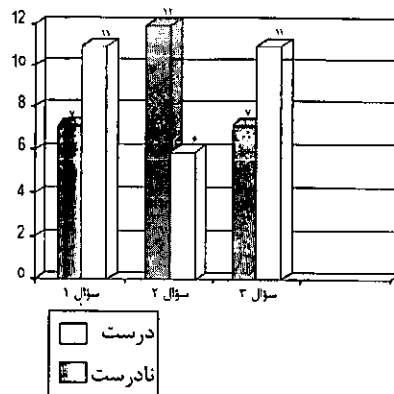
آن دارای ظرایف و ریزه‌کاری‌های فراوانی است که به گونه‌ای که تسلط بر همه‌ی موارد و کسب توانایی لازم در تشخیص نقش es در جمله و در نهایت تصمیم‌گیری در مورد لزوم یا عدم لزوم حضور آن در جمله، مستلزم تمرین و ممارست است.

این قاعده که ضمیر es می‌تواند جانشین یک اسم مفرد خنثا شود، در مراحل اولیه‌ی زبان‌آموزی آموزش داده می‌شود. فارسی‌زبانان این قاعده را - هرچند اسامی در زبان فارسی فاقد جنسیت و حرف تعریف هستند - به سرعت فرامی‌گیرند، ولی در به‌کار گرفتن آن به خصوص در ابتدای کار دچار اشتباه می‌شوند. با نگاهی به نمودار ۱ درمی‌یابیم که همه‌ی دانشجویان (به جز یک نفر) در جمله‌ی شماره‌ی ۵ به درستی ضمیر es را جانشین یک اسم مفرد خنثا^{۱۶} کرده‌اند. اما در موردی کاملاً مشابه (جمله‌ی شماره‌ی ۶) یک‌سوم از دانشجویان نتوانسته‌اند در مورد لزوم حضور ضمیر es در جمله‌ی پیرو که در این‌جا نیز جانشین یک اسم مفرد خنثا^{۱۷} می‌شود، تصمیم درستی بگیرند. شاید علت این امر وجود فاصله نسبتاً زیادتری - در مقایسه با جمله‌ی شماره‌ی ۵ - میان ضمیر و اسم مرجع آن بوده است. این امکان نیز وجود دارد که اضافه شدن کلمه‌ی «ihrer Kunden» که با هدف ارائه‌ی توضیحات دقیق‌تر به «das Geld» اضافه شد، باعث بروز تردید در استفاده‌ی ضمیر es از سوی دانشجویان شده است.

بدیهی است یادگیری این قاعده که در برخی موارد می‌توان از ضمیر es به جای اسامی مفرد مذکر و مؤنث و حتی اسامی جمع نیز استفاده کرد، برای زبان‌آموزان فارسی‌زبان چندان ساده نیست. یادگیری نحوه‌ی استفاده از es به جای صفت، فعل و جمله از آن هم دشوارتر است. همان‌طور که ذکر شد، وجود جزئیات فراوانی که به هنگام استفاده از ضمیر es باید مورد توجه قرار بگیرد، باعث پیچیدگی این مبحث و دشوار شدن یادگیری آن برای فارسی‌زبانان شده است. برای مثال es در نقش جانگه‌دار فاعل، می‌تواند در ابتدای جمله قرار گیرد و فاعل را به داخل جمله براند. اما چنان‌چه فاعل در مکان اول جمله قرار داشته باشد، حضور es در جمله نه تنها لزومی ندارد و معمول نیست، بلکه از لحاظ قواعد دستوری نیز نادرست است. علت بروز ۱۲ پاسخ نادرست از میان ۱۸ پاسخ داده شده به جمله‌ی

2. Wenn in einem Gebiet zu viele Wälder abgeholzt werden, tragen Wind und Wasser die lockere, oberste fruchtbare Bodenschicht ab, die nicht mehr durch die Wurzeln der Bäume gefestigt ist. Damit wird der Boden unfruchtbar, es wächst nichts mehr.

3. Es gibt jedoch eine Tendenz zur Kleinfamilie bei wachsender Zahl der Haushalte.



نمودار ۲. نحوه پاسخ‌گویی به سؤالات بخش دوم آزمون

با بررسی این دو نمودار مشخص می‌شود که دانشجویان در استفاده‌ی صحیح از es و هم‌چنین تعیین نقش آن در جمله با مشکل مواجه هستند. بروز خطا در پاسخ‌گویی به هر ده سؤال بخش اول آزمون - البته با نسبت‌های متفاوت - نشان‌دهنده‌ی این واقعیت است که تصمیم‌گیری در مورد استفاده یا عدم استفاده از es در تمامی نقش‌های آن برای دانشجویان امری دشوار است. با نگاهی به نمودار ۱ درمی‌یابیم، بیشترین تعداد پاسخ‌های نادرست به ترتیب مربوط به سؤالات ۱۰، ۸، ۶ و ۴ می‌شود. علت این دشواری از دو منظر، قابل بررسی و تجزیه و تحلیل است:

تعداد نقش‌های ضمیر es و کاربرد گسترده و متفاوت آن

همان‌طور که مشاهده شد، es دارای سه نقش عمده است. هر یک از این نقش‌ها خود موارد جزئی‌تری را شامل می‌شود. مبحث ضمیر es و نحوه‌ی استفاده‌ی صحیح از

زمان بیشتری خواهد بود. برای مثال استفاده از ضمیر es به عنوان مفعول صوری، در زبان فارسی مصداق ندارد. معادل فعل مرکب «عجله داشتن» در زبان آلمانی عبارت «es eilig haben» است. برگردان جمله‌ی آلمانی «Ich habe es eilig» در زبان فارسی «(من) عجله دارم.» است. با مقایسه‌ی اجزای این دو جمله باهم، درمی‌یابیم ضمیر es که در جمله‌ی آلمانی یاد شده در نقش مفعول صوری باید در جمله حضور داشته باشد، در جمله‌ی فارسی معادلی ندارد. از این رو طبیعی است که پنج نفر از دانشجویان لزوم حضور آن را در جمله‌ی شماره‌ی ۴ نادیده گرفته‌اند.

جمله‌ی شماره‌ی ۲ (Mir geht es gut) که در آن به عنوان فاعل صوری ضروری است، جمله‌ی شناخته شده‌ای است که در مکالمات روزمره‌ی زبان آلمانی، کاربرد فراوانی

هرچه تفاوت میان وجوه گوناگون زبان مادری (علاوه نوشتاری، نحوه‌ی تلفظ آواها، قواعد دستوری و...) با زبان خارجی بیشتر باشد، فراگرفتن آن مستلزم کوشش، ممارست و صرف زمان بیشتری خواهد بود.

دارد. با این وجود، سه نفر از دانشجویان دچار تردید شده‌اند. علت این است که فارسی‌زبانان براساس معادل فارسی این جمله (حالم خوبه.) استفاده از es را ضروری تشخیص نداده‌اند.

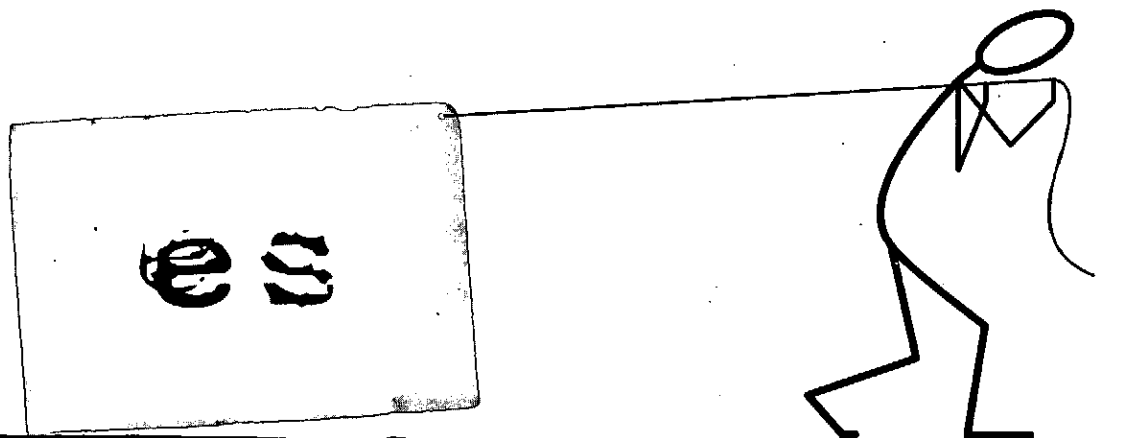
نتیجه‌گیری

زبان‌آموزان فارسی‌زبان در استفاده‌ی صحیح و بجا از

شماره‌ی ۱۰ نیز مربوط به همین مورد می‌شود. از سوی دیگر، درک جزئیات کاربردهای گوناگون ضمیر es، مستلزم آشنایی زبان‌آموزان با پاره‌ای دیگر از مباحث دستورزبان آلمانی است. مطابق آنچه تاکنون در خصوص نقش‌های مختلف es عنوان شد، اگر زبان‌آموزان با مفاهیمی چون Prädikativ, Kopulaverben, Subjektsatz, Objektsatz, Vollverben و... بیگانه باشند، در فراگیری مبحث es با مشکل مواجه خواهند شد.

تأثیر قواعد زبان فارسی بر ذهن زبان‌آموزان

مقایسه‌ی ساخت‌های زبان مادری با زبان بیگانه، فرایندی است که خواسته یا ناخواسته ذهن هر زبان‌آموزی را به خود مشغول می‌کند. البته این مسئله همیشه نتایج منفی ندارد. به راحتی می‌توان با اشاره به نکات مشترک و شباهت‌های موجود میان دو زبان، به فراگیری یادگیری سرعت و ثبات بیشتری بخشید [لادو، ۱۹۶۷ و فریس، ۱۹۶۲]. از جمله عواملی که ممکن است، باعث بروز خطا در ذهن زبان‌آموز شود، تأثیر زبان مادری و یا یک زبان بیگانه‌ی دیگر - که زبان‌آموز با آن آشنایی دارد - بر زبان آلمانی و قواعد آن است. در واقع علت بروز چنین خطایی، مقایسه‌ی ساختار زبان مادری - در این‌جا زبان فارسی - و یا زبان بیگانه - برای مثال، زبان انگلیسی که اکثر زبان‌آموزان با آن آشنایی دارند، با ساختار دستوری زبان آلمانی - است [کلپین، ۱۹۹۷: ۳۲-۳۰]. البته نمی‌توان منکر این واقعیت شد که هرچه تفاوت میان وجوه گوناگون زبان مادری (علاوه نوشتاری، نحوه‌ی تلفظ آواها، قواعد دستوری و...) با زبان خارجی بیشتر باشد، فراگرفتن آن مستلزم کوشش، ممارست و صرف



منابع

انوری، احمدی گیوی و دیگران. دستور زبان فارسی ۲. چاپ نوزدهم. انتشارات فاطمی. تهران. ۱۳۷۹.
مبصر، نیلوفر: «مفعول در زبان آلمانی و دشواری‌های یادگیری آن برای فارسی‌زبانان». رشد، آموزش زبان. دوره‌ی بیست‌ویکم. شماره‌ی ۴. تابستان ۱۳۸۶.
قریب و دیگران. دستور زبان فارسی (پنج استاد). چاپ نهم. انتشارات واژه. تهران. ۱۳۷۰.

Drosdowski, G. (1984): *Der Duden in 10 Bänden. Bd. 4*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Fries, Ch. (1962): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. The University of Michigan Press.

Helbig, G. und Buscha, J. (2000): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.

Helbig, G. und Buscha, J. (2001): *Deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.

Kleppin, K. (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin: Langenscheidt.

Lado, R. (1967): *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.

(N. N): Online Grammar (2009): www.canoo.net [18.1.2009]

ضمیر es غالباً دچار اشکال می‌شوند. حتی دانشجویانی که آشنایی قبلی خوبی با زبان آلمانی دارند، نمی‌توانند به راحتی در خصوص ضرورت یا عدم ضرورت حضور es در جملات آلمانی تصمیم درستی اتخاذ کنند. با تجزیه و تحلیل پاسخ‌های نادرست دانشجویان دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی مترجمی زبان آلمانی، به سؤالات آموزشی که به منظور سنجش میزان آشنایی ایشان با کاربردهای گوناگون es و مهارت آنان در تشخیص لزوم استفاده از آن در جملات متفاوت طراحی شده بود، عواملی که در بروز خطا مؤثر هستند نیز شناسایی شدند. گستردگی و تنوع نقش‌های گوناگون و گاه متفاوت ضمیر es، وجود ریزه‌کاری‌های فراوان در قواعد مربوط به نحوه‌ی استفاده از آن، و لزوم آشنایی زبان‌آموزان با آن بخش از مفاهیم و مباحث دستور زبان آلمانی که ارتباط تنگاتنگی با این مبحث دارند، روند یادگیری را کند و درصد بروز خطا را افزایش می‌دهد. تأثیر قواعد زبان فارسی بر ذهن زبان‌آموزان و این واقعیت که خواسته یا ناخواسته نقش و کاربردهای ضمیر es را با موارد و ساخت‌های مشابه در زبان مادری خود مقایسه می‌کنند نیز از جمله عوامل مؤثر در بروز خطا محسوب می‌شود.

پی‌نوشت

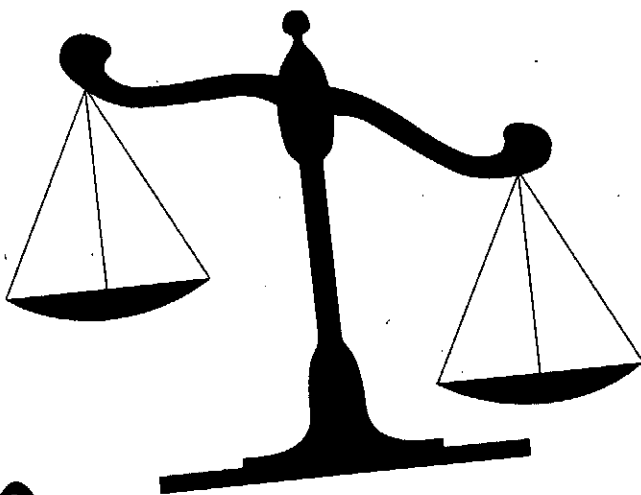
* Thanks to the Research Center for Foreign languages (ReC:LLT) at the University of Tehran for its support.

1. Akkusativ
2. Pronomen od. Stellvertreter des substantivs
3. Prouort
4. Platzhalter
5. Korrelat
6. Subjektsatz
7. Objektsatz
8. erweitertes Subjekt
9. formales Subjekt
10. grammatisches Subjekt
11. künstliches Subjekt
12. unpersönliches Subjekt
13. Vollverben
14. unpersönliche Verben
15. Personenangabe im Akk. u. Dat. 12.*
16. dieses Hemd
17. das gesparte Geld





Knowledge Improvement



مقایسه‌ی

زمان فعل در زبان‌های فارسی و فرانسه

بهزاد هاشمی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اراک
Hashemi273@yahoo.com

Résumé

Sont comparées dans cet article des valeurs temporelles des verbes dans ces deux langues, en tenant compte de leur différence et leur ressemblance, selon le cas. Bien que pourvues de structures grammaticales particulières, ces deux langues ne manquent de points communs, dont la découverte pourrait rendre la tâche facile aux étudiants et aux traducteurs Français-Persan L'étude comparative permet, d'autre part, d'asseoir les bases d'une connaissance pratique de langue en établissant un ensemble de règles et de principes qui engendrent toutes les phrases possibles d'une langue particulière. Quels sont les éléments équivalents de deux langues? Au niveau de la valeur temporelle, sont-elles comparables? Les temps grammaticaux sont-ils interchangeables? Dans ce qui suit, nous allons essayer de proposer des solutions à ces problèmes.

