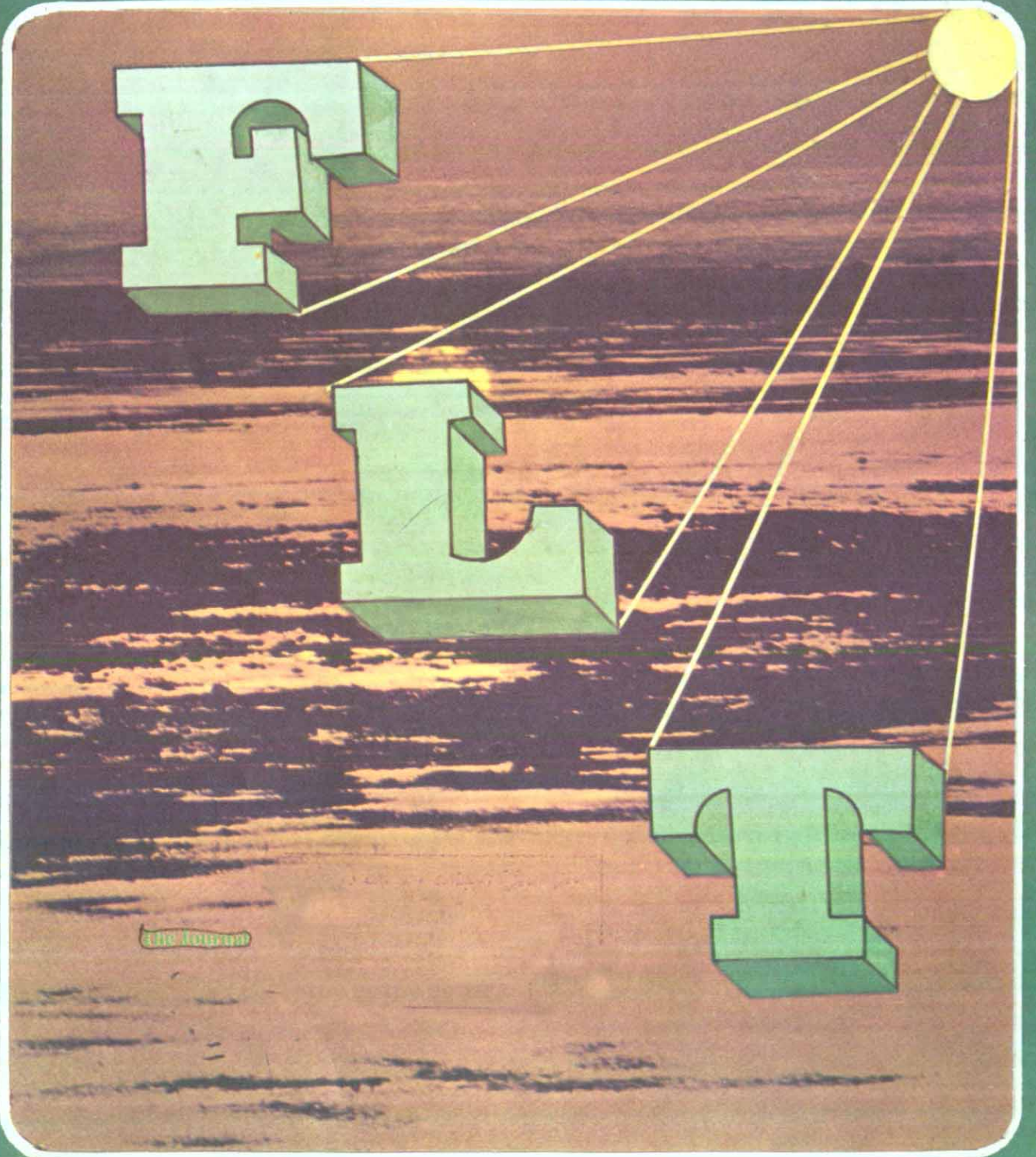


رشد آموزش زبان

سال پنجم - تابستان ۱۳۶۸ - شماره مسلسل ۲۱ - ۲۰ بها: ۱۰۰ ریال





FOREIGN LANGUAGES OPEN DOORS TO NEW HORIZONS
FREMDSPRACHEN OFFNEN ZU NEUEN HORIZONTEN
LESLANGUES ETRANGÈRES VOUS OUVRENT DE NOUVEAUX HORIZONS

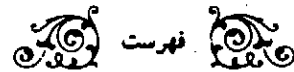
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

مدیر فنی هنری و تولید: حسین فرامرزی نیکنام

صفحه آرا: زهرا کریمی

مجله رشد آموزش زبان هر سه ماه یک بار به منظور اعتلای دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر دانش پژوهان در این رشته منتشر می شود. جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق پستی تهران ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمائید.



دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف
گروه زبانهای خارجی
شماره: ...
تلفن: ...



پیشگفتار

سیاس و منت خدای را که یاری نمود تا در سال ۶۸ شاهد شمارهایی مربوط به همین سال باشیم و مفهوم رشد حقیقت یافت و مجله از حالت رکود و عقب افتادگی با سرعت به جایی که باید می بود رسید. در آینده نیز با توکل به خداوند متعال و همچنین یاری همکاران ارجمند و اساتید فن و دبیران معظم و دانشجویان عزیز و باذوق شاهد انتشار مرتب و به موقع مجله خواهیم بود، باشد که قدمی مفید در راه حل مشکلات و ارائه مطالب جدید برداریم و نوعی ارتباط محکم و صمیمانه بین همه خوانندگان با مجله رشد زبان برقرار سازیم.

بارها در مقدمه های قبلی از همه کسانی که با ما در تماس هستند تشکر کرده ایم و باز هم سپاسگزاریم ولی اکثر دوستان سعی دارند هنگام ملاقات با هیئت تحریریه یا مسئولین در گروه زبان انگلیسی بطور شفاهی نظرات خود را بیان دارند و این موضوع بخصوص در مورد دانشجویان عزیز صادم است که در کلاسهای درس مشکلات آموزشی زبان را مطرح می کنند و خواهان پاسخی کافی و قانع کننده هستند. در حالی که اگر با ما مکاتبه می کردند و نظرات خود را می نوشتند ما هم قسمتهای مناسب یا تمام آن را در مجله منعکس می کردیم و جوابهای رسیده

پیشگفتار	۳	سر دبیر
فنون تدریس	۴	قاسم کبیری
ترکیبات اسمی (۵)	۱۰	سید اکبر میرحسینی
زبان آموزی با ادبیات کودکان	۱۶	جلال سخنور
فعالیت گروه زبانهای خارجی	۲۰	
نامه ها	۲۳	
رشد و معلم (زوجهای مشکل آفرین - The importance of culture...)	۲۴	
خلاصه ای از سمینار دبیران استان کرمان	۲۸	
اسم در زبان آلمانی (۲)	۳۰	سوزان گویری
قواعد بزرگ و کوچک نویسی در زبان آلمانی (۵)		
محمد حسین خواجه زاده	۳۲	
شعر	۳۴	تورج رهنما
جدول	۳۵	نسترن مبصر
معرفی کتاب	۳۶	
درس دیکته	۳۸	سید حامد رضیئی
Sh. Kamali	40	La comparison
M. Falahi	44	Application of Contrastive
	48	Give a chance to your
Miremadi	55	An Error Analysis
E. Faghiih	57	On Teaching Composition
هیئت تحریریه	65	Suggestopedia

در آموزش زبان انگلیسی به سطوح متوسطه و پیشرفته، تقسیم کلاس به گروه‌های کوچکتر تکنیکی با اهمیت است. البته امکان انجام این کار در دوره ابتدائی کمتر است، زیرا یادگیری انگلیسی توسط دانش‌آموزان این سطح هنوز در حدی نیست که بتوانند، بدون حضور مستمر معلم، با هم و به صورت گروهی فعالیت نمایند. وانگهی در کلاس‌های مبتدیان تمامی محصلین احتمالاً به یک نوع فعالیت نیاز دارند، اما در کلاس‌های متوسط سطح دانش محصلین به گونه‌ای محسوس متفاوت است - عده‌ای بیش از دیگران می‌دانند و عده‌ای هم بمراتب کمتر. از این رو تقسیم کلاس به گروه‌های کوچک و کار کردن با این گروه‌ها برای دانش‌آموزان دوره متوسطه بسیار مفید است. به این ترتیب به بعضی از گروه‌ها تکالیف ساده و به بعضی دیگر تکالیفی داده می‌شود که سرعت پیشرفت آنها را افزایش دهد.

آن دسته از معلمین که کار گروهی را به عنوان کاری دلخواه تأیید می‌کنند وقت چندانی برای تهیه مطالب مورد استفاده گروه‌های کوچکتر ندارند. در اینصورت چه بسا که این عده به انجام فعالیت‌های زیر، که نیازی هم به آمادگی ندارد اظهار علاقه نمایند (تنها وظیفه آنها این خواهد بود که نسخه‌ای از دستورالعمل‌ها را در اختیار رهبران گروه - که از ۳ یا ۴ نفر تشکیل می‌شوند - قرار دهند).

تکالیفی برای گروه‌های کوچک (یا برای تک‌تک محصلین)

تکلیف ۱:

با بهره‌گیری از نسبت‌های طبقه‌بندی دفترچه یادداشت خود لیستی از ۲۰ جفت واژه که به هم مربوط باشند تهیه کنید. هر یک از این اقلام باید از یک مقوله متفاوت باشد. برای نمونه می‌توان یکی از این جفت‌ها را hat (از لیست پوشاک) و head (از لیست اجزاء بدن) انتخاب کرد. پس از تکمیل لیست آنرا به معلم خود نشان دهید.

تکلیف ۲:

با استفاده از لیست‌های طبقه‌بندی دفترچه یادداشت خود از آنچه که در زیر می‌آید لیستی تهیه کنید:

- 4 farm animals
- 4 zoo animals
- 4 thing have four legs

فنون تدریس لغت

دکتر قاسم کبری

اختلاف میان محصلین در دوره‌های متوسطه

در فصل ۵ اهمیت دادن تکلیف به محصلین ساعی را که احتمالاً مناسب شاگردان ضعیف نیست مورد توجه قرار دادیم. همچنین در خصوص فایده تقسیم کلاس‌ها به گروه‌های کوچکتر نکاتی چند را یاد آور شدیم.

هم شباهت دارند و کدام یک متفاوتند؟

1. What are some of the things that cause trouble between parents & teenagers today?

2. What are some characteristics of the best parents? (What do they do? what don't they do?)

واضح است که بعضی از این تکالیف از بعضی دیگر آسان‌ترند. (مثلاً ۴ و ۵ بیش از ۱ و ۲ به معلومات انگلیسی نیاز دارند.) بنابراین چه بسا که به هنگام اشتغال شاگردان ضعیف‌تر به انجام تکالیف ساده‌تر شاگردان ساعی‌تر به انجام تمرین‌های مشکل‌تر مشغول باشند. معلمینی که این فعالیت‌ها را به کار بسته‌اند نکات زیر را پیشنهاد می‌کنند: پس از پایان هر تکلیف و مشاهده اوراق اعضا گروه‌ها بوسیله معلم بعضی از نتایج را باید با بقیه شاگردان در میان گذاشت. مثلاً گروهی که تکلیف پنج را انجام داده است می‌تواند در این مورد که اعضا گروه بیشتر چه نوع جواب‌هایی را داده‌اند، صحبت کند. بعضی از جملاتی که برای تکلیف ۵ آماده شده باید روی تخته یا یک صفحه کاغذ بزرگ برای نشان دادن به شاگردان کلاس نوشته شود.

فعالیت‌های گروهی با استفاده از تصاویر

تاکنون فعالیت‌های چندی را که نیاز به استفاده از تصویر را دارد برشمرده‌ایم. بسیاری از آنها ضمن مناسب بودن برای گروه‌های کوچک برای کلاس نیز مناسب می‌باشند. اکنون به دو مورد استفاده دیگر از تصاویر در گروه‌های کوچک اشاره می‌کنیم. بشرط دسترسی به فرهنگ مصور انگلیسی آکسفورد دانش‌آموزان در گروه‌های سه نفری می‌توانند بطریق زیر از آن استفاده نمایند:

۱ - هر سه محصل صفحه‌ای را که بنظر جالب می‌آید انتخاب می‌کنند. (مثلاً صفحه ۳۶ که منظره‌ای است از یک مزرعه).

قسمت‌های مختلف این تصویر در صفحه کتاب شماره‌گذاری شده است و هر عدد به یک کلمه انگلیسی در پایان صفحه اشاره دارد.