Mots Clés: valeurs modale et temporelle du verbe, passé composé, passé simple, passé antérieur, imparfait

چکیده

تحلیل مقایسه‌ای در کشور ما از پیشینه‌ی طولانی برخوردار است، ولی اگر بخواهیم این امر را به مقایسه‌ی ساختار دستوری دو زبان فرانسه و فارسی ربط دهیم، شاید سخن به گزاف گفته‌ایم. چرا که سابقه‌ی این مطالعات در کشور ما به یک دهه هم نمی‌رسد. مناسبات فرهنگی و اقتصادی رو به گسترش دو کشور ایران و فرانسه به‌ویژه در چند دهه‌ی اخیر، سیل عظیم پژوهشگران و دانشجویان را به سوی فراگیری زبان فرانسه سوق داد. در این میان، زبان‌شناسان و متخصصان صرف و نحو در جست‌وجوی شناخت قرابت‌ها و شباهت‌های موجود بین این دو زبان برآمدند. هر چند که این دو زبان هر یک دارای ساختار دستوری و معنایی خاص خود هستند و رفتار ویژه‌ی خود را دارند، شباهت‌های چشم‌گیر دستور زبان در زمینه‌ی زمان‌ها و ارزش آن‌ها را نباید از یاد برد. در عین حال در مقایسه با

زبان فارسی، طیف فعل در زبان فرانسه بسیار وسیع است.

برای مثال، وجه اخباری به تنهایی دارای ۱۲ زمان است و چنان که زمان‌هایی هم‌چون ماضی مرکب و چهار زمان التزامی و شرطی‌ها را به این فهرست اضافه کنیم، معادل‌یابی در دو زبان بسیار دشوار می‌شود. با توجه به نابرابری تعداد زمان‌ها و ارزش‌های زمانی و وجهی در این دو زبان، انطباق ساختار زمان در دو زبان غیر ممکن می‌نماید و فراگیرندگان زبان در یافتن معادل‌های مناسب، در گفتار و در نوشتار با دشواری مواجه می‌شوند. مطالعه‌ی افعال با توجه به ارزش زمان و وجه برای دانشجویان سال آخر کارشناسی زبان فرانسه و فراگیران زبان ضروری است؛ به‌ویژه این که انتخاب صحیح فعل، زمان، وجه و شخص و شکل آن شایع‌ترین اشتباه بین زبان‌آموزان است. یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در ساختار زمانی دو زبان گامی مهم در راستای رفع موانع محسوب می‌شود. هدف از نگارش این مقاله پاسخ دادن به چند پرسش است: این که آیا از لحاظ دستوری زمان‌ها در دو زبان قابل انطباق هستند؟ آیا ارزش افعال در زبان فارسی و فرانسه یکی است؟ وجه تشابه و تفاوت زمان دستوری در این دو زبان به چه شیوه است؟ معادل‌یابی زمان‌ها در دو زبان بر چه اساس و شیوه‌ای قرار دارد؟

به نظر نگارنده، مطالعه‌ی دقیق این مطالب برای مترجمان دوزبانه و دانشجویان فرانسه‌ای که در حال گذراندن درس گرامر چهار و مبحث ارزش افعال هستند، بسیار ثمربخش و مفید است. امیدوارم که این مقاله آغازی باشد برای تحقیقات و پژوهش‌های گسترده‌تر در آینده.

کلید واژه‌ها: دستور زبان، فعل، ساختار زمان، ارزش زمانی افعال

Introduction

L'étude comparative des langues permet de savoir que bien que d'apparence très lointaines (par l'écriture et le lexique), deux langues comme le français et le persan possèdent quelques affinités de part les valeurs temporelles du verbe. Même si l'existence d'une origine commune est évidente, ces deux langues diffèrent complètement sur le plan de leur structure ; pourtant, nous avons essayé, dans le cadre de cet article, de faire quelques rapprochements pouvant faciliter le travail à des traducteurs et des étudiants en deux langues, et c'est l'objectif visé par cet article. Dans ce qui suit, nous allons tenter d'établir une comparaison, susceptible de révéler les affinités linguistiques entre le persan et le français. Le postulat principal est le suivant: si, dans ces deux langues, on retrouve par comparaison une ressemblance donnée (au niveau de la valeur temporelle), il est probable que cette caractéristique serve de point de repère pour faire des rapprochements nécessaires à une profonde recherche. Les points suivants rapprochent ces deux langues:

Le présent indique un événement ou un état de choses contemporains de l'acte d'énonciation et ce procès est présenté comme vrai par le locuteur au moment de l'énonciation. Le passé composé est un accompli du présent: le procès est envisagé comme accompli par rapport au moment présent de l'énonciation. Même quand on l'utilise dans le cadre du récit, il conserve toujours une valeur d'accompli du présent; il présente donc le procès comme ayant encore un impact sur le moment où l'on parle ou écrit, conservant ainsi un rapport avec la situation d'énonciation. Avec le passé simple, on établit un simple constat, on observe un événement sans prendre sa durée en considération. Avec l'imparfait, on considère l'événement, le fait pris dans sa durée ; ses limites ne sont pas prises en compte, ni le début, ni la fin. Eventuellement même, on peut pointer une forme d'implication plus forte du narrateur, du locuteur avec l'imparfait. L'imparfait paraît plus subjectif et le passé simple semble mettre à distance et considérer les événements avec plus d'objectivité. Le passé antérieur exprime l'antériorité d'un fait passé par rapport à un autre fait traduit par le passé simple et il marque l'achèvement rapide de l'action, dans un contexte au passé simple.

Le présent

Le présent de l'indicatif est le plus employé des temps du verbe, au moins à l'oral. Le présent s'oppose aux autres temps de l'indicatif par son absence de marque temporelle, que l'on peut interpréter comme un vide sémantique (Riegel Martin, 2008, 298).

روزی به قدر همت هر کس میسر است.

A brebis tondue Dieu mesure le vent.

دزد نادان به کاهدان می‌زند.

Faute avouée est à moitié pardonnée.

- La passion pour les mineurs peut provoquer des embêtements majeurs.

۴. هر دو برای بیان گذشته‌ی نزدیک استفاده می‌شوند:

- از کجا میایی؟ از اصفهان

- Tu arrives trop tard le train part à l'instant.

- Le train arrive de Paris: Je sors à l'instant du lycée.

۵. علاوه بر آینده‌ی نزدیک، هر دو زمان، قدرت بیان آینده‌ای دورتر را نیز دارند:

پس از صد سال، دیگر اثری از او نمی‌ماند.

Je rentre dans cinq ans à mon pays.

پس از دو سال دوباره همدیگر را می‌بینیم.

- Dans dix ans l'homme va sur toutes les planètes.

۶. هر دو دارای کاربردی یکسان در بیان عملی گسترده هستند که از گذشته شروع و تا حال ادامه دارد:

از آمدن او یک ماه می‌گذرد.

از پریروز تا حالا آدم‌های جورا جور می‌آیند و می‌روند (گیوی: ۵۵۱).

در فارسی، زمان مضارع می‌تواند نشانگر آینده در گذشته باشد، زمان **présent** در فرانسه چنین کاربردی را نداشته و معادل این حالت در فرانسه **passé** یا همان شرطی نوع اول باشد.

- Depuis qu'elle est veuve, la corneille ne met plus de rouge à bec. (fournier, 152)

- Il neige depuis vingt-quatre heures.

۷. هر دو می‌توانند ماجرابی که در گذشته روی داده است را به صورت داستانی بیان کنند.

Présent de narration

- رستم به مازندران می‌رود و کاووس را از زندان رها می‌سازد.

- سعدی گلستان را در سال ۶۵۶ هجری می‌نویسد.

مقایسه‌ی کاربرد معمولی دو زمان (غلامرضا ارژنگ، ۱۳۷۴: ۱۲۵)

هر دو زمان کاربردی یکسان داشته و از وقوع کاری در زمان حال خبر می‌دهند:

- هم‌چنان است که می‌گوید. (بی‌هقی، ۳۴)

- آن‌چه از گویش شیراز می‌شناسیم، همه از سده‌های هفتم و هشتم است. (گیوی، ۱۳۸۰: ۵۴۷)

- Ces jeunes grenouilles tirent leur jupe sur leur genoux pour dérober aux gourmets la vue de leurs cuisses dodues (Fournier, 2008: 8).

Il conduit avec prévenance sa délicieuse vieille maman impotente chez le vétérinaire pour la faire piquer (Idem, 6)

- Le marchand d'éléphants déclare qu'il n'assurera pas la livraison dans les étages (Idem 118).

شباهت‌ها: ۱. هر دو تکرار و یا عادت در عملی را نشان می‌دهند.

به شعر حافظ شیراز می‌رقصد و می‌نازند سیه چشمان کشمیری و ترکان سمرقندی

حافظ هر روز صبح با اتوبوس به مدرسه می‌روم و عصر پیاده به خانه برمی‌گردم.

- les aveugles profitent de leur infirmité pour jouer à colin-maillard (Idem, 144).

- Au bal costumé des moutons, les brebis et les agneaux mettent des loups (idem 160).

- Le gangster essuie toujours avec soin la lame de son couteau avant que le sang de sa victime ne sèche. (idem; 141)

۲. هر دو در بیان قوانین کلی و طبیعی و حقایق علمی بدون ارتباط با زمانی خاص، کاربرد دارند.

- آب در ۱۰۰ درجه می‌جوشد.

L'eau bout à 100 degrés

- زمین به دور خورشید می‌چرخد.

La Terre tourne autour du Soleil. La paix est un nom abstrait; surtout pour ceux qui sont à côté des canons. (Idem 33)

۳. هر دو برای بیان مثل‌ها و اندرزها کاربرد دارند.

- اگر خواهان صلح هستی، جنگ برافروز.

- Si tu veux la paix, prépare la guerre..

- Au Vatican, lors des parties de saute-mouton, le pape, s'il n'en a pas le goût, a le droit de refuser de faire le mouton (Fournier 2008, 175).

Passé composé

“Le passé composé exprime un fait passé par rapport au moment où l'on parle et considère comme achevé, tantôt il s'oppose au passé simple, parce qu'il s'agit d'un fait en contact avec le moment de la parole, soit qu'il ait eu des conséquences dans le moment présent” (Gosse André, 2000, 1254).

مقایسه‌ی کاربرد معمولی دو زمان (غلامرضا ارزنگ: ۴۷۳۱، ۷۳۱).

هر دو زمان کاربردی یکسان دارند و هر دو برای بیان عملی در گذشته هستند که ارتباط آن با زمان حال برقرار است، و گاه نتیجه و پیامدهای آن در زمان حال مشاهده می‌شود: ترا چه چیز اینجا نشانده است؟ گفت اکنون به این جای نشسته‌ام (احمدی گیوی، ۴۰۷).

- این همچنان در مسکنت بمانده است (همان).

- L'unijambiste est contrarié car le chausseur a refusé de lui vendre une seule chaussure.

- Depuis qu'il a des hémorroïdes, le paon refuse de faire la roue (Fournier, 2008, 176).

- Le dentiste qui a arraché une molaire au lion est dans un état grave (Idem).

- Depuis qu'il a perdu la combinaison de son coffre-fort, le milliardaire est obligé de mendier (Idem).

در فرانسه در زبان گفتار **passé composé** به جای **passé simple** نیز به کار می‌رود (با همان کاربرد) در صورتی که در زبان فارسی، ماضی ساده و ماضی نقلی هر یک کاربردی جداگانه دارند و کمتر به جای یکدیگر به کار می‌روند:

- Le bûcheron ivre décapita (a décapité) par erreur deux de ses enfants.

- Christophe Colomb a découvert (découvrit) l'Amérique en 1492.

- En 1789, la France connaît une grande révolution. Chateaubriand commence Les Mémoires en 1803.- En 1789, le peuple de Paris prend la Bastille.

تفاوت‌ها: ۱. در فارسی، زمان مضارع می‌تواند نشانگر آینده در گذشته باشد، زمان **présent** در فرانسه چنین کاربردی را نداشته و معادل این حالت در فرانسه **futur dans le passé** یا همان شرطی نوع اول باشد.

در زبان فرانسه در جملات شرطی تحقق‌پذیر، زمان **présent** استفاده می‌شود در حالی که در زبان فارسی مضارع چنین کاربردی را نداشته بلکه برای ترجمه‌ی این گونه جملات به فارسی از وجه شرطی استفاده می‌شود نه از وجه اخباری.

- می‌دانستم که او نمی‌آید.

-Je savais qu'il ne viendrait pas

می‌دانست که او نمی‌تواند ساکت باشد.

Elle savait qu'il ne saurait pas se taire.

۲. برای تعیین نقش‌های کودکان در بازی از زمان مضارع در فارسی استفاده می‌شود در صورتی که زمان **présent** در فرانسه از چنین ارزشی برخوردار نبوده و چنین جملاتی در فرانسه با زمان‌های **imparfait** و **plus-que-parfait** بیان می‌شوند (کمالی ۱۱۹)

- من پلیس می‌شوم و تو یک دوچرخه می‌دزدی.

Moi, j'étais le gendarme, et tu volais un vélo

- من پلیس می‌شوم و تو یک ماشین می‌دزدی

Moi, j'étais le gendarme, et tu avais volé une voiture

۳- در زبان فرانسه در جملات شرطی تحقق‌پذیر، زمان **présent** استفاده می‌شود در حالی که در زبان فارسی مضارع چنین کاربردی را نداشته بلکه برای ترجمه‌ی این گونه جملات به فارسی از وجه شرطی استفاده می‌شود نه از وجه اخباری.

-S'il pleut demain, je ne sortirai pas (Présent hypothétique).

- اگر فردا باران بیارد، از منزل خارج نخواهم شد. (وجه شرطی)

غالباً به صورت ماضی التزامی بیان می شود:

- Si vous n'avez pas trouvé demain la solution, je vous l'expliquerai.

اگر فردا جواب نداده باشد، به او تلفن می زنم.

Si demain il n'a pas répondu, je l'appellerai.

اگر تا دو ساعت دیگر تب بالا رفته باشد، به من اطلاع دهید

Si dans deux heures la fièvre a monté, appelez - moi.

Passé simple

Ce temps du verbe situe le procès dans le passé.

Le passé simple donne une vision synthétique et compacte du procès : il l'envisage comme un noyau indivis, comme un tout fermé sur lui-même et offre une vision globale, indifférenciée, non sécante (Riegel Martin, 2008 :303).

هر دو زمان کاربردی یکسان دارند و در هر دو نیز قید زمان مشخص کننده‌ی دوری و نزدیکی زمان فعل از زمان حال می باشد (غلامرضا ارژنگ، ۱۳۷۴: ۱۳۰)

- رازی الكل را كشف كرد.

- لحظه‌ای پیش او را دیدم.

- Il acheta une tête de veau à la triperie et demanda qu'on lui fit un paquet cadeau.

- Le douze septembre mille sept cent cinq à vingt heures, il bâilla (fournier 69).

شباهت‌ها: ۱. هر دو برای نشان دادن یک واقعیت کلی (ضرب‌المثل) کاربرد دارند:

- آشپز که دو تا شد آش یا شور می‌شود یا بی‌نمک.

- Jamais gourmand ne mangea bon hareng.

- صدف تا قانع نشد پر در نشد.

- Un bienfait reproché tint toujours lieu d'offense

۲. هر دو زمان می‌توانند تکرار عملی را در گذشته نشان بدهند:

از آن روز به بعد هر روز دیر به کلاس آمد.

دیروز این شهر پیایی مورد حمله هواپیماهای دشمن قرار گرفت.

- Pour joindre les deux bouts, mon père travailla la nuit.

- کریستوف کلمب سال ۱۴۹۲ قاره امریکا را کشف کرد.

- کریستوف کلمب سال ۱۴۹۲ قاره امریکا را فتح کرده است.

۱. هر دو زمان می‌توانند تکرار عملی را در گذشته نشان دهند:

- گویا چندین بار آنجا رفته و نا امید برگشته است.

- Quand il a bien travaillé, on le félicite.

- آدمی همیشه می‌دیده است که جنازه می‌برند. (گیوی: ۴۲۱)

- Dès qu'il a eu de bonnes notes, il est récompensé.

- از خدا می‌خواسته‌ام که مرا به زنده خود درآورد (همان).

۲. برای بیان آینده‌ی نزدیک در جمله‌های ساده هر دو زمان کاربردی یکسان دارند:

- تا پنج دقیقه دیگر کارم را تمام کرده‌ام.

- J'ai fini dans cinq minutes.

- Nous avons fini dans une heure.

۳. هر دو زمان برای بیان عملی که در آینده پیش از عمل

دیگر صورت می‌پذیرد استفاده می‌شوند:

قبل از این که تو بیایی من از آنجا رفته‌ام.

- Quand tu as lu le journal, tu me le passes.

- Dès que tu as fini de lire, passe-lui un coup de fil.

تفاوت‌ها: ۱. برای بیان رویدادهای پیاپی در زبان فرانسه از زمان passé composé و passé simple استفاده می‌شود در صورتی که در زبان فارسی برای بیان چنین جملاتی از زمان ماضی نقلی استفاده نکرده و به جای آن از ماضی ساده استفاده می‌کنیم:

- هفته ی پیش به کوهستان رفتیم، به بچه‌ها خیلی خوش گذشت، توپ بازی کردند، از کوه بالا رفتند و خسته به خانه برگشتند.

- La reine mère s'est pris les pieds dans sa traîne et s'est écrasée sur le sol comme une bouse (Fournier, 2008, 163).

- La vie l'ayant déçu, le brochet désespéré s'est jeté dans le ciel (Idem).

- Le roi les salua, leur donna à dîner, puis demanda ce qu'ils voulaient.

۲. در جملات شرطی (système hypothétique) در زبان فرانسه برای بیان آینده‌ی مقدم از passé composé استفاده می‌شود در صورتی که در زبان فارسی این مورد،

- هر روز این درد را داشتم، ولی شکوه نمی‌کردم.
 - Je répétais tous les jours les mêmes fautes, pour devenir enfin incorrigible.
 - هر روز همان خطا را تکرار کردم، تا این‌که در نهایت به فردی اصلاح‌ناپذیر تبدیل شدم.
 ۶. در زبان فارسی برای بیان عملی که بلافاصله پیش از عمل دیگری در گذشته انجام پذیرفته است از ماضی ساده passé simple استفاده می‌شود در صورتی که در زبان فرانسه passé simple چنین استفاده‌ای را ندارد بلکه آن را با passé antérieur نشان می‌دهند.
 - به محض آنکه او بیرون رفت پدر وارد شد.

برای بیان رویدادهای پیاپی در فارسی از زمان ماضی مطلق (ساده) استفاده می‌شود در زبان فرانسه نیز برای بیان چنین فعل‌هایی از زمان passé composé و passé simple استفاده می‌شود.

Dès qu'il fut sorti papa entra.

- به محض اینکه بیرون رفت شروع کرد به سرفه کردن.
 - Dès qu'il fut sorti, il commença à éternuer.
 نکته: باید توجه داشته باشیم که زمان passé antérieur در زبان فرانسه، معادل زمانی در زبان فارسی ندارد و همواره برای ترجمه‌ی آن از زمان ماضی ساده استفاده می‌شود.
 - Dès qu'il eut prononcé ces mots, un concert de protestations s'éleva dans la foule.
 به محض اینکه این حرف‌ها را زد، اعتراض جمعیت بلند شد.

Le passé antérieur

Il est d'un emploi bien restreint, et comme le passé simple, auquel il correspond, il est réservé à la langue écrite. (Riegel Martin, 2008 :303)

- زمان passé antérieur خاص زبان فرانسه بوده و معادلی در زبان فارسی ندارد. برای ترجمه‌ی زمان passé antérieur در فرانسه به زبان فارسی همواره از زمان ماضی ساده استفاده می‌کنیم. مثلاً جملات زیر را به این صورت ترجمه می‌کنیم (Evelyne Bérard, ۲۰۰۰, ۱۷۱):
 - Dès qu'il eut prononcé ces mots, un concert

- Trois fois de suite il alla au restaurant.

۳. برای بیان رویدادهای پیاپی در فارسی از زمان ماضی مطلق (ساده) استفاده می‌شود در زبان فرانسه نیز برای بیان چنین فعل‌هایی از زمان passé simple و passé composé استفاده می‌شود.
 - Je suis allé avec les enfants à la plage, ils ont joué au ballon et ils ont construit un château de sable, puis, ils se sont baignés.
 با بچه‌ها به ساحل رفتم، آنها با توپ بازی کردند، قصر شنی ساختند و شنا کردند.
 مرا دید، سلام کرد و وارد شد.

- Elle me vit, me salua et entra.

تفاوت‌ها: ۱. در فارسی برای بیان عملی که در همین لحظه انجام می‌پذیرد از ماضی ساده (مطلق) استفاده می‌شود در صورتی که معادل این زمان در فرانسه passé simple نبوده بلکه این گونه جملات را با زمان présent بیان می‌کنند:

- Les voilà, ils arrivent. (présent)

آمدند (ماضی مطلق)

آری دیدمش

- ça y est, je le vois.

۲. در فارسی برای بیان آینده در جمله‌های پیرو با نقش قید زمان، می‌توان از زمان ماضی ساده استفاده کرد در صورتی که در فرانسه برای چنین جملاتی از passé simple استفاده نمی‌شود بلکه آن را با زمان futur simple یا futur antérieur نشان می‌دهند:
 وقتی غذا آماده شد خیرت می‌کنم.

Je vous appellerai quand le repas sera prêt.

- وقتی آمد به من خبر بده.

- Avertis-moi quand il viendra.

- Nous partirons quand nous aurons obtenu notre passeport.

- هر وقت گذرنامه‌مان آماده شد می‌رویم.

۳. در فارسی در مورد فعل‌های «بودن» و «داشتن» در زمان ماضی استمراری، از ماضی مطلق استفاده می‌شود در صورتی که در زبان فرانسه چنین حالتی برای افعال être و avoir وجود ندارد و آن‌ها نیز مانند سایر افعال به همان زمان imparfait بیان می‌شوند:

- J'avais ce mal tous les jours, mais je ne plaignais pas.

jambe on allait lui couper; celle-ci ou celle-là? Le chirurgien voulait lui faire la surprise (Fournier, 2008, 136).

- خورشید می درخشید و یخها را آب می کرد.
شباهت‌ها: ۱. هر دو برای بیان تکرار و عادت به کار برد و می شوند (احمدی گیوی، ۱۳۸۰: ۲۸۳).
 امید همیشه پیش از بچه ها به مدرسه می رفت.
 الهه هر روز صبح و عصر به مدرسه می رفت.
 - مالی که حاصل می شدی، به خزانه اصل برندی (همان): ۲۸۴.

-Après chaque opération, le chirurgien mettait lui-même de coté les abats de l'opéré. L'homme-tronc mettait toute son élégance dans ses chapeaux (idem, 32).

- Le dimanche, quand il s'ennuyait, il comptait jusqu'à six mille vingt-cinq ou six mille soixante-dix, suivant l'humeur (Fournier, 2008, 72).

۲. هر دو می توانند تداوم فعل مستمری را که هم زمان با فعل دیگری است را نشان دهند.

سالها دل طلب جام جم از ما می کرد
 آنچه خود داشت ز بیگانه تمنا می کرد
 حافظ
 زمانی که وارد شدیم او شام می خورد.

- Il pleuvait, quand nous sommes sortis.

- Nous roulions vers le Nord, soudain il a commencé à pleuvoir.

۳. هر دو برای توصیف شخصی یا چیزی در زمان گذشته به کار می روند:

پیرزن چون دیوانگان به راه افتاده بود و فریاد می زد. (احمدی گیوی، ۱۳۸۰: ۳۴۴)

من در کنج عزلت نشسته بودم و سخت تنها و خاموش به سر می بردم. (همان)

- Il était grand et maigre .

- La mer était calme, il faisait beau et bon.

- Il était falot, elle était falote, ils se marièrent (Idem, 56)

(البته فعل های «بودن» و «داشتن» در زبان فارسی مستثنا هستند.)

۴. هر دو می توانند بیانگر آینده ی نزدیک نسبت به عملی که

de protestations s'éleva dans la foule.

- به محض این که این کلمات را ادا کرد، صدای اعتراض از میان جمعیت بلند شد.

- Aussitôt que l'enfant eut terminé ses devoirs, sa mère lui permit d'aller jouer.

- به محض این که کودک تکالیفش را تمام کرد، مادرش به او اجازه داد بازی کند.

-Après qu'il eut brouté, trotté, fait tous ses tours 'Janot lapin, retourne aux souterrains séjours.

- خرگوش ژانو پس از این که چرید، جست و خیز کرد و همه ی دورهایش را زد، به لانه زمینی اش برمی گردد.

- Après qu'il eut reçu des ovations, il reçut sur la tête une noix de coco. (fournier, 110)

- هم چنین آن دسته از passé antérieur که در جمله های مستقبل به کار می روند و rapidité ی فعل را نشان می دهند نیز با ماضی ساده ترجمه می شوند (همان):
 - بی درنگ جواب داد.

-Il eut vite répondu.

در یک بر هم زدن همه چیز را بلعید.

-Il eut tout mangé en un instant

- El le drôle eut lapé le tout en un instant (La Fontaine).

- Le chien affamé eut vite mangé.

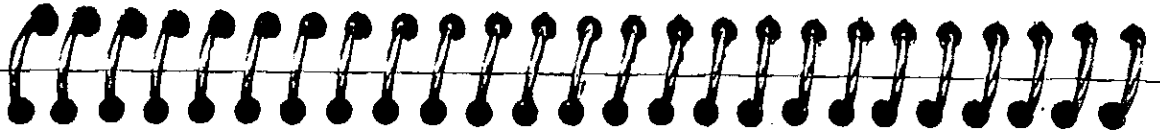
L'imparfait

L'imparfait peut être employé pour indiquer un procès passé unique, plus au moins court, introduire des faits d'arrière-plan, ou présenter les circonstances préalables au milieu desquelles peut se produire un événement important exprimé au passé (Riegel, 2008 :307)

مقایسه ی کاربرد معمولی دو زمان (غلامرضا ارزنگ، ۴۷۳۱: ۲۳۱).

هر دو زمان کاربردی یکسان داشته و هر دو برای بیان عملی که در گذشته برای مدتی در حال انجام یافتن بوده است (البته به صورت مستمر) و آغاز و پایان آن مشخص نیست به کار برده می شوند.

- Il neigeait depuis des semaines, les routes étaient fermées . Il ne savait pas quelle



- Nous venions d'entrer quand le téléphone sonna.

- هنوز از خانه خارج نشده بودم که باد و باران شروع شد.

- Il sortait à peine que l'orage éclata

نکته: استفاده از imparfait برای چنین حالت‌هایی معمولاً برای برجسته‌نمایی است. مثلاً در قسمتی از جمله بر چیزی تأکید می‌کند و این به خاطر مداوم بودن و یا استمرار داشتن فعل آن جمله نیست پس چه‌بسا بهتر است که در ترجمه‌ی فارسی نیز این برجسته‌نمایی اعمال شود مثلاً در ترجمه بگوییم (کمالی ۱۳۸۳، ۱۱۷):

در ضمن یادمان باشد که راسین در بیست و پنج سالگی وارد دوران افتخار شد. (ماضی ساده)

- Racine entraînait dans la gloire à 25 ans.

۳- برای بیان علت وقوع کاری که پیش تر ذکر شده، در زبان فرانسه از imparfait استفاده می‌شود در صورتی که در فارسی از ماضی استمراری استفاده نمی‌شود و ماضی بعید این ارزش را در خود دارد.

- کامیون ما متوقف شد، درختان بزرگ آهکی شده‌ای راه را بسته بود. (ماضی بعید)

- قطار مدتی طولانی سوت زد، به مقصد رسیده بودیم. (ماضی بعید)

- le train siffla trois fois: on arrivait.

- Je repris courage: dans deux heures le renfort arrivait.

۴- عملی که می‌توانسته نتیجه‌ی فوری و اجتناب‌ناپذیر عمل دیگری باشد ولی خودش انجام نگرفته است در فرانسه با imparfait de l'imminence contrecarée در فارسی با ماضی استمراری نشان داده می‌شود تنها با این تفاوت که در فرانسه جمله‌ی ما خبری است اما در فارسی فرم جمله باید شرطی باشد (کمال ۱۳۸۳، ۱۱۸).

اگر یک قدم پیش تر رفته بودم، در پرتگاه می‌افتادم. (ماضی استمراری، جمله‌ی شرطی)

- Un peu plus, la bombe explosait (finalement elle n'a pas explosé).

Un pas de plus j'étais mort.

پیش از آن صورت گرفته است، باشند. (در این مورد هر دو زمان گویای انتظار وقوع فعل می‌باشند.) (همان)
آن دم بسیار خوشحال شدم، مادر داشت می‌آمد.
آن لحظه اضطراب شدیدی مرا فراگرفت، لحظه دیدار نزدیک و نزدیک‌تر می‌شد.

- J'ai commencé à reprendre espoir: elle arrivait d'un moment à l'autre.

-Le pauvre paysan commença à sourire: il pleuvait bientôt.

۵. برای بیان مطلبی مربوط به زمان حال به گونه‌ای مؤدبانه و به دور از هر گونه امر، هر دو زمان کاربردی یکسان دارند. می‌خواستم از شما خواهشی کنم.

Je voulais prendre de votre temps.

می‌خواستم مطلبی به عرض برسانم.

Monsieur nous voulions vous parler.

۶. برای بیان وضعیت‌های گذشته در مقایسه با وضعیت فعل، هر دو زمان کاربردی یکسان دارند:
از آن موقع که به تهران آمده بودم ده‌سال می‌گذشت.

- En ce moment-là, j'habitais cette ville depuis plus de dix ans.

- Par une étrange coïncidence, le préfet de police qui inventa les boîtes à ordures s'appelait Poubelle. (exprimant une durée dans le passé, Fournier, 125)

تفاوت‌ها: ۱. در فرانسه برای آغاز کردن قصه‌ها از زمان imparfait استفاده می‌شود در صورتی که در زبان فارسی ماضی استمراری چنین کاربردی ندارد (grammaire pratique, 2000, 73).

یکی بود یکی نبود ..

... - Il était une fois

۲- در زبان فرانسه برای نشان دادن نزدیکی زمان دو فعل در گذشته از imparfait استفاده می‌شود در صورتی که در زبان فارسی، در این مورد معمولاً زمان ماضی بعید به کار می‌رود نه ماضی استمراری.

- تازه از راه رسیده بود که تو تلفن زدی

en envisageant les limites temporelles , et le passé composé qui a des retombées dans le présent. Afin de rendre la tâche facile aux enseignants lors des cours de grammaire je me dois de proposer quelques solutions: 1- Une compréhension profonde des valeurs temporelles des deux langues. 2- Illustrer lors des cours de grammaire les affinités existantes pouvant aboutir à une prise de conscience générale sur les deux structures. 3- Eviter toute décision hâtive sur une généralisation massive des structures. 4- Mettre à profit les formes adaptables pouvant rapprocher les deux langues .