۲ - پس از آنکه همه اعضا گروه به تصویر نگاه کردند، دوازده تصویر انسان، حیوان و اشیائی را که بخصوص به آنها علاقه دارند انتخاب می‌کنند. هر عضو گروه مسئولیت یادگیری اسامی انگلیسی ۴ جزء مورد انتخاب صحنه را به عهده می‌گیرد. (مثلاً یکی از آنها می‌تواند واژه‌های مخصوص تصاویر، fence, bull, saddle tractor را انتخاب کند) و هریک از اعضا گروه دیگر ۴ اسم انگلیسی دیگر برای اجزاء دیگر صحنه را یاد خواهد گرفت.

۳ - پس از اتمام پنج دقیقه هریک از اعضا گروه کلمات «خود» را به دیگر اعضا گروه یاد می‌دهد.

4 things that are made of glass
4 things that are made of wood

تکلیف ۳:

به گروه‌های ده‌گانه لغات زیر توجه کنید. در هر گروه یک واژه نامربوط وجود دارد. آنرا پیدا کنید و جمله‌ای بنویسید که دلیل متفاوت بودن آن را توضیح دهد. (بعد از انجام کار بوسیله تک تک اعضا گروه خویش، جواب‌های خود را با جواب‌های اعضا دیگر گروه مقایسه کنید.)

1. book magazine lettuce
(Lettuce is different, because people don't read it.)
2. coffee rice tea
3. paper tennis soccer
4. meat fish money
5. beans hats shirts
6. airplanes buses scissors
7. monkeys ladders steps
8. floors rugs flowers
9. horses rings watches
10. bread rubber cake

تکلیف ۴:

به کلمات انگلیسی زیر که برای اشیاء بکار رفته‌اند توجه نمائید. با هریک از آنها یک جمله انگلیسی بسازید که معمولترین یا عادی‌ترین کاربرد آنها را نشان دهد. سپس به تهیه لیست دیگری اقدام نمائید که سه کاربرد دیگر این اشیاء را در خود داشته باشد.

1. spoon
We use a spoon for eatings. Other possible uses for a spoon are (1) digging a hole, (2) carryins an egg from the stove to the sink, (3) taking a fly out of a bowl of soup.
2. pencil
3. nail file
4. tablecloth
5. pillow
6. toothbrush
7. coat hanger
8. clothesline

تکلیف ۵:

در ۵ دقیقه اول این فعالیت هریک از اعضا گروه شما باید به سؤالات (به انگلیسی) پاسخ داده و عقیده خود را ابراز دارد. بعد از پنج دقیقه ورقه‌های افراد را باهم عوض کنید. کدامیک از سؤالاتها به

تمرین D

صفات زیر را به شکل اسم بنویسید:

Example: different difference

1. deep 3. hot 5. long

2. high 4. wide 6. strong

وقتی چنین تمرینی برای کار گروهی تعیین می‌شود معلم از یکی از اعضا گروه کوچک می‌خواهد تا رهبر گروه باشد. کار رهبر آن است که اطمینان حاصل نماید که هر عضو گروه به نوبت به سؤالی جواب دهد و در صورت اشتباه بودن جواب آنرا تصحیح کند، برای این کار او با استفاده از کارتی که معلم آماده کرده جواب را می‌خواند. مثلاً برای تمرین D روی کارت رهبر اینطور نوشته شده است:

1. depth 3. heat 5. length

2. height 4. width 6. strength

برعهده گرفتن کار آموزش بوسیله گروه نوعی یاری رساندن به معلم است. مزیت دیگرش آن است که هر دو سه نفر اعضا هر گروه فرصتهایی چند برای جوابگویی پیدا می‌کنند. در صورتی که تمرین با همه شاگردان کلاس انجام شود این امر امکان ندارد.

در بسیاری از کتابهای درسی تمرین‌های جملات درهم وجود دارد. گو اینکه بیشتر آنها برای تمرین خواندن و یا نوشتن ارائه می‌شوند ولی این تمرینات می‌توانست به بالا بردن معلومات لغوی محصلین نیز کمک کنند، زیرا محصلین باید معانی این کلمات را، قبل از آنکه آنها را در جای صحیح خود در جملات قرار دهند، بدانند و یا بیاموزند. مثلاً محصلی که هنوز کلمه towel را یاد نگرفته است، به هنگام مرتب کردن جملات درهم زیر، آن را یاد خواهد گرفت:

He used warm water and soap.

Anwar washed his hair last night.

Then he dried his hair with a big white towel.

همچنین انجام این کار را می‌توان به هنگام اشتغال دیگر شاگردان کلاس به تکالیف دیگر و در گروه‌های سه نفری انجام داد. به هر گروه یک کارت بزرگ حاوی دستورالعمل زیر داده می‌شود:

In each of the following sets, there are three sentences that tell what William did yesterday. Each sentence is correct, but the sentences are not in the right order. In set 1/ for example, Sentence (b) should come first, because William got up before he ate breakfast; and after that, he went to school, put the sentences of each set in the right order, and then copy them.

set 1

(a) He went to school.

(b) He got up.

۴ - سپس این گروه هر ۱۲ لغت را به صورت لیستی تسلیم

معلم می‌کند.

در صورتی که فرهنگ لغت مصور موجود نباشد می‌توان به

طریق زیر از تصاویر مجلات استفاده کرد:

۱ - معلم قبل از شروع کلاس سه چهار تصویر، که هر یک از آنها تصویر متفاوتی را نشان می‌دهد انتخاب می‌کند. برای نمونه او می‌تواند تصویر دفتری را انتخاب کند که دارای یک میز تحریر، یک ماشین فتوکپی، یک تلفن، یک سلط کاغذ باطله، و از این قبیل چیزها باشد.

۲ - معلم با قرار دادن تصاویر بر روی ورقه‌ای از مقوا تمامی اشیائی را که باید آموخته شوند شماره گذاری می‌کند سپس این اسامی را با شماره مربوط بخود در یک لیست ثبت می‌کند.

۳ - زمانی که گروه مشغول کار است تمامی تصاویر به یک گروه سه نفری داده می‌شود. هر عضو گروه یک تصویر انتخاب می‌کند و اسامی انگلیسی اشیاء مصور در صحنه را یاد گرفته و آنها را به دیگر اعضا گروه نیز یاد می‌دهد.

یکی از مزایای واداشتن محصلین به آموختن لغات به دیگران آن است که هر آموزنده‌ای به نوعی واژه‌های انگلیسی علاقمندی شخصی پیدا می‌کند. مزیت دیگر آن است که محصلین ضعیف‌تر به مشارکت ترغیب می‌شوند، زیرا جز جزء اطلاعات لازم فقط و فقط در اختیار یک فرد است. این نیز بدیهی است که آنچه که شخص می‌آموزد زمانی ملکه‌اش می‌شود که آنرا بدیگران بیاموزد. به همین دلیل باید به محصلین زبان آموزش فرصت داده شود تا آنچه را که می‌آموزند بدیگران نیز آموزش دهند، حتی اگر تمامی این آموزش تنها به چند کلمه محدود گردد.

استفاده از تمرین‌های کتاب درسی برای کار گروهی

برای بسیاری از فعالیت‌های گروهی نمی‌توان مجموعه جوابهای «درست» را از قبل پیش‌بینی کرد. اما تمرین‌های دیگری نیز وجود دارد که می‌توان جوابهای مورد نظر را از قبل تدارک دید. کارت نمودار پاسخ‌های مورد انتظار را می‌توان به رهبر گروه داد، او کسی است که مسئولیت حصول اطمینان از پاسخ‌های صحیح بوسیله اعضا گروه را برعهده دارد.

غالباً تقسیم شاگردان به گروه‌های سه یا چهار نفری به منظور تمرین لغات بخصوص موجود در کتابهای درسی کاری قابل اجرا است. آنچه که در زیر می‌آید نمونه‌ای از اینگونه تمرینها است که از جلد پنجم کتاب درسی

A Peading Spectrum Progressive Reading Series²

انتخاب شده است:

تمرینی را کلّ کلاس انجام می‌دهند. معلم یکی از محصلین را مأمور پاسخ دادن به یکی از سوالات می‌کند، شاگرد دیگری را برای سؤال دوم برمی‌گزیند و به همین ترتیب پیش می‌رود تا هریک از شاگردان کلاس به نوبت یک دور به سوالات پاسخ دهند. البته بهتر آن است که هر از گاه این روند تغییر داده شود و آنرا به گروه‌های کوچک محوّل نمایند. با صدور دستورالعمل‌های صریح و سرکشی به گروه‌های مختلف وسیلهٔ سرپرستی استفاده از تمرینات کتاب درسی در گروه‌های کوچک از سه جهت ارزشمند خواهد بود.

۱ - به این صورت شانس هر محصل در بکارگیری لغات تازه خیلی بیشتر از مواقعی خواهد بود که تمرین به وسیلهٔ کلّ کلاس انجام گیرد.

۲ - محصلی که در نقش رهبر گروه بازی می‌کند از این تجربهٔ تصحیح پاسخ‌های همکلاسی‌های خود از روی کارتی که معلم برایش تهیه کرده است سود می‌برد. (در واقع او باید به کلیه سوالات توجه کند و تمامی جواب‌ها را بداند - نه فقط یک جواب را).

۳ - استفاده از کار گروهی گاه به گاه علاقمندی دانش‌آموزان را به انگلیسی افزایش داده و آنها را گوش به زنگ نگه می‌دارد.

به چه صورت علاقمندی و دلگرمی محصلین دورهٔ متوسطه را حفظ کنیم؟

گوش به زنگ نگه داشتن محصلین در بسیاری از کلاسهای متوسطه مشکل خاصی است. معلمین دائماً نیاز به افزایش علاقمندی در این شاگردان را خاطر نشان می‌کنند. محصل دورهٔ ابتدائی معمولاً کمابیش علاقمند است. تجربهٔ یادگیری زبان به اندازهٔ کافی برایش تازگی دارد و او از گفتن و درک چند لغت خارجی احساس خوشحالی می‌نماید. اما وقتی محصلین به دورهٔ متوسطه می‌رسند این تجربهٔ دیگری تازگی‌اش را ازدست داده است. علاوه بر این محصلین از مشکلات آگاه شده‌اند در این صورت چه بسا که کوشش‌هایشان رضایت خاطر کمتر و پاداش مختصرتر به همراه داشته باشد.

وقتی محصلین با حالتی مأیوس به کلاس متوسطه وارد می‌شوند نیاز به فعالیت‌هایی دارند که کوشش آنها را در زمینه یادگیری پاداشی فوری دهد. یکی از بهترین پاداش‌ها آن است که شخص بتواند با استفاده از آن مقدار وازه‌های انگلیسی که میداند کاری انجام دهد، و این یکی از دلایل اصلی در بکارگیری قرائت‌های ساده شده در آموزش سطح متوسطه می‌باشد.

متون خواندنی ساده ایجاد احساس توفیق نموده و باعث تشویق می‌شود. محصلی که بتواند یک داستان و یا مقالهٔ انگلیسی را بدون اشکال زیاد بخواند احساس امیدواری خواهد کرد.

(c) He ate breakfast.

Set 2

- (a) He said goodbye to his friend.
- (b) He had a conversation with his friend.
- (c) He said Hello to his friend.

Set 3

- (a) He bought film for his camera.
- (b) He took a picture of the football team.
- (c) He put film into his camera.

Set 4

- (a) He ran to the river.
- (b) He swam to the other side of the river.
- (c) He jumped into the river.

Set 5

- (a) He went to bed.
- (b) He took a shower.
- (c) He took off his clothes.

وقتی چنین تمرینی در گروه‌های کوچک بکار می‌رود (و نه در کل کلاس) قاعده بر آن است که هر سه گروه با یکدیگر در مورد نظم صحیح توافق حاصل نمایند. سپس یکی از سه نفر جملات را (در حالیکه دیگران آنها را می‌خوانند) می‌نویسد. وقتی که تکلیف کامل شد اعضاء گروه ورقه را نزد معلم می‌برند و او جملات را تصحیح می‌کند.