منابع

احمدی گیوی، حسن، انوری حسن، دستور زبان فارسی، ۲، ویرایش هفتم، انتشارات فاطمی، پاییز ۱۳۷۱.
 ارژنگ غلامرضا، دستور زبان فارسی امروز، چاپ اول، نشر قطره، ۱۳۷۲.
 سهیلا فتاح، مطالعه وجه و زمان فعل در فارسی و فرانسه، سمت، ۱۳۸۴.
 طالقانی، سید کمال، (۱۳۵۲)، اول دستور زبان فارسی، چاپ دهم، انتشارات امیرکبیر.
 محمدجواد کمالی، دستور زبان فرانسه، نشر سمت، تهران، ۱۳۸۳.
 هیرمندی رضی، بررسی تطبیقی زمان در فارسی و انگلیسی، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۵.
 Bescherele, *La grammaire pour tous*, Hatier, 1990.
 Christensen Marie – Hélène, *Grammaire, le robert et nathan*, 1995, paris.
 Bénard EveJlyne, Christian Lavenne, *Grammaire utile du français*, Hatier, 1991.
 Fournier Jean-Louis, *Grammaire française et impertinence*, Payot, 2008 .
 Gosse André, *le bon usage*, Paris, DUCULOT, 2000 .
 Grevice Maurice, *Précis de grammaire française*, DUCULOT, 1969
 Le petit Robert, ROBERT, Paris, 1996.
 Les difficultés usages du français, Larousse, 1983.
 Monneric – Goarin, *le français au présent*, Paris, Didier et Hatier, 1998.
 Orsena Erik, *La grammaire est une chanson douce*, Stock, 2008.
 Rabaud Patrick, *La grammaire en s'amusant*, Grasset, 2007.
 Riegel Martin, *Grammaire méthodique du français*, Puf, 2008.

- Une minute plus tard le train déraillait (aurait déraillé).

- Sans la présence d'esprit du conducteur, le train déraillait.

۵. برای تعیین نقش های کودکان در بازی، در زبان فرانسه از زمان imparfait و در زبان فارسی از زمان مضارع اخباری استفاده می شود نه از ماضی استمراری (کمالی ۱۳۸۳، ۱۱۹)

- من دزدم، تو پلیسی.

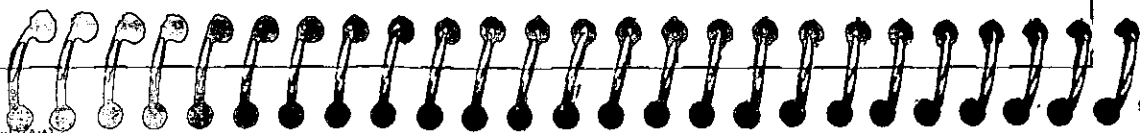
- من دکترم، تو مریضی.

[si on joue au gendarme et au voleur] J'étais le gendarme et tu volais un vélo.

[si on joue au docteur] Moi j'étais le malade et tu appelais le docteur.

La conclusion

L'usage des temps verbaux dans les deux langues nous a permis de situer le procès, c'est à dire l'action exprimée par le verbe, dans une époque donnée — le présent, le passé,— par rapport au moment de l'énonciation; Par exemple, les temps du passé comme le passé simple, l'imparfait ou le passé composé désignent , dans les deux langues , des faits passés au moment où l'on parle, ils renvoient à la même strate temporelle, mais selon la langue mobilisée la manière de considérer les faits passés diffère. On peut en effet employer plusieurs formes temporelles distinctes pour situer dans le passé un événement. La simple opposition des formes françaises aux formes persanes, ne correspond pas toujours terme à terme aux oppositions de valeur, apparemment confuses, mais elle converge sur quelques résultats analogues: L'imparfait n'envisage pas les limites temporelles du procès visé , inversement le passé simple cerne le procès

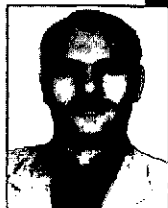
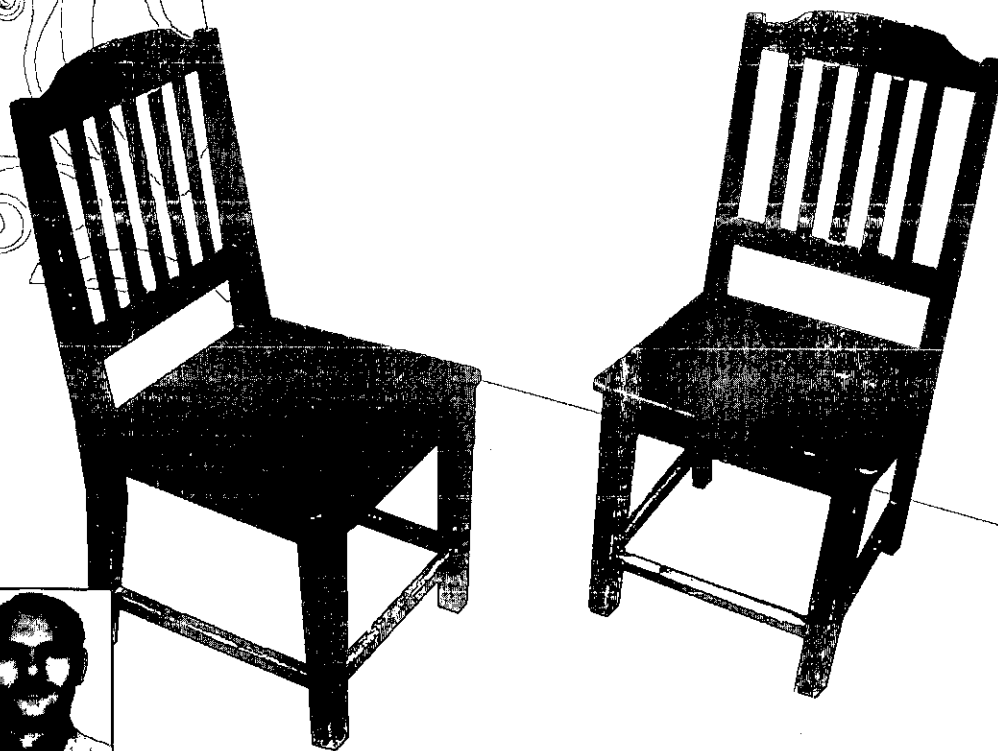


گفت‌و‌گو

شهلا زارعی نیستانک

Roshd &
Teachers

برای داشتن کلاسی پویا و با نشاط باید فعالیت‌های متنوعی داشت!



mu1amiry@yahoo.com

محدودیت‌های موجود، دانش‌آموزان را به این درس علاقه‌مند سازند. آقای مصطفی امیری از شهرستان گناباد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد در رشته‌ی آموزش زبان از دانشگاه تربیت معلم تهران است و ۱۹ سال سابقه‌ی تدریس دارد. در سال ۱۳۷۲ مدرک کارشناسی دبیری زبان انگلیسی خود را از دانشگاه سیستان و بلوچستان دریافت داشت. بلافاصله در رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه تربیت معلم به تحصیل ادامه داد و در سال ۱۳۷۵ مدرک کارشناسی‌ارشد خود را از آن دانشگاه کسب نمود. وی تاکنون در وزارت آموزش و پرورش و در دانشگاه‌های علوم پزشکی، پیام نور، آزاد اسلامی و آموزشگاه‌های

بسیاری از دبیران بر این باورند که تنوع در فعالیت‌های کلاسی و مشارکت فراگیرندگان در امر یادگیری، باعث نشاط و جذابیت در فرایند یاددهی-یادگیری می‌شود. این دسته از دبیران از هر فرصتی برای درگیر کردن دانش‌آموزان خود در امر یادگیری استفاده می‌کنند و می‌کوشند، با وجود

سوم، تشویق و ترغیب دبیران فعال و صاحب‌نظر با صدور تقدیرنامه، اعطای بورس یا حتی به صورت مالی. چهارم، تأسیس انجمن‌های ملی و بین‌المللی زبان انگلیسی، و پنجم معرفی سایت‌های آموزشی زبان، مانند: News.com, Eltworld, ELT.com و teachenglish.com

□ آیا پیشنهاد دیگری هم دارید؟
● چند پیشنهاد برای بهبود کیفی

مجله داریم: اول، گنجاندن بخشی تحت عنوان اعلان کنفرانس‌ها و اطلاعیه‌های آموزش زبان مربوط به سه ماه یا شش ماه آتی در ایران و سایر کشورهای جهان.

دوم، گنجاندن بخشی تحت عنوان پایان‌نامه‌های دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای آموزش زبان که در سه ماه گذشته در دانشگاه‌های ایران به تصویب رسیده‌اند و از آن‌ها دفاع شده است. سوم، گنجاندن بخشی تحت عنوان مرور کتاب (Book Review)، برای معرفی کتاب‌هایی که تاکنون توسط نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی در زمینه‌ی زبان‌شناسی کاربردی چاپ شده‌اند. چهارم، گنجاندن بخشی تحت عنوان انجمن‌های علمی زبان انگلیسی در ایران و سایر کشورهای جهان و معرفی یکی از آن‌ها در هر شماره، و پنجم، گنجاندن اطلاعاتی جامع درباره‌ی نویسنده‌ی هر مقاله در ابتدای مقاله‌ی وی.

□ آقای امیری از این‌که در گفت‌وگو شرکت کردید و پیشنهادات جالب و مفیدی ارائه دادید، از شما متشکریم. از خداوند متعال برای شما و همکارانتان در شهرستان گناوه آرزوی موفقیت می‌کنیم.

فنی و حرفه‌ای پسران در گناواد مشغول تدریس بوده است.

آقای امیری، مجموعاً سه مقاله در مجله‌ی «تربیت» و یک مقاله در مجله‌ی «پیوند» چاپ نموده است. در سال ۱۳۸۴ به‌عنوان معلم نمونه در شهرستان گناواد انتخاب شد و در مسابقات مقاله‌نویسی تخصصی زبان انگلیسی در استان خراسان، یک‌بار مقام اول و دو بار نیز مقام‌های دوم و سوم را کسب کرده است.

* * *

□ آیا مجله‌ی رشد آموزش زبان را می‌خوانید؟ کدام قسمت آن برای شما جالب‌تر است و در کلاس از آن استفاده کرده‌اید؟

● بله می‌خوانم. مقالاتی که مربوط به تدریس لغت، درک مطلب و شیوه‌های ارزش‌یابی این دو باشد را بیشتر مطالعه می‌کنم. شاید دلیل آن مرتبط بودن آن‌ها با موضوع پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد باشد. همچنین قسمت «English Through Fun» را به‌طور کامل مطالعه می‌کنم و گاهی از ضرب‌المثل‌ها یا جوک‌های آن برای تنوع بخشیدن به فعالیت‌های کلاسی‌ام استفاده می‌کنم. چون معتقدم برای داشتن کلاسی پویا و بانشاط باید فعالیت‌های متنوعی داشت.

□ جای چه مقاله‌هایی در مجله خالی است و پیشنهاد عملی شما در مورد محتوای مجله چیست؟

● بهتر است مجله حاوی مقاله‌های کاربردی و عملی در زمینه‌ی شیوه‌های تدریس لغت، دستور زبان، درک مطلب، تلفظ و مکالمه باشد. هرچند بعضی از دبیران و مدرسان به جنبه‌های نظری علاقه‌مند هستند، ولی به نظر بنده طرح مقاله‌های کاربردی و عملی نتیجه‌بخش‌تر است. همان‌طور که از نام مجله پیداست، محتوای مجله باید منعکس‌کننده‌ی نظرات و پیشنهادات دبیران، و مقالات آن مربوط به موضوعات تدریس و ارزش‌یابی زبان انگلیسی در مدارس باشد.

□ با توجه به تجربه‌ها و سوابق خود، فکر می‌کنید معلمان به چه نوع مطالب علمی نیاز دارند؟

● به نظر بنده، معلمان به مطالعه‌ی مطالبی درباره‌ی شیوه‌ها و فنون جدید و عملی تدریس و ارزش‌یابی، و بهتر کردن شرایط تدریس احتیاج دارند. به‌عبارت دیگر، علاقه‌مند هستند از تکنیک‌های ملموس و قابل اجرا در کلاس بهره بگیرند.

□ آیا تا به حال مقاله‌ای در زمینه‌ی یادگیری و تدریس زبان نوشته‌اید؟ اگر پاسخ مثبت است، در کدام مجله؟

● دو مقاله نوشته‌ام که یکی رتبه‌ی اول را در استان خراسان رضوی کسب کرد و در مجله‌ی علمی «انجمن معلمان زبان خراسان» به چاپ رسید. دیگری حائز رتبه‌ی دوم کشوری در جشنواره‌ی زبان انگلیسی کشور در اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران شد. مقاله‌ی دیگر هم در مورد مسائل و مشکلات یادگیری زبان نوشته بودم که در همدان رتبه‌ی نهم کشوری را کسب کرد.

□ به نظر شما از چه راه‌هایی می‌توان دبیران زبان را به مطالعه و تحقیق بیشتر ترغیب کرد؟

● اول، برگزاری مسابقات مقاله‌نویسی، کارگاه روش تدریس و جشنواره‌های الگوهای برتر تدریس. دوم، چاپ مقالات و آثار دبیران در مجلات تخصصی کشور.

he had passed many courses and also because he had proved himself to be a great teacher, he was invited by Ms. Jane Stivenson, to Isfahan University. After 2 years, he could go to the States to finish his MA. He received his MA in TEFL in 1353. Immediately after, he applied for the PhD program in Education and successfully completed it in 1356.

After his arrival, he started teaching at Isfahan University and in 1357 he became the Head of the English department. A few years later, he was invited to Tarbiat Modares University to establish its English department. Dr. Mirhassani started his work in this university in 1364 and during the years to come he educated a good number of Iranian instructors.

It would not be an exaggeration to say that Prof. Mirhassani was the inaugural father of English language teaching in Iran. He helped numerous universities in Iran to establish their English departments. Also, with his enthusiasm, many universities started to run MA and PhD programs for the first time. During his academic life he translated, wrote, and compiled more than 78 books. He was also the editor in chief of Roshd English Language Teaching Journal published by the Ministry of Education for more than 20 years. He established the English Language and Literature Society of Iran (TELLSI) and also its official journal (TELL). After half a century of academic endeavor, In Ordibehesh 1388, Prof. Mirhassani died in Erfan hospital, Tehran.

One of his major and constant concerns, as he stated in the interview with Tafahom newspaper, was teachers' needs. He always called out for improving teachers' financial, professional, and social status. To him, education would be useless if teachers' concerns are ignored.

References

- Collis, H. (1992). 101 American English proverbs. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (1996). 101 American English riddles. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). 136 American English idioms. Lincolnwood: Passport Books.
- Collis, H. (2004). 101 American Superstitions. Lincolnwood: Passport Books.

Down

2. what one can do with aluminum cans
3. that which surrounds a photograph
5. a facial cleanser containing alcohol and astringent
6. object used to stop up a hole
7. printed proof of something
8. the quickest way from one place to another
9. used to scoop fish out of the water
10. used to unlock a door
11. a tiny gray rodent
12. panes of glass

Close-up!

Professor Seyed Akbar Mirhassani

It was a while we had intended to introduce Iranian scholars in the 'Close-Up'. During the last days we were preparing ETF 9, we were shocked to hear that Dr. Mirhassani had passed away. What you are going to read here was mostly prepared before the news.

Professor Seyed Akbar Mirhassani was born in 1320 in Isfahan. He studied in Hatef and Kazerouni high schools and received his Diploma in Mathematical Sciences. He was born in a middle class family, so he had to simultaneously study and work for a living.