بسیاری از تمرین‌هایی که در کتاب‌های درسی یافت می‌شوند دارای جواب‌های مورد انتظار و معینی هستند که می‌توان آنها را برای استفادهٔ رهبر گروه روی کارت‌ها ثبت کرد. آنچه که در زیر می‌آید دو نمونهٔ معمول از تمرین‌های کتاب درسی است که پاسخ‌های لازم برای ثبت در کارت رهبران گروه را نیز به همراه دارد:

Type 1:

True - False Exercises

Example:

1. A lion is a large animal.
2. Mice are larger than rabbits?

Answers

1. True
2. False

Type 2:

Multiple Choice Exercises

Example:

1. Mirrors are made of
(a) milk (b) Wine (c) glass

Answer 1. (c)

معمولاً در بسیاری از برنامه‌های مخصوص تدریس زبان چنین

پیشرفتشان چگونه آنها را برای موقعیت‌های خارج از کلاس آماده می‌کند. در کلاس‌هایی که انگلیسی زبان خارجی است، یعنی وسیله ارتباط جامعه زبانی بجز زبان انگلیسی می‌باشد تکنیک زیر می‌تواند این آمادگی را در آنان ایجاد کند. در چنین کلاس‌هایی بحث دربارهٔ امور واقعی می‌تواند بسیار باارزش باشد، برای این کار توضیح زیر ضروری است:

فرض کنیم چند نفر دوست انگلیسی‌زبان، که ما نامشان را خانوادهٔ Hall می‌گذاریم به منزل ما بیایند. این خانواده که از شهر ما دیدن می‌کنند زبان ما را نمی‌دانند و در چند مورد به کمک ما نیاز دارند. به نظر شما برای رفع مشکلات زیر که از آنها نام می‌بریم به چه مکان‌هایی باید آنها را هدایت نماییم:

1. Mr Hall has a toothache
2. Mrs. Hall wants to buy material for a dress, and then she will need to find some are to make the dress for her.
3. The Hall's daughter, Sandra (a teenager), can't use her hairdryer because their hotel doesn't have the right kind of electric current.
4. The Hall's son Eddie (10 years old), doesn't like foreign food. His parents have promised him some thing like a hamburger.

بعد از آنکه این مشکلات و مشکلات دیگر مورد بحث قرار گرفت می‌توان محصلینی را انتخاب نموده و آنها را مأمور ساختن دیالوگ‌هایی کرد. در هر یک از این دیالوگ‌ها یکی از شاگردان کلاس با یکی از اعضای خانوادهٔ Hall در خصوص ترتیبات امور - کجا و چه موقع برای تهیه چیزی یا انجام کاری دیدار خواهند کرد - به گفتگو خواهد پرداخت. اگر یادگیری انگلیسی در امریکا صورت گیرد تمرین شکل دیگری پیدا می‌کند، اما در ماهیت هدف که بکارگیری عملی معلومات لغوی رو به افزایش دانش‌آموزان است تغییری حاصل نمی‌شود. در چنین وضعی خواهیم گفت:

Imagine that a family (We'll call them the X family) have just arrived from another country. They plan to live here. Since you know more English than they do, they have asked you to help them. First We'll list on the board several kinds of help the family will need. (the students will know - better than the teacher - what kinds of help the new family will need). Then We'll use the yellow pages of the telephone directory to decide where we should take the X family for things and services they need.

در این هر دو فعالیت باید به محصلین حالی کرد که به هنگام کمک به افراد در حل مشکلات معلومات انگلیسی آنان را هم در نظر بگیرند. ضمناً در این نوع فعالیت‌ها یک نکتهٔ مهم دیگر نیز بچشم می‌خورد و آن این است که: در دورهٔ متوسطه سعی بر آن است که واژه‌هایی را که به

محصل دورهٔ متوسطه به دلیل یادگیری واژه‌های خاص قادر به انجام فعالیت‌های دیگر نیز می‌باشد. از جمله اموری که دانش‌آموز با انجام آن پاداش زحمات خود را به عینه می‌بیند حل جدول‌های کلمات متقاطع مخصوص آموزندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم است. (آنهايي که برای اهل زبان تهیه می‌شوند غالباً برای محصلین این دوره بیش از حد دشوارند، زیرا نیاز به معلومات لغوی بسیار دارند و این چیزی است که محصلین متوسطه بندرت در مدرسه می‌آموزند.) توفیق دانش‌آموزان در حل جداول نشان دهنده آن است که معلومات انگلیسی آنان در هر حال در حال پیشرفت است و آنها می‌توانند لغاتی را که یاد گرفته‌اند بکار ببرند. (در آخر کتاب در Appendix E یک نمونه از این جداول کلمات متقاطع آمده است.)

همانگونه که در فصول قبل یادآور شده‌ایم محصلین می‌توانند با استفاده از یک روش مفید دیگر نحوهٔ بکارگیری کلمات را تمرین نمایند. این روش پاسخ گویی به جملات امری انگلیسی است. در این دوره می‌توان از اوامری استفاده نمود که دارای ساختارهای گرامری پیچیده تر و همچنین واژه‌های پیشرفته‌تر باشند. فی‌المثل بعد از مروری بر جملات امری ساده مانند sit down, stand up می‌توان از محصلین خواست که در جواب دستوراتی نظیر آنچه که در زیر می‌آید به انجام فعالیت‌های دیگری بپردازند:

When I stop dapping my hands, turn your head to the right.

Put both hands on your shoulder without turning your head.

Raise your hand if Europe is a country, but touch your shoulder if it's a continent.

به‌زبان آوردن جملات امری یا بوسیله معلم صورت می‌گیرد یا بوسیلهٔ دانش‌آموزی که بتواند آنها را از روی کارتی که معلم تهیه کرده است، خوب بخواند. قبل از آنکه تمامی دانش‌آموزان به این دستورات پاسخ گویند لازم است از یکی دو محصل خوب خواسته شود تا به این دستورات عمل کنند.

بکار بردن چنین تمرینی در اولین ۵ دقیقه ساعت کلاس می‌تواند برای متمرکز نمودن توجه دانش‌آموزان به انگلیسی مفید واقع گردد. اما شاید بهتر باشد که این کار در نیمه‌های وقت یا اواخر وقت انجام گیرد، یعنی زمانی که یادگیری برای بعضی‌ها دلسردکننده و دشوار می‌شود. وقتی محصلین دریابند که خود می‌توانند برای پاسخگویی به دستورات پیچیده (یا دادن دستورات پیچیده) از انگلیسی استفاده کنند خودبخود از میزان دلسردی آنان کاسته می‌شود.

انگلیسی برای دنیای خارج از کلاس

محصلین دورهٔ متوسطه می‌خواهند بدانند که معلومات در حال

زندگی انگلیسی‌زبانان مربوط می‌شود معرفی کنند. مثلاً آموزش واژه‌هایی چون hamburger و hairdryer خاص این دوره است. (حتی اگر این واژه‌ها جزئی از زندگی روزمره دانش‌آموزان ما نباشند.)

همانطور که در فصل ۲ متذکر شدیم لغات مخصوص آموزش سطح ابتدائی در اصل لغاتی برای افراد و اشیاء کلاس درس، خانه‌های شاگردان، و اجتماعات محلی آنان است. اما در سطح متوسطه ما از تجربه بلافصل محصل با فراتر می‌گذاریم. مثلاً snow و subway را، حتی در جایی که snow و subway وجود نداشته باشند، می‌آموزیم. فنون تدریس کلماتی که دارای معانی خاص در بین اهل زبان انگلیسی می‌باشند موضوع بحث فصل بعدی ما است.

فعالیت‌ها

۱ - یک تکلیف (مانند تکلیف شماره ۲) را برای گروه کوچکی از محصلین کلاس متوسطه توضیح دهید.

۲ - پنج دسته کلمه دیگر را به ده دسته کلماتی که در تکلیف ۳ آمده است اضافه کنید. (شاید کلمات مناسب برای این فعالیت را در کتابهای درسی مورد استفاده خود در کلاس‌ها پیدا کنید. منبع مفید دیگریست «useful Nouns and verbs» در ضمیمه e همین کتاب

(است).

۳ - فعالیت‌های دیگری را (که در این فصل شرح آن نیامده است) که مناسب گروه‌های کوچک دانش‌آموزان پیشرفته‌تر در دوره متوسطه باشد پیشنهاد کنید و برای رهبر آن گروه‌ها دستورالعمل‌هایی تهیه نمایید.

۴ - از یک کتاب درسی مخصوص محصلین دوره متوسطه یک تمرین لغت مناسب گروه‌های کوچک پیدا کرده، برای رهبران گروه‌ها نیز کارت جواب تهیه کنید.

۵ - سه دسته جملات درهم نظیر آنهایی که در تمرین D آوردیم بنویسید. از دوستی بخواهید که جملات را منظم کند. ببینید ترتیبی که دوستان به جملات داده است همان ترتیب مورد نظر شما است یا خیر؟

۶ - یک سری دستورات که شامل لغات و ساختارهای گرامری دوره متوسطه (نظیر آنچه که در تمرین گفتیم) باشد تهیه کنید.

۷ - مشکلاتی را راجع به خانواده‌ها مطرح کنید (نظیر مشکلات خانواده هال و خانواده X در این فصل) تا شاگردان در خصوص کمک به حل آنها به گفتگو پردازند.

1. E. C. Parnwell, Oxford Picture Dictionary of American English (New York: Oxford University Press, 1978), P. 36.

2. A Reading Spectoum, Books, Progressive Reading Series (Washington, D. C.: United States Information Agency, 1975), P. 49.

بقیه از صفحه ۳

برقراری ارتباط می‌باشد حتی کسانی که مختصر آشنایی با این درس دارند می‌دانند که آن را ارزیابی کنند پس بهتر است گاهی نیز از موقعیت‌های تدریس و یادگیری زبان صحبت کنم و ببینیم افرادی که با اندک تلاش و مطالعه صحیح موفق به استفاده از این وسیله مفید در تحصیلات و کارهای تجربی خود در زمینه‌های مختلف علمی، ادبی، هنری و صنعتی شده‌اند چگونه بدین مهم دست یافته‌اند و شیوه‌های کار آنان را سرمشق قرار دهیم مطلقاً با تلاش و امیدواری به نتیجه مطلوب خواهیم رسید. بهمین دلیل به تصمیم هیئت تحریریه مجله رشد و گروه زبان دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی از این پس مصاحبه‌هایی با افراد موفق انجام خواهد گرفت و در مجله به چاپ خواهد رسید تا شاید توفیق این عزیزان الهام‌بخش راه دشوار همکاران بزرگوار و ارجمند گردیده و شما نیز با استفاده از شیوه‌ها، فنون و نکات لازم به هدف مقدس خویش نایل آید.

را با رعایت ترتیب دریافت آنها درج می‌نمودیم بدین ترتیب نوعی مکاتبه و ارتباط بین دبیران محترم و دانشجویان عزیز برقرار می‌گردید و راه‌حلهایی ارائه می‌شد. البته باید توجه داشت که مشکلات یادگیری و تدریس زبان به چند بحث و مطلب و نیز فقط به زبان انگلیسی بسه عنوان یک درس در مدارس راهنمایی، دبیرستانها و دانشگاه منحصر نمی‌شود، بلکه همه دروس دیگر را نیز در بر می‌گیرند که به خاطر ماهیتشان کمتر مورد توجه همگان قرار گرفته‌اند، ولی زبان به راحتی توان علمی و کاربردی خود را آشکار می‌سازد و چه‌بسا که مایه دلگرمی و ناامیدی می‌گردد. در عین حال که زبان خارجی در ردیف درسهای نسبتاً مشکلی نظیر بعضی از دروس علوم تجربی قرار می‌گیرد، اما متأسفانه در باره عدم موفقیت آن بیش از دیگر دروس بحث می‌شود به عبارت دیگر، بررسی میزان یادگیری دانش‌آموزان در دروس دیگر تنها توسط متخصصین امکان‌پذیر است ولی چون زبان وسیله‌ای برای

یا یک ترکیب باشد که در آن جزء توصیف کننده اولی استقلال خود را از دست می دهد. مثلاً اگر بخواهیم بدانیم کسه ترتیب small talk و wet day یک ترکیب است یا نه می توانیم آزمایش کنیم و ببینیم که آیا اولین جزء قابل جدا شدن از سر کلمه هست یا نه (به بحث «واژه» در ۳-۱-۴ در فصل اول مراجعه شود). آیا صفت می تواند به وسیله قیدی که قبل از آن می آید توصیف گردد؟ مثلاً very wet day را می توان به کار برد ولی very small talk به کار برده نمی شود. آیا می توان شکل تفضیلی صفات را به کار برد؟ weter day ممکن است ولی در مورد smaller talk چنین نیست. آیا صفت می تواند در مکان

خبری یک جمله به کار رود و اسم اصلی فاعل جمله باشد؟

The day is wet صحیح است ولی The talk is small درست نیست. بنابراین می توان نتیجه گرفت که small talk یک ترکیب ولی wet day یک عبارت آزاد است. مثلاً، good (bad) loser و good shot آنقدر به کار رفته اند که علیرغم قابل قبول بودن very bad loser و very good shot به عنوان ترکیب شناخته می شوند. به هر حال، این آزمایش ها عموماً در جدا کردن ترکیبات از عبارات آزاد قابل اعتماد هستند. وقتی به ترکیب صفت و اسمی بر می خوریم که اولین جزء بوسیله کلمه قبلی توصیف شده است نامطلوب به نظر می رسد، مانند

recognizably human beings

در جمله

A novel in which recognizably human beings revolve in the world of big business.

(اقتباس از مجله آبزور ۱۹ ژانویه ۱۹۶۸).

مسلماً این کاربرد خاصی می باشد که از اختلاط recognizably human beings درست شده است.

اگر اولین جزء یک ترکیب وجه وصفی اسم باشد می توان به همین طریق آزمایش کرد و دید که آیا توصیف کننده ای می گیرد یا نه. غیرعادی بودن

rare book case و outer door knob, wooden door way می تواند با brass door knob, mahogany book case و narrow door way

مقایسه شود. در مورد مثال های اولی، اولین جزء توصیف کننده مناسبی برای دومی می باشد. ولی در دومین گروه اولین جزء آخرین کلمه را توصیف می کند. door knob, door way و book case ترکیب هستند چون اولین جزء آنها نمی تواند مستقل از اسم اصلی (سرکلمه) توصیف گردد. اما چنین آزمایش هایی همیشه موفقیت آمیز نیست.

[(confirmed bachelor) uncle] و

[(generous) bachelor uncle], [(stone pine) tree] و

ترکیبات اسمی

فصل ۵

دکتر سید اکبر میرحسینی

۱-۵ - ترکیبات و عبارات اسمی

هر اسمی ممکن است به وسیله اسم، صفت، وجه وصفی یا وجه اسمی ماقبل آن توصیف گردد. نتیجه این کار می تواند یک عبارت آزاد

[tall] pine tree]] همگی اظهارات عادی هستند، اگر چه در دومین مثال دو اسم متوالی به عنوان یک کل به وسیله یک صفت توصیف شده در صورتی که در مثالهای اولی آخرین اسم توصیف گردیده است. می توان کلماتی را بطور متوالی به کار برد که ساختار آن کاملاً مبهم باشد. آیا

front door step به عنوان ترکیب + اسم اصلی یا صفت + ترکیب اسمی یا دورنمایی از ترتیبهای door step, front door و احتمالاً front step می باشد؟

بنابر این هیچ جواب ساده ای برای سؤال «ترکیب چیست؟» وجود ندارد که همه موارد را در بر گیرد. در این فصل بعضی از مثالها ممکن است برای بعضی از خوانندگان عزیز به عنوان ترکیب مورد قبول واقع نگردد ولی چون هر گروه یا عبارت اسمی ذاتاً شامل یک ترکیب است اگر زیاد به کار برده شود انتخاب یکی از آن ویژگیها بستگی به نظر خواننده خواهد داشت. اما حالت ترکیب می تواند به عنوان سطح یا درجه بندی تصور گردد، مثلاً fine art بدون شک یک ترکیب است و very fine art یک عبارت قسابل قبول نیست در صورتی که بعضی از اهل زبان امکان دارد اضافه کردن یک تشدید کننده را به اولین جزء fine feathers ممکن بدانند. fine point بیشتر شبیه یک عبارت آزاد است چون جمله :

that's a very fine point طبیعی به نظر می رسد، هر چند بعضی از اهل زبان در مورد به کار بردن a finer point مشکوک هستند ولی شکی نیست که fine sand یک عبارت آزاد می باشد.

ترکیبات ممکن است به وسیله مشخصه های دیگری نیز از عبارات آزاد متمایز گردند. جیپرسون می گوید (MEG II, 7.11) که در اجزاء اولیه یک ترکیب «حتی اگر منظور جمع باشد قانون مفرد بودن رعایت می گردد.» به عبارت دیگر، می توان گفت که اولین جزء یک ترکیب مانند (hop - picking (= the picking of hops), tear gas (=gas which causes tears) و tooth decay از نظر گرامری خنثی هستند نه مفرد.

این حالت خنثی معمولاً در اصل کلمات مرکب نیز نامیده می شود مانند:

gutless (= without guts) و stony (ground) (= having stones).

اما فقط علامت جمع نیست که از اولین جزء حذف می گردد بلکه در کلماتی چون pigtail علامت ملکی 's نیز حذف می شود و عبارت آزاد معادل آن (با مفهومی متفاوت) pigstail است. در watchdog و workman اولین جزء وجه فعلی است ولی دارای علامت فعل نمی باشد (یعنی watching dog, dog that watches و working man). ساختهایی چون watchdog که اولین جزء خنثی وجه فعلی است، بدون شک ترکیب هستند چون یک فعل صرف نشده،

جز در موارد خاصی مانند the 'go' signal, نمی تواند به عنوان توصیف کننده اسم به کار رود. ولی اگر اولین جزء وجه اسمی باشد حالت خنثی بودن تنها علامت مشخصه برای جزئی از ترکیب بودن آن نیست چون اسمها معمولاً در این حالت صرف نمی شوند مانند a five day week - و a left-wing plot. ترکیبات زیادی وجود دارد که مرکب خوانده می شوند و اولین جزء آنها خنثی نیست مانند :

weeping willow, cat's man و acquired taste.

هجی کلمات معیار بی اعتباری برای ترکیب است چون کاربرد آنها تفاوت زیادی با هم دارند. بعضی وقتها علیرغم وابستگی اجزاء مختلف ترکیبها را می توان به صورت یک کلمه یا دو کلمه همراه با خط فاصله (-) یا دو کلمه مجزا نوشت. در بخشهایی که به دنبال می آید اصول مبتنی بر هجی کردن در نظر گرفته نشده بلکه بیشتر به کاربرد کلمات توجه گردیده است.

گاهی تأکید (فشار) برای تعیین عبارت اسمی یا ترکیب مفید است. بیشتر ترکیبات با داشتن یک تأکید در جزء اول از عبارات آزاد مشخص می گردند. دو مثال bottleneck و catgut را با عبارات bottle's neck و cat's gut مقایسه کنید. در عبارات اسمی که مکرراً و برای مدت زمانی طولانی به کار می روند تأکید از دومین جزء به اولی منتقل می شود ولی این عمل کلیت ندارد. تأکید در ترکیبات عموماً در اولین جزء دیده می شود، مانند الگوی فعل -ing - دار و اسم چون chewing - gum و drinking - water و ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند bighead, spoonbill و hunchback دارای انواع صفت و اسم در هر دو حالت ترکیب مرکب یا عبارت آزاد به کار می روند. بنابراین hotbed, hot war و highlight, high treason, cold cream و common room, cold war و common cold split infinitive, به کار برده می شوند. ترکیبات وصفی و اسم مانند inverted comma, minced meat همچون عبارات هستند.

در بعضی موارد قراردادن تأکید مسر بوطه لازمه ذکر تضاد می گردد مانند warcrime که نوعی جنایت، sundayschool نوعی مدرسه می باشد و تأکید در جزء اول قرار می گیرد ولی در midnight sun تضادی وجود ندارد چون فقط یک خورشید داریم. بهر حال در cottage cheese و mountain ash که نوع خاصی از پنیر و خاکستر را مدنظر دارد، انتظار می رود که اولین جزء دارای تأکید باشد. برای توضیح بیشتر در قسمتهای زیر انواع مختلف ترکیبها و عبارات را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

۲ - ۵ طبقه بندی ترکیبات اسمی

ترکیباتی که قبل از اسم دارای یک صفت هستند به عنوان یک

John dwells on the lake) و bull-ring (مفعول - مفعول حرف اضافه مانند John fights bulls in the ring) و تمام آنها دارای یک جزء نشان دهند «مکان» هستند. ولی طبقه‌بندی مورد بحث در این قسمت تشابهی با کار جسیرسون دارد و عبارتست از:

- ۱ - فاعل - فعل
- ۲ - فعل - مفعول
- ۳ - بدلی (عطف بیانی)
- ۴ - وابسته
- ۵ - ابزاری
- ۶ - مکانی
- ۷ - شباهت
- ۸ - ترکیب، شکل و محتوا
- ۹ - صفت - اسم
- ۱۰ - اسمها
- ۱۱ - موارد دیگر

طبقه‌بندی فوق زیاد دقیق نیست و در آن شیوه‌های مختلف تحلیل بکار رفته است. مثلاً گروه ابزاری و مکانی مبتنی بر معنی می‌باشد و شامل ترکیباتی با ساختارهای گرامری متفاوت است در حالیکه گروه فاعل - فعل و فعل - مفعول از نظر ساختار همگون هستند. گروه صفت - اسم دارای مثالهایی است که با انواع ساختارها و روابط معنایی تطابق دارد و بررسی و مقایسه آنها جالب می‌باشد. ترکیباتی دارای شکل ملکی 's با گروهی که این ویژگی را ندارد در یک طبقه به نام «وابسته» قرار گرفته‌اند و تشابه کلماتی مانند horsehair و lambswool یادآوری می‌گردد.

بعضی از ترکیبات بیش از یک رابطه معنایی دارند و افراد مختلف آنها را به روشهای متفاوتی تفسیر و تعبیر می‌کنند و این عمل باعث پیچیدگی موضوع می‌گردد که در اینجا برای جلوگیری از ابهام و سردرگمی از بحث درباره آنها خودداری شده است. علاوه بر آن، درک ترکیبات اسمی نیاز به دانش بیشتری درباره مراجع واصل آنها دارد تا بخوبی درک شوند. مثلاً درک ترکیب ticket-holder نیاز به دانشی ماورای آشنائی صرف با الگوی فعل - مفعول دارد که در جمله "Ticket holders, he added, would be able to get their money back at the box office" [Eveving standard].

از طرف دیگر، فهمیدن ترکیب scene-stealer که دارای ساختار گرامری مشابهی است نیاز به دانستن مفاهیم و تفسیرهای کلمه scene در شرایط مختلف می‌باشد و کلمه steal بصورت استعاره بکار رفته است. خوانندگان عزیز در صفحات بعدی با تفاوت‌هایی در ترکیبات طبقه‌بندی شده روبرو خواهند شد که نویسنده، آنها را بعلت کم اهمیت بودنشان در زبان نادیده گرفته است.

طبقه شناخته می‌شوند، اگر چه از نظر ساخت همگون نمی‌باشند. ترکیباتی هم که دارای یک جزء فعلی متصل به وجه اسمی هستند و با آن رابطه فاعل یا مفعول صریح دارند نیز به راحتی قابل شناسایی می‌باشند. مثلاً working man مشخصاً به معنی a man who worked و یک ترکیب فعل + فاعل و eating apple دقیقاً به مفهوم

an apple which one can eat و ترکیب فعل + مفعول است. ترکیباتی که دارای جزء فعلی و اسمی هستند و اسم حالت فاعل یا مفعول ندارد مانند pitchfork, living-room و ترکیبات درست شده از دو اسم چون garden party, fruit-cake و bull-ring از نظر طبقه‌بندی مشکل می‌باشند. دوروش برای بررسی این مشکل توسط جسیرسون (MEGVI, chapter 8) و لیز (۱۹۶۰ فصل ۴) ارائه شده است که بطور مختصر بدان می‌پردازیم.

جسیرسون نوعی طبقه‌بندی معنایی ارائه می‌دهد: در garden party اولین جزء مکان دومی، در night train زمان، در keyhole beehive مقصود و منظور، در handwriting وسیله و در fish شباهت را نشان می‌دهد. در sand - paper و

mountain range اولین جز؛ نشانگر محتوا و مشخص کننده جزئی اصلی می‌باشد. جسیرسون خاطر نشان می‌سازد که این طرح باز هم او را در مقابل مجموعه‌ای از ترکیبات قرار می‌دهد که به هیچ دسته‌ای تعلق ندارند و مثالهای زیر را ذکر می‌نماید، life - boot, sun - dial, sunflower و conscience money.