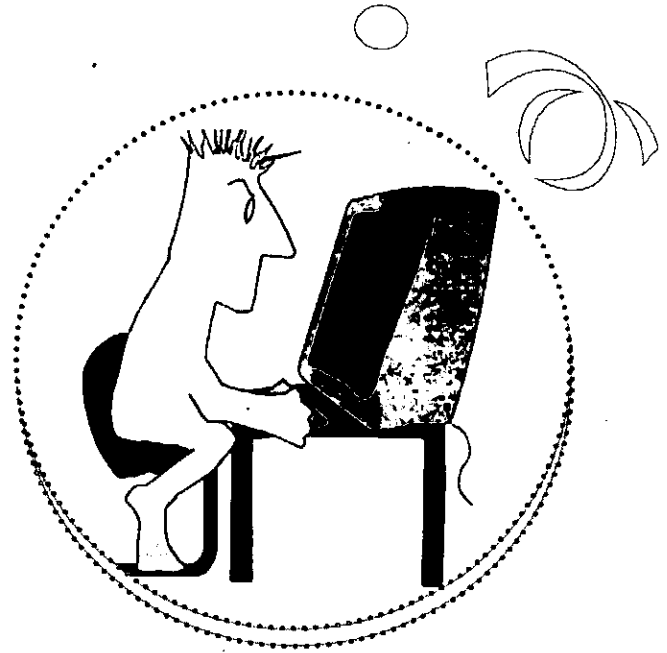


In 1348, he graduated from the University of Isfahan, yet his quest for learning made him set off for the United States to pursue his education. He started his MA in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Colorado University; however, he could not go beyond the 3rd semester owing to financial problems. So, he had to return to the country. Since

© 5. Jokes

Person turns on the computer without a keyboard plugged in. When he turns on the computer, the computer finds out that there is no keyboard attached and it gives a "Keyboard Error". She then asks:

- Why did it give me a keyboard error?
There isn't even a keyboard attached!?



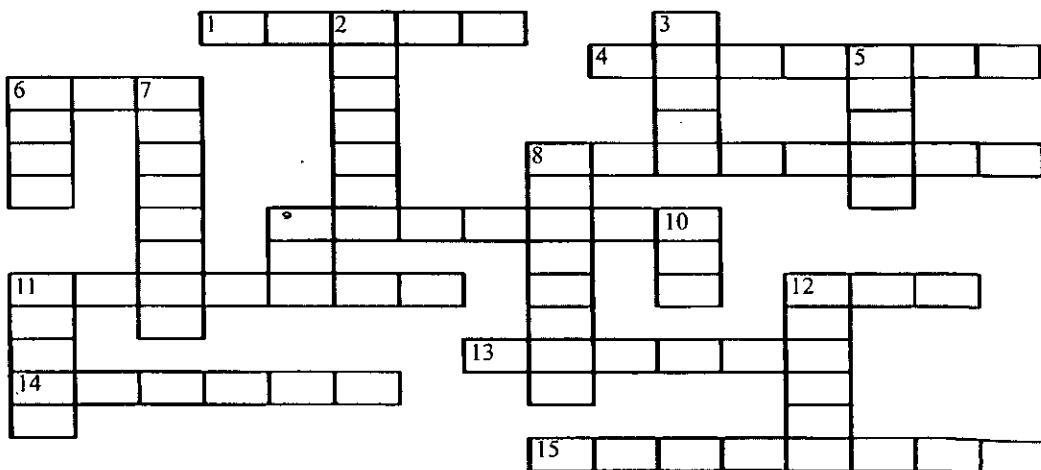
Brain teasers

Computerese!

Twenty terms associated with computers are hidden in this crossword puzzle. The terms are defined in the clues, but these definitions are not the definitions associated with computers. Thus, a web is defined as "that which a spider weaves." Good luck

Across

- | | |
|--|---|
| 1. kind of illness that causes the common cold | 12. that which a spider weaves |
| 4. one who makes newspaper copy | 13. a small disc used as a fastening ornament |
| 6. a bachelor's apartment | 14. a fine-mesh object used to keep bugs from entering a home |
| 8. those who are hired to address an audience | 15. that which a person says to enter a secret place |
| 9. development of contacts to further one's career | |
| 11. one who keeps order in the halls | |



◎ 2. Riddles

- Anyone! A house can't jump!!



II What You Need to Know



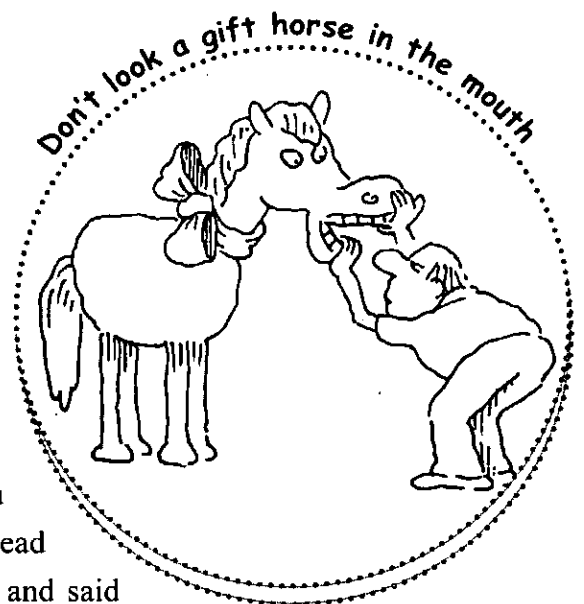
◎ 3. Idioms

When I was getting prepared for the dinner I was invited, I was confused. I could not actually decide on the color of the tie. I didn't know whether I was coming or going!!

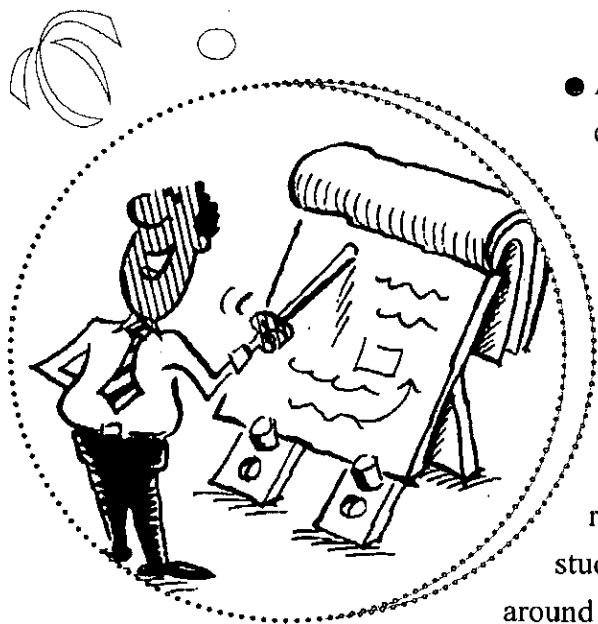
◎ 4. Proverbs

(Don't complain about something that is given to you for nothing.)

- Last year, my father bought a bike as a gift for my graduation. It was great, but the color., you know! When I said I wished it were white instead of black, he was astonished. He looked at me and said nothing. Then, I knew I had looked the gift horse in the mouth!



- Allow your students to speak freely without correcting their mistakes. Let your students know that you will be correcting their mistakes during grammar time but not outside of it.
- Put your students into small groups to practice what they have learned, to carry out tasks, and to exchange information.



- Accommodate a variety of learning styles in your classroom. Some people learn best by reading, others by hearing, others by doing. In addition to providing your students with plenty of comprehensible input, be sure to write new vocabulary, grammar points, and phrases on the board for those students who absorb information best by seeing it. To accommodate those in your classroom who learn best by doing, incorporate role-play, physical response activities, and get your students to talk to one another standing up. Moving around also relieves tension.

I What You Need to Know

1. Superstitions

(As an old costume, people hung clothes from a doorknob as a sign that someone inside had died. Otherwise, it would invite misfortune.)

- I wish you could take your clothes off the door and put them away.
- Sure, I'll do it in an hour.
- No! Please! My parents are on the way here and I want everything to go well.

Hanging clothes from a doorknob



- I can't understand why people are frightened by new ideas. I'm frightened of old ones.

John Cage

- History is the version of past events that people have decided to agree upon.

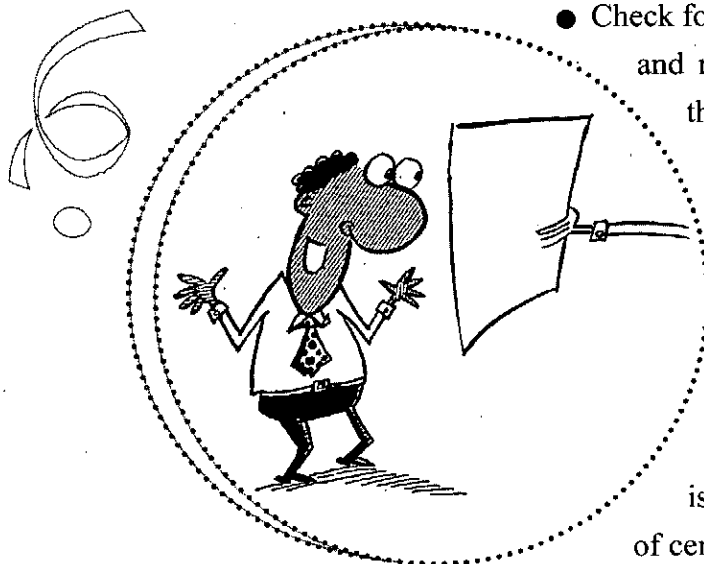
Napoleon Bonaparte

Teaching Tips

A few PRACTICAL tips!

Below are a few practical tips which can help language teachers improve the quality of their practices.

- start your lesson with initial and ongoing assessment. Find out what it is that your students want to study as well as their actual abilities in English. From time to time reassess their abilities and help them to become aware of the progress they are making. Check in with your students to see how they feel about the class and if there is anything new they wish to study.



- Check for real understanding. Students may look at you and nod without really understanding. Make sure they understand you by asking them a question using the language you wish to target.

- Try to recognize boredom. Student boredom can indicate that students don't understand you, you've been talking for too long, or that they need to get out of their seats and do something different.

- Bring real objects into your classroom. It is more interesting to talk about an authentic box of cereal than simply to look at a picture of a box of cereal.

- Give your students homework to do, including those grammar worksheets. Don't waste class time doing work that students could do on their own. Their class time is better spent listening to your English and participating in real communication.

- Allow for occasional translation. If all but a few students understand an abstract word or a particular phrase, allow for a quick translation. It saves time and will help to keep everyone up to speed.



Roshd &
Teachers

English through

ETFun

B. Dadvand (babak.dadvand@gmail.com)

H. Azimi (azimi.ho@gmail.com)

Ph.D Students in TEFL, Tarbiat Modares University

The Note

We hope this new edition of ETFun finds you all in perfect health. When we were preparing ETFun 9, we heard an extremely sad piece of news. Dr. Mirhasani, to whom this edition of 'Close-Up' is dedicated, passed away in Ordibehesht 1388 after many years of academic endeavor. We take the opportunity to express our condolences on this occasion to all English language teachers.

Quotable Quotes

- Education is a progressive discovery of our own ignorance.

Will Durant

- What luck for the rulers that men do not think.

Adolf Hitler

- Those who cannot remember the past are condemned to repeat it.

George Santayana



Moral Education, 19(2), 88-101.

Buzzeji, C. A. & Johnston, B. (2001). Authority, Power and Morality in Classroom Discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873-884.

Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Journal of Moral Education*, 13 (6), 627-635.

Colnerud, G. (2003). Moral Dimensions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 559-561.

Edge, J. (1996). Cross-Cultural Paradoxes in a Profession of Values. *TESOL Quarterly*, 30, 9-30.

Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: the Moral Voice in Teaching. *Journal of Moral Education*, 8 (5/6), 421-432.

Ewald, J. (in press). Student's Stories of Teachers' Moral Influence in SL Classrooms: Exploring the Curricular Substructure. *Issues in Applied Linguistics*.

Fallona, C. (2000). Manner in Teaching: A Study in Observing and Interpreting Teachers' Moral Virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681-695.

Goldstein, L. S. & Lake, V. E. (2000). Love, Love and More Love for Children: Exploring Pre-service Teachers' Understandings of Caring. *Teaching and Teacher Education*, 16, 861-872.

Hansen, D. T. (1998). The Moral Is in the Practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643-655.

Husu, J. & Tirri, K. (2003). A Case Study Approach to Study One Teacher's Moral Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19, 345-357.

Johnston, B., Juhasz, A., Marken, J., & Ruiz, B. R. (1998). The ESL Teacher as Moral Agent. *Research in the Teaching of English*, 32, 161-181.

Johnston, K. A. (2003). Every Experience Is a Moving Force: Identity and Growth Through Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.

Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nodding, N. (1984). *Caring. A feminine approach to Ethics and Moral Education*. Berkely, CA: University of California Press.

Tom, A. (1984). Teaching as a Moral Craft. *Teaching and Teacher Education*, 3/2, 159-160.

Tom, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.

Valli, L. (1990). Moral Approaches to Reflective Practice. In R.T. Clift, W.R. Houston & M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education (pp 39-56)*. New York: Teachers College Press.

Weiss, E. M. (1999). Perceived Workplace Conditions and First-year Teacher's Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861-879.



must have a conduct expressive of the morals. While teacher educators cannot ensure that a pre-service teacher's conduct will be exemplary of moral virtue (just as they cannot ensure that she will adopt the methods she is taught), they can ask her to reflect upon attributes of her style that may be indicative of the morals in her conduct and to think about what these attributes suggest with regard to who she will be as a teacher and how she will interact with students. Secondly, teacher educators can ask a pre-service teacher to attend to the morals in the conduct of her colleagues. Attention to whether and how teachers convey morality as they interact with their students may lead the pre-service teacher to consider the importance of quality interactions between teachers and students. Perhaps such considerations will result in teachers who attend to all aspect of their conduct and who are concerned about the moral quality of their interactions with students.

● *In-service teacher education*

The goal for teacher education with in-service teachers in the same: to encourage teachers to attend to all aspects of their conduct and the quality of their interactions with students. That being the case, the task of in-service teacher education is the development of teachers' conduct that is more expressive of the moral. It involves changes in attitudes, values, skills, not

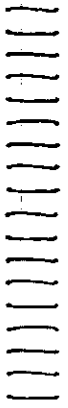
just changes in knowledge, information, or intellectual rationales for action and practice. Movement in such a direction is enhanced through deep reflection to understand one's beliefs, knowledge, and practical reasoning. One way teachers can articulate and appraise their practical reasoning is by working with a partner

Attention to whether and how teachers convey morality as they interact with their students may lead the pre-service teacher to consider the importance of quality interactions between teachers and students.

to examine why they do and what they do in their daily teaching practice. The teacher and her partner may attend to the teacher's moral conduct with the goal of developing them further. The underlying purpose for engaging in such a dialogue is to enhance the considerations of morality so that she may educate children in ways that are empowering, that successfully and powerfully impart knowledge and understanding, that promote the learner's capacity for discernment and reflection, that engender the development of character and that promote the welfare of the learner as a person and as a prospective citizen in a democracy (Fenstermacher and Richardson, 1993 cited in Fallona, 2000).

References

Bergem, T. (1990). The Teacher as Moral Agent. *Journal of*



cultural and linguistic borders. Linguistic and discourse limitations make it very difficult to find stable points of vantage from which to work conceptually and to analyze and evaluate data and evidence. Notions such as "morality" or "right," for instance, do not translate easily across languages (Johnston, 2003).

Lastly, it is worth noting that in some areas of research, objectivity is hard to come by. A case in point is the topic of religious beliefs in language teaching. The professional discourse on this topic has been marked by extreme polarization, and it remains unclear whether it is even possible to find a common language in which to conduct a debate. This seems a reflection of the broader fact that questions of morality and values tend to "push people's buttons," and that this can happen even in academic circles and can seriously compromise possibilities for

The task for teacher educators engaged in pre-service teacher preparation is to encourage pre-service teachers to attend to the importance and potential impact of a teacher's moral considerations.

enquiry (Edge, 2003).