لیز تا حد امکان از طبقه‌بندی‌های معنایی اجتناب می‌ورزد. او به اصل ترکیبات فاعل-فعل و فعل - مفعول را برای کلیه موارد به کار می‌برد و living - room را ترکیب «فعل - مفعول حرف اضافه» می‌خواند چون رابطه اجزاء آن همانند جمله John lives in the room و ترکیب pitchfork شبیه John pitches hay with the fork. است. fruit - cake را ترکیب «فاعل - مفعول» و به مفهوم garden party, the cake contains fruit را ترکیب «فاعل - مفعول حرف اضافه» یعنی

the party is in the garden و bull - ring را ترکیب «مفعول - مفعول حرف اضافه» به معنی John fights bulls in the ring می‌داند.

این طرح دارای مزایایی می‌باشد و یکی از آنها این است که منجر به دسته‌بندی ترکیباتی می‌گردد که متفاوت به نظر می‌رسند. مثلاً گروه «فاعل - مفعول» شامل fruit bat, fruit - cake (مانند the bat eats fruit) و fruit juice (مانند the fruit yields juice) می‌باشد. مثال‌های دیگر ترکیباتی را که از نظر اهمیت یکسان به نظر می‌رسند مشخص می‌نماید، مانند garden party (فاعل - مفعول حرف اضافه)، lake - dweller (فعل - مفعول حرف اضافه مانند

فاعل - فعل

ترکیبات فعل ing دار و اسم فاعل از عبارات آزاد مشابه خود
 بخاطر معنی قابل تشخیص هستند چون وجه وصفی دارای جنبه
 استمرار نیست. مثلاً a working man بمعنی a man who works
 است نه , a man who is working

در این ترکیبات جزء اسمی بعنوان عامل یا انجام دهنده عمل
 مشخص شده بوسیله جزء فعلی شناخته می شود. بستن این، در اکثر
 مثالها جزء اسمی یک موجود زنده است ولی در چند مورد مانند
 pop gun, jump jet, hovercraft و revolving door هر چند
 اسم بکار رفته یک چنین ویژگی را ندارد ولی طبیعتاً بعنوان فاعل فعل
 تحلیل می گردد.

(ب) فعل (خنی) و اسم
 (۱) متعدی

call boy hángman
 cópycat séarch party

۱ - (الف) اسم - فعل (بدون پسوند)
 (۱) متعدی

driftwood pláyboy
 glów - worm póp-gun
 hóvercraft túrntable
 jump jet wórkmán
 lead árticle

bée sting (cf: the bee stings) snáke-bite
 fléa-bite súnburn
 gódsend
 (۲) لازم

(ج) فعل (وجه اسمی) و اسم
 (۱) متعدی

demolítion squad recéption committee

bús stop pláne crash
 dáybreak súnset
 héadache súnshine
 íce fall toothache
 lándslide

mótion picture

(ب) - اسم - فعل (وجه اسمی دیگر)
 (۱) متعدی

۳ - اسم های غیر فعلی

مثال های زیر دارای هیچ جزء فعلی نیستند ولی سر کلمه اصلی
 بنوعی نشانگر

عاملاً انجام یک عمل یا کار می باشد و جزء دیگر بعنوان مفعول
 متصور می گردد. این دسته را می توان جزء فعل - مفعول بحساب آورد.
 مثلاً A car thief بمعنی one who steals cars است و این
 ترکیب را می توان مربوط به ساخت فاعل - فعل - مفعول دانست که
 فاعل و فعل در یک کلمه یعنی thief بیان می شود و مثال مشابه آن
 عبارتند از:

cár mechanic sílk merchant
 bríck mason trée surgeon
 pork butcher

blóod pressure
 (۲) لازم

héart failure populátion growth

۲ - (الف) فعل ing دار - اسم
 (۱) متعدی

cléaning lady línking verb
 commanding ófficer manáging dírector
 fílling clerk mócking bírd
 governing bódy seeing éye
 helping hánd

مثال های دیگری نیز وجود دارد که جزء اصلی عامل واضح و روشنی
 بحساب نمی آید.

frúit bat (of: the bat eats fruit)

hóney bee (of: the bee produces honey)

sílk worm (of: the worm produces sílk)

در contact lens جزء اول فعل دومین کلمه (فاعل) است.

falling stár leading árticle
 flying boat revolving dóor
 flying fish sítting dúck
 flying sáucer slíding scále
 floating dóck travelling sálesman
 homing pígeon weeping wíllow
 laughing jáckass working man

grave-digger	scréw-driver
lightning-conductor	shóck-absorber
nútcracker	shóe-maker
rábble-rouser	tóngue-twister
récord-player	

(د) اسم و فعل (وجوه اسمی دیگر)

cháacter assassination	manslaughter
insect-repellant	máil delivery
life expectancy	personálicity cult
life insurance	self-decéption

بدلی (عطف بیانی)

در بعضی از ترکیبات نادر مانند: cook-housekeeper, producer - diréctor و historian - polilician و رابطه بین اجزاء را می توان هم پایه نامید چون کل ترکیب به عنوان مجموعه ای از هر دو قسمت درک می گردد، اگرچه ممکن است دومین جزء مهمتر بنظر آید. شکسپیر ترکیباتی مانند giant-dwarf, uncle-father و کارلیل کلماتی چون death-birth و cough-laugh را بکار برده اند که اغلب در بین لغات معمولی دیده نمی شوند. در ترکیبات بدلی nationstate و citystate اولین جزء حالت توصیفی بیشتری نسبت به مثال های قبل دارد و در houseboat و prison camp بدون شک اولین جزء تابع دومی می باشد. الف - جزء دوم عامل جزء اول است.

buffer státe	master key
city state	nation state
cógwheel	nóse cone
companion volume	páge boy
féature film	príson camp
fúel oil	sister ship
géar wheel	student prínce
hándlebar	tárgét date
hóuseboat	tenant fármer

ب - (۱) جزء اول مورد خاصی از جزء دوم است.

déath penalty	panic réaction
fóotball game	repáir job
múrder charge	téaching profession

(۲) کلمات زیر شبیه قسمت بالا هستند ولی جزء اول می تواند بدون جزء دوم بکار رود ولی در حالت ترکیبی دقیق تر می باشد.

álleyway	fóodstuff
----------	-----------

فعل - مفعول

۱ - (الف) فعل (ing دار) - اسم

chéwing-gum (of: John	chews thè gum)
	rócking-horse
drínking-water	smélling-salts
éating-apple	spínning-wheel
folding dóor	tálking-point
púnching bag	wéaring apparel
réading material	whípping-boy

(ب) - فعل (خنثی) و اسم

dráwstring	scátter cushion
fláshlight	shove-hálfpenny
pláything	slíde rule
ríp-cord	stóp-watch

در بعضی از این مثال ها «هدف یا مقصودی» نهفته است.

(ج) ترکیبات اشتقاقی بدون پسوند

cease-fire	scárecrow
cút-throat	shéarwater
dréadnought	spóilspott
lóckjaw	túrkey
mákeweight	wágtail
pássport	

۲ - (الف) - اسم و فعل (ing دار)

bóok-binding	háy-making
bríck-laying	hóuse-cleaning
fórtune-hunting	múd-slinging
góld-mining	sóul-searching

(ب) اسم و فعل (بدون پسوند)

béll-pull	géar shift
blóodshed	háirbrush
bóotblack	háir-do
cár park	hándshake
cóld cure	róad block
drúg addict	stóne's throw
éngine repair	wáge freeze

(ج) اسم و فعل (ردار)

bríck-layer	scéne-stealer
-------------	---------------

جزء اول درست می شود ولی ratsbane ابزاری تعریف می گردد و مانند mouse trap است.

ب - s + man + اسم

تعدادی از ترکیبات که جزء دوم آنها man است دارای حرف s هستند که می توان آنرا علامت جمع دانست.

backwoodsman rounđsman

pláinsman spórtsman

کلمات زیر عمدتاً شکل ملکی بوده اند ولی s اهمیت خود را از دست داده و علامت جمع یا ملکی نیست.

bátsman húnťsman

clánsman swórdsmán

draughtsman trádesman

کلمه póintsman دارای دو نوع تفسیر است (۱) جمع، مانند

“A man who has charge of the points on a railway”;

و (۲) ملکی

“A police constable stationed on point duty.”

ج - ترکیبات بدون s

(۱) جزء دوم قسمتی از جزء اول است.

bóttleneck fíngertip

bróomstick hórsehair

cártwheel óxblood

cátgut púmphantle

dóorknob shírťsleeves

éardrum téléphone receiver

éggshell whálebone

éyeball

(۲) جزء دوم وابسته به جزء اول است.

ánt heap hórse-shoe

bédside life force

cáse history móle hill

city wáll party líne

dáylight pláce name

dónkey work rábbít warren

fólk song will-power

(۳) جزء دوم توسط جزء اول ایجاد شده یا از آن گرفته می شود.

banána oil góose grease

cándlelight móonbeam

cane súgar sóap suds

chícken fat

cóbblestone

códfish

cóurtyard

flágstone

hédgerow

páthway

póckmark

ج - فعل (با پسوند er) و اسم

در کلمات زیر جزء دوم نوع خاصی از جزء اول است و می توان آنها را در دیگر قسمتها نیز قرار داد. مثلاً killer shark را می توان ترکیب فاعل - فعل نامید (یعنی the shark is a killer یا the shark kills) و ترکیب refresher course مانند بعضی از مثالهای ابزاری است. مانند:

John refreshes (his knowledge) by means of the course

bóoster shot killer shárk

carrier bag márker buoy

carrier pigeon player píano

convéyor belt refrésher course

ejéctor seat repeater wáťh

ffighter plane róller skate

founder mémber wásherwoman

وابسته

اصطلاح «وابسته» ترکیباتی را نشان می دهد که جزء دوم قسمتی از جزء اول است یا جزء دوم به جزء اول تعلق دارد.

الف - (۱) جزء دوم قسمتی از جزء اول است.

búllseye hógshéad

déath's head lámbswool

drágon's blood mind's éye

hártshorn

(۲) جزء دوم به جزء اول تعلق دارد.

crów's nest máre's nest

lion's share nó-man's land

(۳) جزء دوم وابسته به جزء اول است.

beginner's lúck fóolscap

brewer's yéast fool's páradise

carpenter's lével potter's whéel

cat's cradle printer's ínťk

cát's meat táilor's chálťk

devil's ádvocate wíťhes' Sábbath

driver's seat

بعضی از ترکیبات که دارای s هستند به هیچ یک از این گروهها مربوط نمی شوند. مثلاً در beeswax می توان گفت که جزء دوم بوسیله

زبان‌آموزی با ادبیات کودکان

از دکتر جلال سخنور

سلسله گفتار زیر حاوی طرح جامعی است برای آموزش زبان انگلیسی به نوآموزان ایرانی با استفاده از اشعار کودکان (Nursery Rhymes). برای این طرح یکصد وسی شعر ساده را برگزیده و برحسب دشواری محتوی طبقه‌بندی و تنظیم کرده‌ایم و نیز طریقه استفاده از آنها را در تدریس، تمرین و ارزشیابی اصوات، ساختارها یا واژگان انگلیسی بررسی می‌کنیم.

در گزینش اشعار سادگی و دلنشینی هر قطعه مورد توجه بوده است بنابراین از انتخاب قطعاتی که صرفاً برای تمرین ساختار یا واژگان خاص تنظیم شده‌اند اجتناب کرده‌ایم تا توجه زبان‌آموز به امکانات بیانی زبان انگلیسی در قطعات دلنشین و معنی‌دار جلب گردد. معلم زبان میتواند بدون آگاه ساختن شاگردان از قصد خود، این قطعات را برای تمرین ساختارها یا اصوات بکار برد. آنچه اهمیت دارد ایجاد رغبت و نشاط در نوآموزان، و در درازمدت تشویق آنان به استفاده از امکانات بیانی این قطعات در نگارش انگلیسی

است که اینکار احتمالاً به شکوفائی استعدادهای خلاق آنان خواهد انجامید.

برخی از قطعات انتخاب شده در خور کودکان و نوجوانانند و بسیاری دیگر برای زبان‌آموزان ایرانی در رده‌های سنی بالاتر هم مناسب است؛ همچنین بعنوان کار جبرانی برای همه شاگردان در سطوح مختلف سودمند است. در اینمورد معلم خود باید تصمیم بگیرد که کدام قطعات احتمالاً برای کلاس وی جاذبه بیشتری دارند. نمونه‌هایی چون *Ten Green* یا *The Cokey Cokey Bottles* را می‌توان به زبان‌آموزان در سنین مختلف تدریس کرد. از آنجا که گاه شاگردان به اشعاری ابراز علاقه می‌کنند که معمولاً خیلی پائین‌تر یا بالاتر از رده سنی آنان است، لذا معلمان باید در مواردی هم تجربه شخصی خود را ملاک عمل قرار دهند.

رده‌بندی اشعار

بمنظور سهولت در بحث‌اشعار را از آسان به مشکل طبقه‌بندی و شماره‌گذاری کرده‌ایم. اما

تعیین میزان دشواری قطعات همواره آسان نبوده است. بنظر می‌رسد دشواری یک قطعه شعر کودکانستانی در حوزه‌های سه‌گانه زیر باشد:

الف. در مضمون یا موضوع

ب. در واژگان

ج. در ساخت دستوری

اشعار انتخاب شده به لحاظ کوتاهی و بلندی قطعات، پیچیدگی مضمون، میزان لغات و محتوی ساختاری متفاوتند. این تفاوت در میزان آشنائی زبان‌آموزان با محتوی شعر هم رخ می‌نماید. در مراحل اولیه برخی ساختارها برای شاگردان ایرانی آشناتر جلوه می‌کنند؛ مضمون

If all the world were paper پیچیده‌تر و

غیرمعمول‌تر از مضمون

This is the way we wash our face

میباشد. لغات شعر *The animals went in*

two by two از تنوع واژگانی بیشتر و

غیرمعمول‌تری نسبت به *What does the cat*

say? برخوردار است. ساخت قطعه *Ten*

One man went نسبت به Green Bottles

to now هم متنوع تر است و هم پیچیده تر؛ اما Ten Green Bottles را بهتر است خیلی زودتر تدریس کرد. علت آنست که مفهوم کلی این شعر را میتوان باسانی نمایش داد. بنابراین دشواری یک شعر بستگی به امکان نمایش مفهوم آن دارد تا مثلاً ساخت دستوریش. بعنوان مثال در دوازدهمین شعر از مجموعه انتخابی ما یعنی I've got ten little fingers ماضی نقلی بکار رفته است که معمولاً باید پس از زمانهای حال تدریس گردد. اما این شعر از سایر جهات از شعر پانزدهم مجموعه ما یعنی X is wearing a bright blue dress که در آن صرفاً زمان حال استمرار بکار رفته است، ساده تر است.

بیست و چند شعر اول این مجموعه رویه مرفته کوتاهند و سهولت فرا گرفته میشوند. این تعداد متضمن یک یا دو مضمون کوتاه است که با تغییرات جزئی تکرار می گردد. همگی درباره حیوانات، اعضای بدن یا فعالیت های معمول روزانه اند و هر کدام از آنها بیش از یک یا دو ساختار دستوری ندارند. از شعر بیست و چهارم به بعد قصه های ساده بیان میشوند که از توالی یا تقابل مضامین چندی برخوردارند. بدین ترتیب، پیچیدگی مضامین و تنوع ساختاری و واژگانی هر شعر رو با افزایش میرود. اینگونه رده بندی را بر اساس سادگی محتوی انجام داده ایم که ممکن است پاسخگوی نیازهای هر معلمی نباشد، در آنصورت باید آنرا نادیده گرفت زیرا هر شعری را در هر زمان میتوان تدریس کرد مشروط بر آنکه:

الف - الگوهای ساختاری آن قبلاً در کلاس مطرح شده باشد.

ب - لغات آن تا حدود زیادی برای زبان آموز ایرانی آشنا باشد. مادامیکه معلم مطمئن نباشد که ضمن ارائه شعر، ساختارها و مفهوم واژگان ناآشنا را بوضوح نمایش داده است نباید بر پیروی این اصول اصرار ورزد. بهر حال عباراتی همچون 'Diddle, diddle, dumpling' پاره ای نامها مانند 'Georgie Porgie' و چند ساختار مثل 'Blue is the sea' غیر معمولند و بعید بنظر میرسد که شاگرد ایرانی در جایی دیگر به آنها برخورد کرده باشد. ولی بعنوان زبان آموز میتواند فوریت آنها را جذب کند. نباید فراموش کرد که فراگیری ادبیات کودکان لذت بخش است و لازمه حفظ روحی آنست که شاگرد قسمت اعظم شعر را در همان بار اولی که معلم میخواند درک کند.

جدولهای راهنما

اشعار انتخابی بر حسب سهولت محتوی تنظیم گردیده اند. معلمی که از این اشعار استفاده می کند از سوتی میتواند آنها را بدو برای ایجاد جاذبه در کلاس بکار برد و تمرین مهارتهای مختلف زبان را بعنوان فایده ضمنی در نظر بگیرد. از سوی دیگر ممکن است از آنها برای تمرین نکات خاصی استفاده کند؛ ممکن است در هر مرحله از تدریس دریابد که شاگردانش مشکلاتی در رابطه با اصوات یا ساختارهای بخصوص دارند. ممکن است بخواهد آنها پاره ای لغات یا تعبیرات محاوره ای را بیشتر تمرین کنند. یا ممکن است نیازمند مواد جیرانی در وجوه مختلف تلفظی باشد. برای هر کدام از این نیازها در این طرح جدولهایی در نظر گرفته ایم که با مراجعه به آنها

معلم زبان به اشعار مورد نیازش رهنمون میشود.

بعنوان مثال ممکن است تشخیص مصوتها در کلماتی مانند 'ship' و 'fill'/'sheep' و 'feel' برای زبان آموز ایرانی دشوار باشد. معلم میتواند این اصوات را در جدولهای راهنما بیابد. در آنجا فهرستی از اشعاری حاوی تمرین این دو مصوت و مصوتهایی که با ایندو تقابل دارند ارائه داده ایم. بعد معلم میتواند از فهرست مربوطه هر شعری را که در سطح شاگردان کلاسش باشد انتخاب و تدریس کند. اگر معلم بخواهد توفیق زبان آموزان را در تسلط بر صوت، تکیه یا الگوهای خاص آهنگ جمله بیازماید میتواند از اشعار مناسب بعنوان مواد آزمون استفاده کند.

جدولهای راهنما شامل فهرست اشعاری است که میتوان برای تمرینات زیر بکار برد:

- (۱) اصوات خاص
- (۲) تکیه و الگوهای ریتم
- (۳) آهنگ جمله
- (۴) واژگان
- (۵) ساختارهای دستوری
- (۶) گفت و شنود

نقش ادبیات کودکان در تدریس زبان انگلیسی به شاگردان ایرانی با تنظیم جدولهای راهنما تلاش کرده ایم بهترین طریق استفاده از اشعار را به معلم زبان ارائه کنیم. وی باید در کلاس

(۱) مواد درسی جدید را ارائه کند
(۲) شاگردان را وادار به تمرین و فراگیری

(۳) آنان را وادارد تا این مواد را بکار برند
(۴) توفیق آنان را در یادگیری ارزشیابی کند.

معلم در انتخاب مواد درسی باید توجه کند که آیا می‌خواهد یکی دو مهارت خاص - مثلاً مهارت‌های مربوط به تلفظ صحیح - را برگزیند، یا همه مهارت‌های زبانی را تدریس کند؟ اگر وی همه مهارت‌ها را تدریس می‌کند، روش وی ممکن است «ساختی» (structural) یا «بافتی» (contextual) باشد. در روش ساختی دشوارترین وظیفه شاگرد تسلط بر ساختارهای دستوری زبان انگلیسی است. برای سهولت در اینکار بهتر است هر بار فقط یک ساخت دستوری جدید تدریس شود و قبل از ارائه ساختار بعدی تمرین کافی بر روی الگوی ساختی پیشین انجام گیرد. مثلاً زمان حال استمرار را پیش از زمان حال ساده و شکل مثبت هر زمان را پیش از شکل منفی آن آموزش دهند.

با تدریس صرفاً یک الگوی ساختاری در هر بار، معلم می‌تواند امیدوار باشد که زبان‌آموز ایرانی از درهم آمیختن ساخت‌های زبان انگلیسی با یکدیگر و با الگوهای ساختی زبان فارسی اجتناب ورزد. در این روش توالی ساخت‌ها بر معیار «سادگی»، «سودمندی» و «قابلیت تدریس» است. بطوریکه ساخت‌های دشوارتر بر اثر تعمیم الگوهای ساختی آسان‌تر امکان می‌یابند. و زبان‌آموز به تدریج بر تعداد فزاینده‌ای از ساختارها تسلط می‌یابد.

این روش، بویژه در مراحل اولیه یادگیری، محدودیت بخصوصی دارد. زیرا مشکل می‌توان زبان‌آموز را وادار به استفاده از زبان برای نیازهای شخصی کرد. بعنوان مثال در ابتدا ممکن است صرفاً زبان حال استمراری را بوی بیاموزیم ولی موقعیت‌هایی که ما صرفاً از زمان حال استمراری استفاده کنیم اندک است در

روش «بافتی» کاربرد طبیعی زبان را در موقعیت‌های خاص ارائه می‌دهیم. در مراحل اولیه زبان‌آموزی به شاگردان بزرگسال، کاربرد طبیعی زبان انگلیسی را در سلام و احوالپرسی، خرید، مسافرت، تبادل اخبار و غیره می‌آموزیم. به بچه‌ها یاد می‌دهیم درباره این امور نقاشی کنند، صحبت کنند، ماکت خانه‌ای را بسازند و در صورت امکان آنها را به مشارکت در بازی‌های ساده‌ای فرامی‌خوانیم که با هدف تمرین زبان انگلیسی طرح‌ریزی کرده‌ایم.^۱ زبان‌آموز با قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف و فرا گرفتن زبان درخور هر موقعیت پیشرفت می‌کند و بتدریج فن بیان نیازهای خود و واکنش در هر موقعیت تازه را تعمیم می‌بخشد. این روش تا حدودی شبیه راهی است که کودک ایرانی زبان فارسی را می‌آموزد. البته در اکثر دروسی که با «ساخت» سروکار دارند تلاش معطوف «بافتی» کردن ساختارهاست تا درس پُر معنی گردد. ولی در دروسی که با بافت سروکار دارند کنترل و نظارت مداوم بر ساخت و واژگان موردنظر است.^۲

هر دو روش یاد شده در بالا خاص زبان‌آموزان بزرگسال است. کودکان همانند بزرگسالان نمی‌آموزند. آنان با سهولت بیشتری زبان یاد می‌گیرند. کفایت با تکنیک‌های مختلف به ترغیب و علاقمند نگهداشتن آنان همت گماریم. ولی بهر حال بنظر میرسد روش ساختی محض، مغایر روشهای مقبول در دبستان و مخالف میل فطری کودکان باشد. هدف از روشهای معمول در مدارس ابتدائی آنست که کودک با آنچه می‌آموزد خود و افکارش را به زبان فارسی بیان کند. یکی از نتایج این شیوه آموزش آنست که مهارت‌هایی که بطور معمول و مکانیکی آموخته شوند حکم بازی یا سایر فعالیت‌های

پُر معنی را یافته و بسرعت در حیطه بیان کودک قرار می‌گیرند.^۳

معلم هر روشی را انتخاب کند، چه ساختی باشد چه بافتی و یا روش سنتی «دستور و ترجمه»^۴ - که هنوز هم در ایران رایج‌تر است - برای تمرین و تعمیم آنچه می‌آموزد نیاز به ابزاری مناسب دارد و در اینجاست که می‌توان از ادبیات کودکان سود جست.

ادامه دارد

زیرنویسها:

۱ - مرجع اصلی مادر گزینش اشعار عبارتست از:

The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes. ed. by: Iona and Peter Opie, 1981.

برای استفاده از اشعار ر. ک. به قسمت «ضمائم».

۲ - ر. ک. به «زبان‌آموزی با بازیهای هدفمند» بقلم نگارنده در مجله «رشد آموزش زبان» شماره‌های ۱۲ - ۱۱، ۱۴ - ۱۳، ۱۶ - ۱۵، سال ۶۷ - ۱۳۶۶.

۳ - برای بحث جامع روش «ساختی» ر. ک. به «دو منبع زیر»:

a. Billows, F.L., The Techniques of Language Teaching. (Longmans, 1981)

b. Palmer, Dorothy, English Through Actions. (Longmans, 1974)

برای بحث در روش «بافتی» ر. ک. به Corder, S.P. The Visual Element in Language Teaching (Longmans, 1986)

۴ - برای مطالعه بیشتر در مورد چگونگی کاربرد زبان زنده و جان‌دار برای کودکان ر. ک. به:

The Peak Course. Oxford University Press, 1983.