The net result of the problems and difficulties reviewed here is that all work on the moral dimensions of teaching must acknowledge its own limitations, and

the field as a whole must move forward cautiously and tentatively. Findings must always be regarded as subject to change.

Implications for teacher education

Morality as an aspect of teachers' conduct needs to be attended to in teacher education. Whichever theoretical underpinning or approach teacher educators choose, there is a common theme that teaching is moral. The following is a brief discussion of the implication of considerations of morality in teacher education.

● *Pre-service teacher education*

The task for teacher educators engaged in pre-service teacher preparation is to encourage pre-service teachers to attend to the importance and potential impact of a teacher's moral considerations. One thing that can be done is to provide pre-service teachers with new ways of looking at teaching and their roles as educators. This includes moving pre-service teachers beyond considerations of method and style to considerations of the morals. Rather than submitting to pre-service teachers' desires for a bag of tricks, teacher educators can show future teachers that there is much more to teaching than the methods that teachers use. They can draw attention to teaching as a moral endeavor grounded in the relationship between student and teacher. For a quality relationship between a teacher and a student to ensue, a teacher

all teaching, including language teaching; but he argues that an awareness of the moral dimensions of teaching and of the moral consequences of alternative courses of action is crucial for effective decision-making in classrooms and schools.

In summary, it is clear that enquiry into the moral dimensions of language teaching has extended to numerous aspects of classroom teaching, schools, and educational systems, and has frequently overlapped with areas such as ethics, the politics of language teaching, social responsibility, teacher education and development, and religion. Much of these lines of enquiry continue to be expanded.



Problems and difficulties

The problems and difficulties of research on the moral dimensions of language teaching are both evident and numerous.

First, there is the most obvious matter of how “morality” is understood and defined for research purposes. Conceptual work is still needed to clarify what is meant by basic terms such as “moral,” “right,” and “good.” There is an ever-present temptation to drift towards everyday understandings of these terms, which can be dangerous and misleading.

Second, the location of morality and values at the intersection between the social and the individual makes it hard to attempt valid generalizations about moral dilemmas. Societal values (for example, individualism, collectivism, privacy, solidarity) can be identified, but it is hard to say to what extent particular individuals share them. Working at the intersection of cultures and languages compounds the difficulties of research (Johnston, 2003).

Third, the aspects of morality that are of most interest are also those that are buried deepest and are least available for inspection. For this reason, speculation is often the only recourse for the researcher. As an example think of the complexity and high levels of interpretation involved in examining teachers’ expressions of moral value by Fallona (2000).

Fourth, there are considerable barriers to conducting effective research across

agency” of the teacher: that is, the ways in which the teacher’s actions and words convey usually implicit moral messages to her learners. In introducing implicit moral messages into teaching, Johnston et al. looked at the three categories said to capture the morality of teaching: classroom rules and regulations; the curricular substructure; and expressive morality. Johnston et al. (1998) identified examples of all three categories in the classroom data they studied. They argued further that in relatively culturally homogeneous classrooms there is likely to be a large degree of shared understanding between teacher and students about elements such as the curricular substructure, but that in multilingual and multicultural classrooms there may be profound disjunctions between the moral messages sent, usually unconsciously, by teachers and the way those messages are interpreted, also usually unconsciously, by different learners.

Subsequent research in the moral dimensions of language education has partially followed the lead of these two pieces and has concentrated on certain key topics. These include: the moral dimensions of classroom interaction; values and politics; professional ethics; and the role of religious beliefs in language teaching.

The most extensive examination of the moral dimensions of language teaching to date is probably Johnston (2003). In his

The location of morality and values at the intersection between the social and the individual makes in hard to attempt valid generalizations about moral dilemmas.

book, which focuses specifically on English language teaching while considering examples from different national settings, Johnston looks in particular at five major areas, the moral dimensions of classroom discourse and classroom interaction; moral aspects of critical pedagogy and the political dimensions of language teaching; the morality of forms of assessment and evaluation; the moral underpinnings of language teacher identity, including religious identity; and the role of values in various aspect of teacher professional development.

Johnston’s work is built around the notion of moral dilemmas: that is to say, points at which teachers are obliged to choose between two or more courses of action knowing that any possible choice will have both good and bad consequences, many of which are largely unpredictable. Johnston identifies a number of key moral dilemmas frequently encountered in the field of English language teaching, categorizing them into dilemmas of pedagogy, of teacher-student relations, and of beliefs and values (pp. 145-146).

Johnston claims that moral ambiguity and polyvalence are permanent features of

Table 1. Fallona's framework for applying Aristotelian virtues to teaching

Moral Virtue	Application to teaching
Bravery	Making judgments in troubled circumstances about what is to be done and how to accomplish it.
Truthfulness	Being honest, having integrity, and seeking the truth
Wit	Having tact and joking/having fun with students in a testeful way
Honor	Positively reinforcing students who merit it for their good efforts and work all done
Mildness	Having a good temper
Magnanimity	Expressing dignity and pride in yourself, your students, and your profession
Magnificence	Modeling excellence for students
Generosity	Giving of yourself to your students (e.g., time)
Temperance	keeping the expression of feeling and actions under the control of reason
Justice	Fairness in the application of both rules and norms to individual children
Friendliness	Showing care and respect for children and accepting responsibility for them

This study's central contribution is that it calls attention to the moral conduct of teachers. Although limited by the framework for interpreting a teacher's expressions of moral virtue, it provides a means and a language for observing and describing virtue in teaching. It also illustrates the complexity involved in making manner visible. Some virtues like friendliness, wit, courage, and mildness are expressed through conduct that is observable. On the other hand, interpreting expressions of magnanimity and temperance requires input from teachers. The same is true when making interpretations of a teacher's expressions of truthfulness and justice.

Major contributions in language education

Two articles in the mid-1990's can be said to have opened up enquiry into the moral dimensions of language education. Edge (1996), in a paper examining what

he called the "cross-cultural paradoxes" of the profession of English teaching, identified three such paradoxes of values. These were: first, the mismatch that is frequently found between the values of what Edge calls "TESOL culture" and the national educational cultures in which English teaching is conducted. Second, the fact that in any context, English teaching is unavoidably wrapped up with political issues of both "liberation and domination". Third, the paradox of "respect for the right to be different", a value Edge claims that the field of English teaching embraces, and the intolerance often encountered in the students whose views teachers are supposed to respect.

Johnston, Juhász, Marken, and Ruiz (1998), in turn, took a much more "local" and small-scale approach, examining discourse from the classrooms of three ESL teachers at a university-based Intensive English Program (IEP) to reveal aspects of what they called the "moral

practice of teaching for guidance in identifying its moral meaning, but rather turn first to sources outside the practice: personal values, moral philosophy, social and political ideology. 'The moral in the practice' is his proposal to account for the morality in teaching. His central premise throughout is that teaching draws its moral significance from the very nature of its practice. Thus, rather than seeking moral meaning from sources outside of teaching, teaching as a practice is itself imbued with moral significance.

Empirical studies

Moral phenomena have usually been discussed in the context of educational or moral philosophy, hence, little empirical research has been conducted on morality in teaching. Only in recent years, the field has developed into a combination of philosophical and empirical enquiry (Weiss, 1999). Thus we should admit that there is a great deal to be done. Due to the significance attached in the literature to the empirical studies in this field, some of the major contributions are reviewed.

Goldstein and Lake (2000), worked on the preconceived conceptions of caring held by preservice teachers and concluded that student teachers' perceptions can be an ideal starting point for productive, educative dialogue about caring and elementary school teacher practice. Their study offers insights into the nature of



preservice teachers' understandings of caring: with this knowledge teacher educators can address misconceptions or under-developed understandings and can work to develop methods and strategies which will support the development of a richer and fuller view of the role of caring in teaching.

For Fallona (2000) the moral in teaching is present in the manner of the teacher, which is seen as separate from a teacher's method of teaching. An Aristotelian conception of moral virtue was selected because Aristotle's attention to particular aspects of human action makes his conception of virtue applicable to teaching. To apply the Aristotelian moral virtues to teaching, Fallona constructed his own framework. To this aim, the definitions of each of the Aristotelian moral virtues were contextualized in the actions of teachers. Table 1 outlines the framework constructed by Fallona.

presumes that the schools embody in their structure and functioning larger societal inequities and forms of injustice. Schools therefore must radically be changed. The primary moral responsibility of teachers is to engage in this transformative work, a call which gives rise to images of the teacher as the critical pedagogue or transformative intellectual. These images suggest that teachers are under a moral obligation to advance the rights of the least advantaged in society, and to resist or subvert any institutional or political agendas that impede that advance. Teachers should assist learners in deconstructing dominant societal ideologies and in learning to claim a voice of their own. The moral significance of teaching, in this framework, boils down to the requirement to help change institutional structures and configurations.

The differences in the three approaches are striking. Valli discusses differences in their presumptions about social reality, about the appropriate projects of teacher reflection, and about the nature and benefits of ethical judgment. According to Valli, for a deliberative teacher, the morally right thing is making sound judgment while acknowledging legitimate differences; for a relational teacher it is becoming involved in the reality of the other; and for a critical teacher, it is exposing and transforming social ills. Thus the three approaches differ both in their assumptions about the

moral and about the moral dimensions of teaching. Valli argues that the three approaches are not easily reconcilable, making in problematic at best to presume that a teacher could be simultaneously caring, critical and deliberative.

According to Hansen (1998), each of the approaches offer a standpoint for teacher educators to adopt in introducing candidates to the idea that teaching is a

Teachers should assist learners in deconstructing dominant societal ideologies and in learning to claim a voice of their own.

moral activity. But Valli's statement leaves unsettled the issue of which approach to take, or posed differently, which approach might be best or even more moral. It leaves unresolved the question of whether teacher educators should in fact adopt a single approach, or should, in contrast, present all three to candidates and assist them as best as possible in thinking them through. Valli's own predilections seem oriented toward a critical viewpoint, but she takes care to leave both the question and the criteria of choice to the reader.

Hansen goes one step further in delineating the problem with the current approaches and proposing a fourth approach. The problem is that advocates of the three approaches appear to assume that teaching is a socially constructed activity. That is, they turn not to the

a desired goal, and the subtle moral relationship between teacher and student which obliges teachers to be reflective about the dominant power position they hold in the classroom. Tom further adds that teaching is moral because it entails the subtle ability to analyze situations and to use instructional skills appropriate to these situations. This ability has moral overtones for Tom because it bears directly on the kind of influence a teacher might have on students. From Valli's perspective, in the deliberative approach the moral is not grounded in a particular theory or moral philosophy. Rather, she suggests, what is moral is left up to the individual teacher's judgment as it is shaped and constrained by community consensus. In many cases the moral is guided by tacit conceptions of value.

2. Relational approach

Valli contrasts deliberative approach with the relational approach, exemplified in her view by Nodding's (1984) work on caring. Noddings' ethic of caring has been very influential over the past 20 years. Central to Noddings' work is her fundamental premise about teaching: that the relationship between teacher and student is at the core of teaching; concern for students comes before concern for content, assessment, and other aspects of schooling. These aspects are not ignored, nor considered of minor importance; but they are understood first and foremost

The relationship between teacher and student is at the core of teaching; concern for students comes before concern for content, assessment, and other aspects of schooling.

through their connection to students and their learning.

This approach draws upon moral philosophy and feminist theory which centers the moral life around issues of personal character and how individuals regard and treat other individuals. Valli suggests that is rootedness in receptivity, relatedness, and responsiveness rather than in moral reasoning precludes its being subsumed under the category of moral deliberation. Nodding is quite critical of moral theories which privilege rationality or the use of abstract principles and codes of conduct over personal care and concerns. Although she has argued that caring can be reconciled with institutional structures in school if they are substantially reshaped, she remained troubled by perspectives that look to institutions or programs first rather than to individuals for addressing moral needs. In the relational approach, according to Valli, relationships are more important than rationality, empathetic understanding more important than abstract principles.

3. Critical approach

The third approach to the morals in teaching, which Valli examines, is the critical approach which is heavily informed by Marxist political theory. The approach

on teaching can hardly help but complicate the task faced by teacher educators (Hansen, 1998). To illustrate the point the main theoretical approaches with their conceptions of morality are presented.

Hansen (1998) reviews two classifications of theoretical constructs underlying morality in teaching. Based on one classification, there are deontological or obligation-based views according to which teachers should do certain things because they are right and just; aretaics or character-based view which presume that teachers should be certain kinds of persons; e.g. caring, compassionate, thoughtful; consequentialist or outcome-based views which state that teachers should help produce students with moral qualities like civic-mindedness or cultural sensitivity; and so forth.

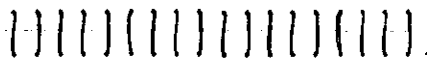
He also quotes another classification from Valli (1990) who identifies three different approaches to 'reflective' teacher education which emphasizes the moral foundations of teaching. Valli calls these 'Deliberative', 'Relational' and 'Critical'. Her typology represents much of the current thinking about the moral dimensions of teaching. What follows is a summary of these approaches provided by Hansen (1998).

1. Deliberative approach

Valli associated this approach most clearly with Tom's (1984) work on teaching as a moral craft, which marked a renewed



interest in the moral aspects of teaching. He urges teachers to think critically about their purposes and how to justify them from a moral point of view. According to the deliberative framework, a person who is critically reflecting does not only ask how to do something, but, rather, if it is worthwhile, if it is good, for whom it is good. Tom critiqued the long-held view of teaching as an applied science, according to which research in the social and behavioral sciences will yield principles and strategies teacher should 'apply' to the problems they encounter in their classrooms. For Tom, two aspects of teaching imbue it with moral meaning: the curriculum, as selectively planned and taught, reflects



Introduction

Research on the moral dimensions of teaching is a fairly new field of research (Elbaz, 1992; Colnerud, 1997; Hansen, 1998; Fallona, 2000; Buzzelli & Johnston, 2001; Husu & Tirri, 2003). Despite the importance of Dewey's early writings in this area, little attention was paid to the morality of teaching until the early 1980's (Colnerud, 2003). Since then, it has been the subject of increasing attention in the educational literature, first by theorists such as Hansen (1998) and others, then by researchers working with empirical data (Colnerud, 2003). Like other kinds of teaching, language education is fundamentally and, some would argue, primarily moral in nature (Buzzelli & Johnston, 2001). Work on the moral dimensions of language teaching has largely been grounded in work on morality in general education. So, in the present study, the main approaches to morality in general teaching and their theoretical constructs are reviewed and some of the related empirical studies are presented. Then, the principal contributions in morality in language teaching, particularly in English language context, are summarized. At the end the necessity of further studies on morality in EFL contexts is highlighted and finally implications of the current study in teacher education are presented.

Morality: definition

A fairly straightforward definition of morality was offered by Buzzelli & Johnston (2001). According to them, the morals constitute "that set of person's beliefs and understandings which are evaluative in nature: that is, they distinguish, whether consciously or unconsciously, between what is right and wrong, good and bad". According to them, the moral dimensions of teaching inhere in certain key facts. First, all teaching aims to change people; there is an implicit assumption that this change is for the better. Second, there are limitations on the degree to which science, research, and objective facts about teaching and learning can guide teachers in the decisions they make; the great majority of teachers' work in actual classrooms has to be based on teachers' beliefs about what is right and good for their learners, that is to say, it is rooted in moral values. Third, like any relations between human beings, relations between a teacher and her students are moral in nature, revolving around key issues such as trust and respect. The innate power differential between teacher and students merely reinforces this basic fact.