۵ - grammar-translation
ضمائم:

در هر شماره مجله تعدادی از اشعار انتخاب شده ارائه می‌گردد. در زیر ۱۲ قطعه آغازین را ملاحظه می‌فرمائید:

1. One, Two

PUT ON YOUR SHOE(G)

One, two,

How are you, today, sir?
 Very well, thank you.
 Run away.
 Where is Bigman?
 Where is Bigman?
 Here I am.
 Here I am.
 How are you today, sir?
 Very well, thank you.
 Run away.
 Where is Ringman?
 Where is Ringman?
 Here I am.
 Here I am.
 How are you today, sir?
 Very well, thank you.
 Run away.
 Where is pinkie?
 Where is pinkie?
 Here I am,
 Here I am.
 How are you today, sir
 Very well, thank you.
 Run away.

11. POLLY PUT THE KETTLE ON

Polly, put the kettle on,
 Polly, put the kettle on,
 Polly, put the kettle on,
 We'll all have some tea.

Sukie, take it off again,
 Sukie, take it off again,
 Sukie, take it off again,
 We're all going away.

12. I'VE GOT TEN LITTLE FINGERS

I've got ten little fingers.
 I've got ten little toes.
 I've got two ears,
 I've got two eyes,
 And just one little nose.

One red engine puffing back.
 Two red engines puffing down the track,
 etc.

7. THIS IS THE GREAT BIG INDIAN CHIEF (F)

This is the great big Indian Chief.
 This is his arrow and his bow.
 This is his wigwam,
 This is his flute,
 And this is the way he sits, just so.

8. MOO COW, MOO COW (G)

Moo cow, moo cow,
 How do you do, cow?
 Very well, thank you,
 Moo, moo, moo.

9. SAMMY THUMB (G)

Sammy Thumb, Sammy Thumb,
 Where are you?
 Here I am* Here I am!
 How do you do!

Peter Pointer, Peter Pointer,
 Where are you?
 Here I am! Here I am!
 How do you do!
 Bobby Big, Bobby Big,
 Where are you?
 Here I am! Here I am!
 How do you do!
 Ruby Ring, Ruby Ring,
 Where are you?
 Here I am! Here I am!
 How do you do!
 Tiny Tim, Tiny Tim,
 Where are you?
 Here I am! Here I am!
 How do you do!

10. WHERE IS THUMBKIN (G)

Where is Thumbkin?
 Where is Thumbkin?
 Here I am,
 Here I am.
 How are you today, sir?
 Very well, thank you.
 Run away.
 Where is Pointer?
 Where is Pointer?
 Here I am,
 Here I am.

Put on your shoe.
 Three four,
 Shut the door.
 Five, Six,
 Pick up sticks.
 Seven, eight,
 Eat off a plate.
 Nine, ten,
 Say it again.

2. ONE, TWO, THREE, PLAY WITH ME (B)

One, two, three,
 Play with me.
 Four, five, six,
 Pick up sticks.
 Seven, eight, nine,
 Walk in line.

3. WHAT DOES THE CAT SAY

What does the cat say? Meow, Meow.
 What does the dog say? Bow Wow.
 What does the donkey say? Ee Aw.
 What does the crow say? Caw, Caw.
 What does the farmer say? Shoo, Shoo.
 What does the cow say? Moo, Moo.
 What do they all say?

4. ONE MAN WENT TO MOW (B)

One man went to mow,
 Went to mow a meadow,
 One man and his dog,
 Went to mow a meadow.

Two men went to mow,
 Went to mow a meadow,
 Two men, one man and his dog,
 Went to mow a meadow.

Three men went to mow, etc.

5. HEAD AND SHOULDERS, KNEES AND TOES (A)

Head and shoulders, knees and toes,
 knees and toes,
 Head and shoulders, knees and toes,
 knees and toes,
 And eyes, and ears, and mouth, and
 nose,
 Head and shoulders, knees and toes,
 knees and toes.

6. ONE RED ENGINE (A)

One red engine puffing down the track,

دوره متوسطه

کار تالیف کتاب زبان انگلیسی سال اول دبیرستان ادامه دارد. در تهیه کتب جدید سعی خواهد شد از مطالب و موضوعات جالب و جدید استفاده شود. تمرین‌های لغوی و دستوری جدید و متنوع بوده و کاربرد نکات گرامری بصورت function های مختلف نیز ارائه می‌گردد. امروزه این دو ویژگی در تالیف کتب جدید آموزش زبان مورد توجه و تاکید می‌باشند. همانگونه که قبلاً نیز به کرات و از طرق مختلف از همکاران محترم دبیر و سایر علاقمندان و صاحب نظران درخواست شده بود تا نظرات، مطالب و پیشنهادات خود را کتباً برای گروه مؤلفین ارسال دارند تا در تالیف مدنظر قرار گیرند، بار دیگر این درخواست تکرار می‌گردد. آدرس ما: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی، نرسیده به خیابان کریم خان زئسد، پلاک ۲۷۴ (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) طبقه پنجم، گروه زبان انگلیسی. به طور کلی برای جبران زحمات همکارانی که بتوانند کمک موثری به گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات نمایند، از طرق مقتضی اقدام به عمل خواهد آمد. متأسفانه تاکنون همکاران عزیز به گله و شکایت و انتقاد از کتب اکتفا کرده و مطالب دقیق، مفصل و منسجمی که قابل استفاده عملی باشد برای گروه ارسال نشده است. کتابهای زبان انگلیسی فعلی دبیرستانی اشکالات و معایب متعددی دارند (به همین دلیل در نظر است کتب کاملاً جدیدی تالیف شود) که عوامل مختلفی باعث به وجود آمدن آنها شده است: تصمیم به محدود کردن مطالب مندرج در کتابها، حذف یا

فعالیت گروه زبانهای خارجی

دقیق و کافی وجود نداشته، به تدریج بر میزان اشکالات و گسختگی مطالب افزوده شده است. البته هرگونه «اصلاح» ناگزیر حالت موقت و موضعی و انفعالی داشته است. ضرورت تالیف کتب منسجم جدیدی برای زبان انگلیسی از ابتدای دوره راهنمایی تا آخر دوره متوسطه که براساس یافته‌ها و شیوه‌های جدید آموزش زبان تهیه شده باشند به زودی احساس گردید و همانگونه که شاهد بوده‌اید در چند سال اخیر کار بر روی کتابهای زبان دوره راهنمایی متمرکز بوده و کتب جدیدی برای این دوره تهیه گردید و اینک تغییر کتابهای زبان دوره دبیرستان آغاز شده است. همکاران محترم به خوبی آگاهند که نمی‌توان در مدت زمان کوتاهی همه کتابها را یکجا تغییر داد. البته «کتاب» یکی از اجزاء آموزش را تشکیل می‌دهد و لازم است همراه با تغییر کتب، سایر عوامل موثر در آموزش و یادگیری نیز دچار تغییر و تحول شوند. مهمترین عامل در تدریس خود «معلمین» هستند که انشا... خواهند کوشید خود را با تغییرات و پیشرفت‌ها هماهنگ سازند. گروه زبان انگلیسی در نظر دارد حتی قبل از تالیف کتب جدید زبان، با مطرح کردن اصول جدید، دادن رهنمودهای لازم و ارائه مطالب نمونه، تحولی در امر آموزش زبان در سطح کشور به وجود آورد و تا حد ممکن از نارسائی‌ها و مشکلاتی که فعلاً وجود دارند بکاهد و مسلماً این کار عملی نخواهد بود مگر با همکاری، همراهی و دلسوزی شما معلمین عزیز که بدون شک مشتاقانه خواهان این تغییر و تحولات می‌باشید.

به‌طور کلی نظر بر این است که به جای توجه بیش از حد به «گرامر» که در حال حاضر قسمت اعظم وقت و کار معلمین را به خود اختصاص داده است، «درک مطلب» مورد

افزودن متونی در زمینه‌های خاص، تغییر و اصلاح (قسمتهائی از) درسها، کاهش ساعات تدریس، حذف درس زبان از سال اول دوره راهنمایی و غیره، تغییرات مختلف و متعددی را ایجاد کرده و چون فرصت بررسی و مطالعه

توجه قرار گیرد، زیرا آموختن دستور زبان به خودی خود «هدف» نیست بلکه «وسیله‌ای» است جهت نیل به مهارت‌های چهارگانه زبانی یعنی شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. معلمین نیز خود از این که دائم درگیر مسائل و نکات گرامری نامناسبی هستند در رنج و ناراحتی به سر می‌برند.

اصولاً «هدف» از آموزش زبان (انگلیسی) در آموزشگاه‌های رسمی کشور ما در ایجاد مهارت در (reading comprehension) می‌باشد، یعنی شاگرد بتواند متونی را که به زبان انگلیسی نوشته شده، بخواند و بفهمد. البته در مراحل پائین‌تر و بخصوص در دوره راهنمایی، توجه بیشتر به فعالیت‌های شفاهی است ولی به تدریج از میزان این گونه فعالیت‌ها و تمرین‌ها کاسته شده و توجه به «درک مطلب» بیشتر می‌شود. بر همین اساس لازم است در بارم و بودجه‌بندی سئوالات امتحانات (نهائی) زبان نیز تجدیدنظرهای ضروری صورت گیرد و از سال تحصیلی آینده نمره بیشتری به «درک مطلب» اختصاص داده خواهد شد.

کتابهای زبان انگلیسی سال دوم، سوم و چهارم فعلی دبیرستان با اصلاحات و تغییرات اندکی برای سال آینده چاپ خواهد شد. سعی بر این است تا در حد امکانات از پیچیدگی مطالب و نکات دستوری تا حدی کاسته شود. در کتاب سال چهارم حداقل در دو قسمت سئوالهای گزینه‌ای مربوط به درک مطلب گنجانده خواهد شد. در این گونه سئوالات می‌توان نکات مختلف لغوی، دستوری و درک معنا را مطرح ساخت و در هنگام تصحیح اوراق نیز باعث اشکال نخواهند شد. با توجه به اهمیت موضوع، لازم است در سئوالات درک مطلب امتحانات (نهائی) زبان سئوالات

«گزینه‌ای» نیز گنجانده شوند.

برای سهولت کار دبیران عزیز، جواب بعضی از تمرین‌های کتاب (همراه با مطالب مفید و کمکی دیگری به صورت جزوه) در حال تهیه می‌باشند که در اختیار همکاران قرار خواهد گرفت.

دوره راهنمایی

کتابهای جدید زبان انگلیسی دوره راهنمایی که امسال برای اولین بار در اختیار دبیران محترم قرار گرفت چون مراحل تهیه، تصویرکشی و غیره قدری دیر به اتمام رسید و سعی بر این بود که کتابها دیر در اختیار معلمین و دانش‌آموزان قرار نگیرد (مراحل تهیه و چاپ کتاب «در عمل» تنها به گروه زبان محدود نمی‌شود و افراد مختلفی روی آن کار می‌کنند) اشکالی در کتابها مشاهده می‌شود که برای سال آینده برطرف خواهد گردید. اصولاً کتاب‌های جدید التالیف یا دارای تغییرات زیاد، در سال اول به صورت «آزمایشی» عرضه می‌شوند تا حیثاً اگر دارای اشکالاتی می‌باشد، مشخص شوند و این امر در مورد کتابهای جدید زبان دوره راهنمایی نیز صادق است.

متاسفانه در برخی مناطق، هفته‌ای سه ساعت برای درس زبان منظور کرده‌اند (به خصوص برای سال سوم). با توجه به آراء صادره در چهارصد و پنجاه و هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۶۷/۵/۲۷ و چهارصد و نود و دومین جلسه مورخ ۶۸/۶/۱۳ آن شورا، ساعات تدریس زبان در کلاس‌های دوم و سوم راهنمایی (پسرانه و دخترانه) هر کدام ۴ ساعت تعیین شده است. لازم است افراد مسئول پی‌گیری اجرای این مصوبه باشند.

کتابهای راهنمای معلم (روش تدریس) دوره راهنمایی که قبلاً توسط اساتید ارجمند آقایان دکتر سهیلی و دکتر بیرجندی تالیف شده بود، لازم است با توجه به تغییرات کتابها مورد تجدید نظر قرار گیرند. مؤلفین محترم به زودی تجدیدنظرهای لازم را در مورد کتابهای راهنمای معلم انجام خواهند داد و سپس کتابها در اختیار دبیران زبان دوره راهنمایی قرار خواهند گرفت.

نوار کتابهای زبان دوره راهنمایی نیز بلافاصله پس از انجام اصلاحات لازم در کتابها تهیه و در سراسر کشور توزیع خواهند شد.

کتابهای کمکی و تکمیلی برای دوره راهنمایی، مراحل نهائی تهیه خود را می‌گذرانند.