Theoretical underpinnings: different approaches

The research literature yields different conceptions of moral and of what aspects of teaching embody moral meaning. The plurality of moral theories brought to bear

جنبه‌های اخلاقی آموزش زبان، تقریباً تا حد زیادی در محدوده‌ی فعالیت‌ها و جنبه‌های اخلاقی تدریس به‌طور عام است. به این دلیل در مقاله‌ی حاضر، ابتدا رویکردهای مهم مربوط به جنبه‌های اخلاقی تدریس به‌طور عام و نظریه‌های گوناگون مربوط به آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس به مرور فعالیت‌های مهم انجام شده در زمینه‌ی اخلاقیات در آموزش زبان و خصوصاً آموزش زبان انگلیسی پرداختیم. طی این تحقیق دریافته‌یم مطالعاتی که بر نقش اخلاقیات در کلاس‌های زبان انگلیسی تأکید می‌کنند بسیار محدودند. بر این مبنا ضرورت مطالعات بیشتر در زمینه جنبه‌های اخلاقی آموزش زبان و نیز کاربردهای توجه به جنبه‌های اخلاقی تدریس در آموزش ضمن خدمت و پیش از خدمت شرح داده می‌شود.

توجه به جنبه‌های اخلاقی تدریس باید به عنوان جنبه‌ای مهم از رفتار معلم در دوره‌های آموزشی معلمان چه پیش از خدمت چه ضمن خدمت، مورد توجه قرار گیرد. برای مثال می‌توان معلمان را در دوره‌های پیش از خدمت تشویق کرد. که به اهمیت توجه به جنبه‌های اخلاقی تدریس دقت کنند. یک راه رسیدن به این هدف، این است که دید معلمان را نسبت به روش تدریس تغییر دهیم. در این صورت که نظر آن‌ها را از توجه محض به روش‌های تدریس به سوی جنبه‌های اخلاقی تدریس هدایت کنیم. پس به جای آن که فقط معلمان را با توشه‌ای از روش‌های گوناگون تدریس تجهیز کنیم باید آن‌ها را آگاه‌سازیم. که تدریس بسیار فراتر از به‌کارگیری روش‌های مختلف تدریس است. باید توجه آن‌ها را به تدریس به عنوان یک فعالیت اخلاقی که ریشه در ارتباط میان معلم و شاگرد دارد، معطوف کنیم. در این صورت تدریس با کیفیت، یعنی در نظر گرفتن اخلاقیات در تدریس.

در راستای رسیدن به این هدف، می‌توان از معلمان خواست که در مورد تدریس خود تأمل کنند و ببینند که دانش‌آموزان کلاس آن‌ها چه ویژگی‌هایی دارند و طرز ارتباط با آن‌ها چگونه باید باشد. همچنین می‌توان از آن‌ها خواست که به جنبه‌های اخلاقی در تدریس همکاران‌شان دقت داشته باشند. این روش سبب می‌شود که معلمان بیش از پیش به کیفیت تدریس‌شان و تمام جوانب آن دقت کنند. در آموزش ضمن خدمت نیز می‌توان معلم را تشویق کرد به تمام جنبه‌های تدریس و کیفیت برخورد با شاگرد بیشتر توجه نماید. این امر مستلزم ایجاد تغییر در عقیده، ارزش‌ها و مهارت‌های معلمان است و در این راستا، به همین منظور تنها ایجاد تغییر در علم و دانش و جنبه‌های عقلانی تدریس کفایت نمی‌کند. یک راه جهت رسیدن به این هدف، مشورت با دیگر معلمان و روشن ساختن هدف از فعالیت‌های گوناگون در کلاس درس است. در نهایت، هدف از توجه به جنبه‌های اخلاقی تدریس، افزایش توانمندی دانش‌آموزان، شکل دادن شخصیت آن‌ها به عنوان یک انسان و یک شهروند آینده در جامعه است.

کلید واژه‌ها: جنبه‌های اخلاقی تدریس، آموزش پیش از خدمت، آموزش ضمن خدمت

Abstract

This paper is intended to help better understand the often hidden moral dimensions of classroom interaction and to shed light on the extent to which morality has been worked on in language teaching and specifically in EFL context.

In the process of engaging with this issue, the researchers found it useful to review the available literature on the concept of morality in teaching. It was found that there exist different yet related theoretical frameworks to the concept of morality in teaching, among which are the 'ideational', 'relational', 'critical' and 'teaching as practice' frameworks. Further, the researchers have realized that only recently, i.e. in the mid-1990s; enquiry into the moral dimensions of language teaching has been opened up. It has mainly concentrated around certain key topics: professional ethics, the moral dimensions of classroom interaction, values and politics and the role of religious beliefs in language teaching. Still, Within this broader framework, studies favoring morality in EFL context are highly limited in number (Johnston, 2003).

Pinpointing the problems and difficulties of research on the moral dimensions of language teaching, the researchers recommend the necessity of much more work on the moral heart of teaching in EFL context. Finally, implications of consideration of morality in teacher education are discussed.

Key Words: morality, ethics, professional development



Knowledge
Improvement

The Moral Voice in English Language Teaching: An Attempt to Fill in the Gap

Akbar Mirhassani, Ph.D in TEFL; Leila Tajik, Ph.D Candidate
Tarbiat Modares University
ema.il:tajik_l@yahoo.com

چکیده

تحقیق در زمینه‌ی جنبه‌های اخلاقی تدریس را می‌توان موضوع جدیدی در حوزه‌ی تحقیقات دانست. با وجود اهمیت نگارش‌های اولیه‌ی جان دیویی در زمینه‌ی اخلاقیات، این موضوع تا ابتدای سال ۱۹۸۰ مورد بی‌توجهی جامعه‌ی محققان قرار گرفته بود (کلنراد، ۲۰۰۳). از آن سال به بعد، جنبه‌های اخلاقی تدریس مورد توجه محققان قرار گرفت. ابتدا نظریه‌پردازانی چون نادینگز (۱۹۸۴)، تام (۱۹۸۴) و دیگران پیرامون جنبه‌های نظری این موضوع دیدگاه‌های خود را ارائه کردند و در سال‌های بعد، تحقیقات عملی در این زمینه آغاز شد. مانند دیگر انواع تدریس آموزش زبان نیز اساساً دارای جنبه‌های اخلاقی است (بازلی جانستون، ۲۰۰۱).

در مقاله‌ی حاضر، هدف برداشتن قدمی در جهت درک بهتر جنبه‌های اخلاقی تدریس است که غالباً مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد. برای دستیابی به این هدف، محققان مرور پیشینه‌ی تحقیق در زمینه‌ی جنبه‌های اخلاقی تدریس را سودمند می‌دانند. فعالیت‌های انجام شده در زمینه‌ی

introduced procedures which would in turn necessitate a follow-up process designed to provide support and supervision to the trainees in the experimentation phase. Short term teacher training courses are currently offered without a follow-up which limits their usefulness to a great extent. To enhance their usefulness the training course designers should arrange for a follow-up in which trainee teachers are observed and encouraged to experiment with the new procedures.

Reference

- Adams, R. D., and Craig, J. R. (1983). 'A Status Report of Teacher Education Program Evaluation.' *Journal of Teacher Education*, 34, 33-36.
- Ajzen, I. (1988): *Attitudes, Personality, and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Aron, A. W. (1922). The Linguistic Background of the Modern Language Teacher. *MLJ*, 7, 75-83.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd Ed. San Francisco: Pearson Education.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chang, C., and Loef, M. (1989). Using Knowledge of Children's Mathematics Thinking in Classroom Teaching: An Experimental Study. *American Educational Research Journal*, 26, 499-531.
- Coladarci, T., and Gage, N. L. (1984). Effects of a Minimal Intervention on Teacher Behavior and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 21, 539-555.
- Goepper, J. B., & Knorre, M. (1980). Pre- and In-service Training of Graduate Teaching Assistants. *MLJ*, 64, 446-450.
- Goodman, J. (1986). What Students Learn From Early Field Experiences: A Case Study and Critical Analysis. *Journal of Teacher Education*, 36, 42-48.
- Griffin, G., and Barnes, S. (1986). Using Research Findings to Change School and Classroom Practices: Results of an Experimental Study. *American Educational Research Journal*, 23, 572-586.
- Hodges, C. (1982). Implementing Methods: If you can't Blame the Cooperating Teacher Who Can you Blame? *Journal of Teacher Education*, 33, 25-29.
- Hollinsworth, S. (1989) 'Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach,' *American Educational Research Journal*, 26, 160-89.
- Howey, K. R., and Zimpher, N. L. (1989). Pre-service Teacher Educators' Role in Programs for Beginning Teachers. *Elementary School Journal*, 89, 451-471.
- Pigge, F. L. (1978). Teacher Competencies: Need, Proficiency, and Where Proficiency Was Developed. *Journal of Teacher Education*, 29, 70-76.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., and Blatt, B. (1986). *The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Education*. Cambridge, MA: Brookline.
- Silvernail, D. L., and Costello, M. H. (1983). The Impact of Student Teaching and Internship Programs on Pre-service Teachers' Pupil Control Perspectives, Anxiety Levels, and Teaching Concerns. *Journal of Teacher Education*, 36, 32-36.
- Smylie, M. A. (1989). Teachers Views of the Effectiveness of Sources of Learning to Teach, *The Elementary School Journal*, 89, 543-58.
- Strang, H. R., Badt, K. S., and Kauffman, J. M. (1987). Microcomputer-based Simulations for Training Fundamental Teaching Skills. *Journal of Teacher Education*, 38, 20-26.
- Tabachnik, B. R., and Zeichner, K. M. (1984). The Impact of Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-36.



more judicious in their decision making. So, only one observation immediately after the training course may not suffice. Observing the teachers over time may

Training is useful to the extent that trainee teachers are introduced to a range of teaching procedures consistent with the course design and the adopted approach

provide more dependable results.

But there were also some cases in which the teachers who had experience in teaching also did not follow the TTC guidelines. The reason might be the incompatibility of what the teachers had gained through years of experience and what was introduced as sound practice in the training course. Their experience might have convinced them that what the training course introduced as effective practice was not feasible. This case is also in line with what Hollingsworth (1992) has theorized. He claims that prior knowledge and experience serve as a filter to pedagogical learning during the pre-service years, altering how pedagogical instruction is learned and enacted by teachers. This was actually observed in this study since some teachers who had a few years of experience in teaching did not follow exactly what was prescribed to them in the training course and preserved their previous beliefs and personal theories.

As individuals, teachers have particular temperaments and personality traits that influence how they approach new ideas and situations. Thus, learning outcomes in teacher education are a function of both what programs offer and what teacher trainees bring to the training course.

Pedagogic Implications

The results of the present study suggest that we should modify our expectations from short-term teacher training courses. Training is useful to the extent that trainee teachers are introduced to a range of teaching procedures consistent with the course design and the adopted approach. However, the extent to which these procedures would be used is limited by the way they are interpreted by the trainee teachers in the light of their ingrained beliefs and their assessment of the resources and constraints of the teaching context which would determine the feasibility of the introduced procedures. The implication is that trainee teachers should be convinced of the theoretical rationale of the procedures and their feasibility before

The implication is that trainee teachers should be convinced of the theoretical rationale of the procedures and their feasibility before they incorporate them in their arsenal of teaching procedures.

they incorporate them in their arsenal of teaching procedures. This might require a period of experimentation with the

and their teaching practice in class. That is to say they failed to put into practice what they valued through the attitude questionnaire. The researchers are of the opinion that the reason why the novice teachers did not follow some of the TTC guidelines might be due to their being overwhelmed with a plethora of principles on the one hand and being new to the atmosphere and inexperienced on the other. This might have made it difficult for them to make on the spot decisions in spite of their willingness to do so.

This finding supports Ajzen's (1988) claim that teachers' attitudes may be something and their actual behaviors may be something else based on the opportunities and resources available to them. This point is consistent with the

common observation that some teachers who agree with particular types of

One way to think about the role of teacher education is to assume that teachers themselves might be the best source of evidence. Teacher educators often try to find out whether a teacher education program made a difference by surveying the graduates and asking them if the program made a difference.

activities do not carry them out in their classrooms. For these teachers, attitude is not predictive of their behavior. The point to remember is that teachers' inadequate performance should not be considered as an indication of their incompetence. If they are given enough time and practice they would probably gain the confidence to be



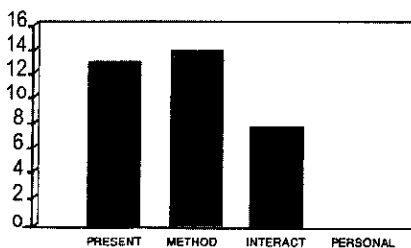
observation checklist was designed in four main sections: Presentation, Execution/ Method, Personal Characteristics, Student/ Teacher Interaction.

Table 4 below provides the frequency of the student teachers' weak points regarding the above sections.

Table 4. Frequency table for the teachers' weaknesses in the main categories of their teaching practice.

Presentation	13
Execution/ Method	14
Personal Characteristics	0
Teacher/ Student Interaction	8

As can be seen in the above table the teachers did not have any weak point in regard to "personal characteristics". The weak points in the teachers' practice were observed mostly in the other three areas (see also Graph 5).



Discussion

The above mentioned results for the first stage of the research indicate that the TTC significantly affected the trainees' attitude in only the "learning environment" category which consists of items listed under three subcategories: A) Relationship with Students, B) Presentation and C) Culture and Adjustment. The reason for

the lack of change in the other two sections (Individuals and Activity) might be due to the fact that the teachers' attitude toward these two sections had already been positive as their responses to the items were mostly in the positive range both before and after the training course.

As mentioned before, the topics and subjects taught in the training course were chosen from the basics of teaching and learning. The most essential matters and issues that all experienced teachers had practiced in their teaching before and the inexperienced teachers had observed, during their school years, in their own practice of teaching. So they already had a positive attitude towards them (maybe unaware of it themselves). This could justify the pattern of change in the trainees' attitude.

As for the results of the second phase of the research, according to senior (2006) it is nearly impossible for teacher trainees to implement all the principles of language teaching that they have been taught in training courses since these courses are overloading trainees with a plethora of methods, and teaching skills. This may account for the high number of mistakes in the two areas of presentation and execution/method.

Also by comparing the results obtained from the questionnaires and the observation checklists, we noticed that in some cases there was a mismatch between the student teachers' attitude in stage two

the observations were intended to be used for research purposes only.

In phase three, the stimulated recall interviews were conducted. After preparing the profiles, contacts were made with the teachers and an interview was scheduled with them. The interview started with the strong points of the teachers' profiles and then shifted to the weak points observed during classroom observations. The teachers were asked for the reasons and the rationale behind the digressions and records were made of the answers in their profiles. Each interview lasted 15-30 minutes.

Results

To answer the first question of the study which dealt with attitude change, the questionnaire data were analyzed. The questions in this questionnaire were categorized under 3 sections: Learning Environment, Individuals, and Activity. A paired sample t-test was used to compare the means of the same group at two different stages of the short term TTC.

The result of the paired t-test for the first section of the questionnaire (the learning environment) in table 1 shows that the difference was significant ($P < 0.05$) and so according to this result the group underwent a significant change in attitude.

Table 1. The Paired t-test obtained for the "Learning Environment" section.

	M	SD	t	df	Sig.
Pair 1 - STAGE1	-2.43	1.71	-5.69	15	.00

Table 2 presents the results of the paired t-test run on the questions related to the "individuals". As the figure (0.28) indicates, the difference was not significant ($P > 0.05$).

Table 2. Paired t-test obtained for the "Individuals" section

	M	SD	t	df	Sig.
Pair 1 - STAGE2	-2.00	2.23	-2.68	8	.028

Table 3 shows that the possibility level for the last section (the activity) is 0.88 which is bigger than alpha level of 0.05 ($0.88 > 0.05$) and so in this section the difference between the two means is not significant.

Table 3. Paired t-test obtained for the "Activity" section

	M	SD	t	df	Sig.
Pair 1 - STAGE3	-.30	6.51	-.14	9	.88

In the second phase of the research an observation checklist based on the content of the TTC was designed and used by the researchers. The aim of this phase was to observe the teaching practice of the student teachers to answer the second research question which dealt with effect of the short term pre-service teacher training course on the trainees' practice. To answer this question, one of the researchers attended each of the student teachers' classes and observed their teaching practice. Based on the outcome of the checklists, profiles were designed for each of the teachers. The

items of the questionnaire were adopted from Christison & Bassano's (1984) Teacher Self-Observation Form, cited in Brown (2001, p 435) and the rest (9 items) were added by the researchers. To check the content validity of the questionnaire, another questionnaire with the same items but a different scale (3-point-scale: relevant, no idea, irrelevant) was designed and given to the trainers of the training course in order to elicit their views on its content. They all confirmed the items to be consistent with the syllabus taught in the TTC classes. The questionnaire was then piloted with a group of 27 university students similar to the target participants and its reliability which was calculated through Guttman split-half formula turned out to be 0.90.

Observation Checklist

In order to observe the student teachers' teaching practice, an observation checklist was prepared. The items listed in the researcher's checklist were compared with a checklist in Brown (2001, p 432). The items in this checklist which is called "Teacher Observation Form: Observing other Teachers" overlapped with those included in the researcher's checklist. By comparison, 26 items which covered the syllabus and content of the TTC were selected. Therefore a 26-item 5-point Likert-scale observation checklist was designed. The five categories were: 4= excellent, 3= above average, 2= average, 1= unsatisfactory, N/A= not applicable.

Stimulated Recall Interview

The observed lessons were audio-recorded. The aim was to have evidence of what the teachers had said and done in class. The results of the observation checklist were used to prepare a list of the strong and weak points of each teacher. The weak points of the teachers' profiles were complemented with episodes of teaching which were not consistent with what had been taught in the TTC classes. These episodes were used in the stimulated recall interviews as evidence for the weak points.

Procedure

The data for this study were collected in 3 phases over a period of 5 weeks. In phase one, one of the researchers participated in the Teacher Training Courses of an institute which was a 3 week course, 3 hours a day except for Thursdays and Fridays. The purpose was to document the course content and activities. Based on the content of the course an attitude questionnaire was designed which was administered to the participants once at the beginning of the course (before any training was given) and once at the end of the course (after the last session of training).

The teacher observations were done in phase two, week 4. For this phase of the research an observation checklist was used. The researcher attended each of the 9 teachers' classes (two classes a day). The teachers were informed that an observer would participate in their classes and that

Similarly, when a teacher claims a program has contributed to her knowledge or skills, or has not contributed to her knowledge or skills, do we know for sure how accurate these judgments are?

Strang, Badt, and Kauffman (1987) provide some evidence which support the above-mentioned argument. In their study, they measured teachers' skills both before and after a program treatment. They also asked, afterwards, the teachers themselves to estimate the degree to which they had changed. The researchers' assessment of teacher change showed their proficiency moving from 52 percent to 87 percent. However, the teachers' assessments of their change showed a movement from 81 percent to 85 percent. Therefore, as we can see, one cannot rely on the outcome measures based on teachers' self-evaluation.

So another way to study whether or how teacher education makes a difference is to follow teacher candidates through their teacher education, gathering data on them at several points along the way, to see whether and how their ideas about teaching change over time. Researchers working within this genre want to learn what student teachers are like when they enter their programs, how they change over time in response to their programs, and what they are like when they finish.

Method

The present study can be categorized as descriptive with a case study design. The fieldwork was conducted in an English

Language Institute in Tehran with the aim to study teachers participating in a short-term Teacher Training Course (TTC). The participants were a sample of 12 trainees (males and females) homogenized by the institution's entrance examination test (a TOEFL test along with an interview). The study limited its participants just to the trainees in that particular TTC. From among the 12 male and female trainees only 9 of them cooperated with the researcher. The 9 participants who cooperated were all females so in this way the gender was controlled. Their age range was between 19 to 30. Some of the participants were majored in fields other than English such as French and Economics. These participants had either learned English in an English language institute or had acquired it in a second language environment. Four of the participants had prior experience in teaching.

The instruments used in this study were a questionnaire, an observation checklist and a stimulated recall interview.

Questionnaire

To get an idea of the training course content and activities, one of the researchers attended a whole training course and made a record of the content and activities in that program. Based on the record of content and activities, a 35-item 5-point-scale questionnaire was designed. The purpose of the questionnaire was to examine the changes in the participants' attitude. Twenty six out of the thirty five



in-service teacher education. Still other researchers have limited their inquiry to description of parts of the system rather than exploring relationships among parts (e.g. American Association of Colleges of Teacher Education, 1987, 1989; Howey and Zimpher, 1989, 1990). Instead of looking at how teacher education programs influence teacher candidates, these researchers have looked at what teacher education programs are like.

All of these approaches to research in teacher education have been profitable.

One way to think about the role of teacher education is to assume that teachers themselves might be the best source of evidence. Teacher educators often try to find out whether a teacher education program made a difference by surveying the graduates and asking them if the program made a difference. Adams and Craig (1983) surveyed teacher education programs in 1980 and found that 74 percent claimed to be conducting some sort of follow-up of their graduates. One such survey was conducted by the National Education Association (NEA). NEA surveyed its members and asked them to evaluate the contribution of 14 different sources of knowledge about teaching, one of which was pre-service teacher

education (Smylie, 1989). The pre-service teacher education program was ranked by these teachers 13th out of the 14 sources of knowledge. The highest-rated source of knowledge was direct experience. In 1975, Pigge (1978) performed a survey which provided the same results. He surveyed graduates of Bowling Green University and gave them a list of 26 competencies on which the respondents were to rate themselves. Teachers felt they were at least adequate on 14 out of the 26 proficiencies. Pigge also asked teachers how important these various competencies were to their work and where they learned these competencies. Generally speaking, teachers thought that those competencies most necessary to their work were learned on the job, whereas those considered least necessary were acquired in their teacher education programs.

Some have argued that teacher judgment as an outcome is not reliable and so this can be a limitation in these studies, for several reasons: First, we do not know what criteria teachers use when they make these assessments. For example when a teacher rates her/himself as adequate or better than adequate, on what basis does she make this judgment? Are teachers' criteria the same as an observer's criteria?

Educational Resources Information Center (ERIC) was funded by the U.S Office of Education to "concentrate on research and programs dealing with pre-service and in-service preparation of teachers" ("Notes and News," MLJ, 52, 1968, p.440) but even with these efforts made in upgrading teacher effectiveness during the 1960s and the prediction that "a new phase" in the history of FL teaching would begin (p.18), few of the "innovations" had a lasting impact.

In 1980 Goepper and Knorre saw a strong need for intensive pre-service preparation. Although the contents and experiences offered in their model of teacher training did not differ a lot from those described by others they believed teacher training was no longer exclusively a training course to familiarize student teachers with instructional materials to provide a "bag of instructional drills and tricks" for an audiolingual classroom. For the first time, their model included issues such as, "appropriateness of particular methodologies for students of varying aptitudes, ages, and skills" (p. 447).

Nowadays teaching is no longer seen exclusively as an art, as it was during the early parts of the century. Although the "creative element" will always play an important role in good teaching, the current thought is that there are principles, processes, skills, behaviors, techniques, strategies, beliefs, and attitudes that have an impact on teaching and learning and that they can be studied and taught.

Research could help both teacher educators and teacher education policymakers to understand better whether and how teacher education makes a difference. Many researchers have concentrated on the trainee teacher component of teacher education (Goodman, 1986; Hodges, 1982; Silvernail and Costello, 1983; Tabachnik and Zeichner, 1984). The typical research design for studies of trainee teachers has been a single-group longitudinal design to compare before and after data on student teachers' beliefs or knowledge or skills. Other researchers have studied in-service programs rather than pre-service programs (Carpenter, Fennema, Peterson, Chang, and Loef, 1989; Coladarci and Gage, 1984; Griffin and Barnes, 1986). In-service

Although the "creative element" will always play an important role in good teaching, the current thought is that there are principles, processes, skills, behaviors, techniques, strategies, beliefs, and attitudes that have an impact on teaching and learning and that they can be studied and taught

programs often have more clearly defined goals: many of them are preparing teachers in very specific subjects, for instance, on teaching secondary science, or on teaching elementary reading. So researchers have a more manageable task when they study

Introduction

Almost 20 years ago, Sarason, Davidson, and Blatt (1986) called teacher preparation an "unstudied problem" and urged researchers to look at what actually went on inside programs as a basis for understanding their effects on teachers. Just as teachers can make a difference in children's learning, so teacher educators presumably have an impact on their "student teachers." Teachers may benefit from teacher education in many qualitatively different ways: They may acquire knowledge, alter their beliefs, gain skills, or develop new attitudes and dispositions. And all of these outcomes may be important to teaching practice.

Rather than looking to see whether candidates have acquired the particular knowledge or skills transmitted by a program, nowadays researchers in this field are mostly interested in how the views and practice of trainees change as they participate in different kinds of teacher education programs. In most institutes before starting to teach, student teachers are required to undergo short term pre-service training courses. The content of these courses in most places is oriented toward the knowledge and understanding, skills and dispositions, attitudes and beliefs that teacher educators seek to alter in their teacher candidates. But the question is: Do these training courses actually have any effect on the trainees' attitude and practice?

This study was aimed at investigating

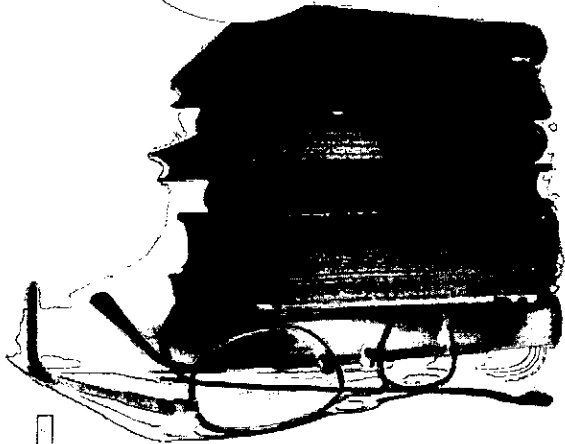
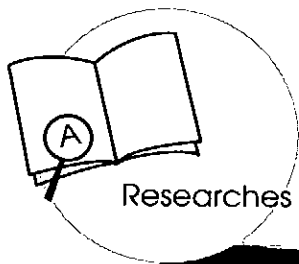
those dimensions of programs that are most likely to contribute to changes in teachers' attitudes and practices. Through a case study a group of trainee teachers undergoing a short term teacher training course were followed over time to track changes in their attitude and practice.

Background

During the early 20th century, there was this belief that teaching was an art and that teachers were born rather than made. It is obvious from early MLJ (Modern Language Journal) articles that very little formal teacher training was required, and FL (Foreign Language) teachers were basically "self-made". However Aron (1922) argued that "As long as the teacher depends on a pedagogical bag of tricks and not on skills in teaching based on a thorough knowledge of and about the material he is teaching, namely language, just so long language teaching cannot claim classification as a profession" (p.77).

In this regard, in 1915 in New York some attempts started for a formal, state-wide assessment of teacher qualifications for certification purposes. So by 1926, in the state of New York, a bachelor's degree, specified courses in education, and the language-specific exam became necessary requirements for gaining certification. By 1941, teacher development was an established field, even though its need was not yet fully accepted by traditional academics.

During the early to mid-1960s the



The Impact of Short Term Pre-service Teacher Training Courses on the Trainees' Attitude and Practice

Mohammad Reza Anani Sarab Ph.D in TESOL
Email: reza_ananisarab@yahoo.co.uk
Azadeh Mobasheri M.A in TEFL
Shahid Beheshti University

چکیده

دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش معلمان زبان سال‌هاست در مراکز خصوصی زبان با هدف اثرگذاری بر نگرش و طرز تلقی متقاضیان تدریس در این مراکز از دانش‌ها، فنون و مهارت‌های مورد نیاز برای تدریس موفق و همچنین برآیند عملی آن‌ها در امر تدریس به اجرا گذاشته می‌شود. آن‌چه در این فرایند کم‌تر مورد توجه قرار گرفته میزان اثرگذاری این دوره‌هاست که ضرورت پژوهش آن در چند دهه‌ی اخیر مورد توجه قرار گرفته چرا که بدون در اختیار داشتن شواهد کافی دال بر میزان و نحوه‌ی اثرگذاری زمینه‌ی ارتقای کیفیت دوره‌ها فراهم نخواهد شد.

مقاله‌ی حاضر گزارش پژوهشی است که در راستای نیاز فوق به‌منظور مطالعه‌ی تأثیر دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش معلمان بر نحوه‌ی نگرش و عملکرد آن‌ها طراحی و اجرا شد. در این پژوهش دوازده کارآموز معلمی زبان در یکی از آموزشگاه‌های زبان در شهر تهران شرکت داشتند. پرسش‌نامه‌ی سنجش نگرش یک‌بار در ابتدای دوره و بار دیگر در انتهای دوره مورد استفاده قرار گرفت، تا تغییر نگرش شرکت‌کنندگان در دوره سنجیده شود. سپس تدریس عملی کارآموزان با استفاده از فهرست‌وارسی (چک‌لیست) مورد مشاهده قرار گرفت. برای یافتن دلایل اختلاف بین آموزش‌های دوره و عملکرد کارآموزان از «مصاحبه یادآوری برانگیخته» استفاده شد. نتایج پرسش‌نامه‌ی سنجش نگرش نشان داد که نگرش کارآموزان تنها در یک حیطه از سه حیطه‌ی مورد مطالعه به‌طور معنی‌داری تغییر کرده است. تحلیل نتایج مشاهدات تدریس عملی و مصاحبه یادآوری برانگیخته، نشان داد که عملکرد کارآموز-معلمان در حیطه‌ای که در آن تغییر نگرش صورت گرفته است، در حد قابل قبولی نیست. مقاله با این نتیجه‌گیری خاتمه می‌یابد که تغییر نگرش لزوماً با تغییر در عملکرد همراه نیست.

کلیدواژه‌ها: تربیت‌معلم، ارتقا کارایی معلمان، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، مهارت‌های معلم، آموزش‌های ضمن خدمت

Abstract

The present article reports on a research designed to examine the effect of short term teacher training courses on teachers' attitude and practice. The study was conducted on 12 trainees in a language institute in Tehran. An attitude questionnaire was used once at the beginning and once at the end of the training course to check the participants' attitude change. The trainees practice was then observed using an observation checklist. A stimulated recall interview was conducted to check the reasons for the discrepancies between the course guidelines and the trainees' practice. The results of the attitude questionnaire showed that the trainees' attitude had changed significantly in one area of the three areas under investigation. The analysis of the data collected through the observation checklist and the stimulated recall interview showed that the trainees' performance was not acceptable in the area their attitude had undergone a change. The article concludes by suggesting that attitude change does not necessarily lead to a change in practice.

Key Words: teacher training course, teacher education, teacher improvement, teacher qualifications, teacher skills, Pre-service teacher education

IN THE NAME OF ALLAH

● **Managing Editor:**

Mohamad Nasery

● **Editor-in-chief**

Mohammad Reza Anani Sarab, Ph.D. (TEFL)
Shahid Beheshti 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
- *Hossein Vossoughi*, Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
- *Parviz Mattoon*, Ph.D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnamoijpour*, Ph.D. (French Literature)
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shairi*, Ph.D. (French, Semiotics)
Tarbiat Modarres University
- *Nader Haghani*, Ph.D. German,
University of Tehran

● **Advisory panel**

Ghasem Kabiri, Ph.D. Gilah University
Masood Yazdani Moghadam, Ph.D (TEFL), Islamic Azad
University, Garmsar Branch
Gholam Reza Kiany, Ph.D. (TEFL), Tarbiat Modarres 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 92

No. 92, Fall, Vol. 24, 2009



FLT

Foreign Language
Teaching Journal