در نظر است جزوه کوچکی برای تعلیم حروف الفبا که در سال اول دوره راهنمایی مورد استفاده قرار گیرد تهیه شود تا آموزش این حروف به طرز صحیح صورت پذیرد. چون کتابهایی که در مورد آموزش زبان انگلیسی است، از طرف وزارت ارشاد اسلامی برای بررسی و ارزیابی به گروه انگلیسی دفتر تحقیقات فرستاده می‌شود، از معلمین محترمی که درصدد تهیه مطالبی در این زمینه می‌باشند خواهشمند است به نکات زیر توجه نمایند تا با اشکال مواجه نشوند:

- ۱ - تلفظ کلمات و جملات انگلیسی به فارسی به هیچ وجه در کتاب آورده نشود
- ۲ - از مطالب کتابهای دیگران بدون اجازه کتبی استفاده نکنند.
- ۳ - چون کتابهای گرامر زیادی نوشته شده، سعی کنند کمتر به گرامر به پردازند و بیشتر «خواندن و درک مطلب» را مدنظر قرار دهند. اگر کتاب گرامر به شیوه منسوخ و

مردود مطالب را ارائه دهد، مورد تأیید نخواهد بود.

۴ - عنوان کتاب و عبارات و جملات تبلیغاتی آن اغراق آمیز نبوده و با محتوای کتاب هماهنگی و تناسب داشته باشد.

۵ - منابع و مأخذ مورد استفاده در کتاب ذکر شود.

۶ - اگر نمونه‌های کتاب شما در بازار کتاب زیاد است، دلایل نوشتن کتاب و امتیازات آنرا بر نمونه‌های مشابه با دلیل کافی ذکر کنند.

اخبار گروه آلمانی

- در تاریخ ۲۰ مهر ماه ۶۸ گروه آلمانی دفتر تحقیقات جلسه‌ای با حضور کلیه دبیران زبان آلمانی مناطق تهران و کرج و کارشناس اداره امتحانات آموزش و پرورش استان تهران ترتیب داد. طی این جلسه کلیاتی درباره کتب دوره راهنمایی و کتب جدید التالیف دوره دبیرستان و نحوه تدریس آنها در سال تحصیلی ۶۹ - ۶۸ به شرح زیر ارائه گردید:

دوره متوسطه

- طی سال تحصیلی ۶۸ - ۶۷ که کتاب جدید التالیف دوم دبیرستان بطور آزمایشی تدریس می‌گردید، نظر اکثریت دبیران زبان آلمانی بر این قرار گرفت که حجم کتاب برای یک سال تحصیلی زیاد است، لذا گروه آلمانی با کسب نظر از مؤلف محترم کتاب تصمیم گرفت، دو درس آخر این کتاب را برداشته و به ابتدای کتاب جدید التالیف سوم دبیرستان اضافه کند. در ضمن کتاب دوم دبیرستان هم اکنون زیر چاپ می‌باشد و انشاء الله برای سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ آماده خواهد شد.

- تألیف کتاب جدید التالیف سوم دبیرستان با افزودن دو درس آخر کتاب دوم به آن، به اتمام رسید. این کتاب که فعلاً بصورت جزوه آزمایشی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته، مشتمل بر ۶ درس می‌باشد که روال کتابهای اول و دوم دبیرستان را دنبال می‌کنند. این کتاب نیز برای سال تحصیلی آینده به زیر چاپ خواهد رفت.

دوره راهنمایی

- به دلیل طرح کاهش یافتن تدریس زبان از سه سال راهنمایی به دو سال و نیز موجود بودن کتب این دوره به میزان کافی، چاپ مجدد آنها به سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ مؤکول گردید. در سال تحصیلی جاری، در سال دوم راهنمایی، کتاب اول راهنمایی تدریس می‌گردد و در سال سوم، از کتاب دوم راهنمایی استفاده می‌گردد. این دو کتاب برای سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ به زیر چاپ رفته‌اند. به کتاب دوم راهنمایی رسم الخط جدیدی بر پایه آموزش صحیح خط زبان آلمانی، ضمیمه گردیده است و کتاب سوم راهنمایی ترکیبی از کتاب دوم راهنمایی و گزیده‌هایی از دروس و مطالب دستوری کتاب سوم راهنمایی سابق می‌باشد.

- در پاسخ به نیاز شدید دبیران زبان آلمانی به سخنرانی‌های علمی از تاریخ ۲۵ آبان ماه جلساتی در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی تشکیل گردید. بنا به درخواست حاضرین، تعدادی از این جلسات به بحث و تبادل نظر پیرامون کتب جدید التالیف دوره دبیرستان اختصاص یافت. این جلسات مقدمه‌ای خواهند بود برای تشکیل کلاسهای بازآموزی و ارائه روش تدریس کتابها مذکور.

- کتابهای جدید الانتشاری که به گروه آلمانی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی اهداء گردیده است، جهت معرفی به شرح زیر اعلام می‌گردد:
○ دستور زبان آلمانی (صرف) - مؤلف: خانم دکتر آنالیزه قهرمان - ناشر: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی
○ درآمدی بر نحو زبان آلمانی و تجزیه و تحلیل دستوری متن - مؤلف: خانم دکتر آنالیزه قهرمان - ناشر: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی
○ ترکیبات فعلی در زبان آلمانی - مؤلف: دکتر محمد ظریفی - ناشر: نشر مهدی

فعالیت گروه زبان فرانسه

- فراهم آوردن مقدماتی جهت تهیه چارت برای کتاب دوم راهنمایی
- اتمام کتاب روش تدریس سال دوم راهنمایی
- تشکیل جلسات هفتگی دبیران به منظور بررسی نارسایی‌های آموزشی این زبان
- شرکت در جلسات مؤلفین کتابهای فرانسه در دانشگاه شهید بهشتی
- اتمام کتاب دوم دبیرستان و تکثیر آن در چند نسخه جهت نظرخواهی از صاحب نظران و اساتید.
- جمع‌آوری ۳۰ جلد کتاب فرانسه در زمینه نوآوری‌های آموزشی زبان و متدلوژی و کتاب کودکان از طریق یونسکو و سفارت فرانسه.
- تشکیل جلسه با اساتید در زمینه نحوه تدوین مقالات مجله رشد زبان

نامه‌ها

اعلام وصول

- ۱ - آقای عبدالحسین پرنور از باختران - گیلانغرب
- ۲ - خانم ناهید ارتضاء از مشهد
- ۳ - علی ملوکی از خرم‌آباد
- ۴ - یوسف خانجانی از آذربایجان غربی
- ۵ - فریبا اعکایی از میانه
- ۶ - مریم وهابی از ایلام

برادر ارجمند آقای ایرج نعمتی دانشجوی دانشگاه آزاد اردبیل

ضمن تشکر از ارسال نامه شما، چون کتاب خانم ربورز از حجم زیادی برخوردار است و در تبریز افست شده است چاپ آن در مجله ضرورت چندانی ندارد. ولی هیئت تحریریه مجله رشد زبان سعی دارد که در صورت امکان کتابهای جدید و کمیاب را معرفی نماید همچنین کتاب *studyskill* نیز به تعداد زیاد در بازار موجود است و علاقه‌مندان می‌توانند به راحتی آن را تهیه نمایند.

سپاس و منت خدای را که یاری نمود تا در سال ۶۸ شاهد شماره‌هایی مربوط به همین سال باشیم و مفهوم رشد تحقق یافت و مجله از حالت رکود و عقب‌افتادگی با سرعت به‌جایی که باید می‌بود رسید. در آینده نیز با توکل به خداوند متعال و همچنین با یاری همکاران ارجمند و اساتید فن و دبیران محترم و

دانشجویان عزیز و باذوق شاهد انتشار مرتب و به‌موقع مجله خواهیم بود. باشد که قدمی مفید در راه حل مشکلات و ارائه مطالب جدید برداریم و نوعی ارتباط محکم و صمیمانه بین همه خوانندگان با مجله رشد زبان برقرار سازیم.

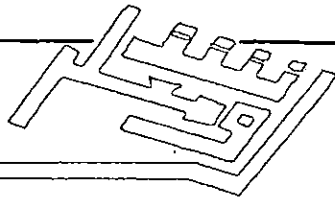
بارها در مقدمه‌های قبل از همه کسانی که با ما در تماس هستند تشکر کرده‌ایم و باز هم سپاسگزاریم ولی اکثر دوستان سعی دارند هنگام ملاقات با هیئت تحریریه در دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی بطور شفاهی نظرات خود را بیان دارند و این موضوع به‌خصوص در مورد دانشجویان عزیزی صادق است که در کلاسهای درس مشکلات آموزشی زبان را مطرح می‌کنند و خواهان پاسخی کافی و قانع‌کننده هستند. در حالیکه اگر با ما مکاتبه می‌کردند و نظرات خود را می‌نوشتند ما هم قسمتهای مناسب یا تمام آن را در مجله منعکس می‌کردیم و جوابهای رسیده را با رعایت ترتیب دریافت آنها درج می‌نمودیم. بدین ترتیب نوعی مکاتبه و ارتباط بین دبیران محترم و دانشجویان عزیز برقرار می‌گردید و راههایی ارائه می‌شد. البته، باید توجه داشت که مشکلات یادگیری و تدریس زبان با چند بحث و مطلب تمام نمی‌شود و فقط به زبان انگلیسی به‌عنوان یک درس در مدارس راهنمایی، دبیرستانها و دانشگاه منحصر نبوده، بلکه دروس دیگر را نیز در برمی‌گیرند که به‌خاطر ماهیتشان کمتر مورد توجه همگان قرار گرفته‌اند ولی زبان به‌راحتی توان علمی و کاربردی فرد را آشکار می‌سازد و چه بسا مایه دلگرمی و یا ناامیدی می‌گردد در عین حال که زبان در ردیف درسهای نسبتاً مشکلی نظیر بعضی از دروس علوم تجربی قرار می‌گیرد، اما متأسفانه درباره عدم موفقیت آن بیش از دیگر دروس بحث می‌شود. به‌عبارت دیگر، بررسی میزان یادگیری دانش‌آموزان در دروس دیگر تنها توسط متخصصین امکان‌پذیر است ولی چون زبان وسیله‌ای برای برقراری

ارتباط می‌باشد حتی کسانی که مختصر آشنایی با این درس دارند خود را محق می‌دانند که آن را ارزیابی کنند. پس بهتر است گاهی نیز از موفقیت‌های تدریس و یادگیری زبان صحبت کنیم و ببینیم محصلین و دانشجویانیکه با اندک تلاش و مطالعه صحیح موفق به استفاده از این وسیله مفید در تحصیلات و کارهای تجربی خود در زمینه‌های مختلف علمی، ادبی، هنری و صنعتی شده‌اند چگونه بدین مهم دست یافته‌اند و شیوه کار آنان را سرمشق قرار دهیم. مطمئناً با تلاش و امیدواری به این نتیجه مطلوب خواهیم رسید. به‌همین دلیل به‌تصمیم هیئت تحریریه مجله رشد و گروه زبان دفتر تحقیقات از این پس مصاحبه‌هایی با افراد موفق انجام خواهد گرفت و در مجله به‌چاپ خواهد رسید. شاید توفیق این عزیزان الهام‌بخش راه دشوار همکاران بزرگوار و ارجمند گردیده و شما نیز با مطالعه آنها، به‌هدف مقدس خویش نایل آئید. در این راستا از کلیه دبیران، دانشجویان، دانش‌آموزان، اساتید و خوانندگان عزیز موفق در یادگیری زبان دعوت می‌کنیم ضمن ارسال شرح حال خویش در صورتیکه خود را در این کار موفق می‌دانند، دلایل توفیق خود را نیز ضمیمه فرمایند تا در صورت مناسب بودن به‌چاپ آن اقدام گردد. برای این کار لطفاً منتظر چاپ اولین مصاحبه باشید تا بیوگرافی و نظریات خویش را به‌ترتیب سئوالات مطرح شده برای ما ارسال دارید. به‌این امید که این کار بعد تازه‌ای به‌حرکت پویای مجله رشد زبان ببخشد.

از آنجا که بعضی از همکاران محترم در هنگام تدریس با اشکالاتی مواجه می‌شوند، به‌منظور رفع اینگونه مشکلات که شاید مبتلا به بعضی از دبیران است، گروه زبان تصمیم گرفته است که به‌این گونه سئوالات در مجله رشد پاسخ گوید.

اولین سؤال مطرح شده از کتاب اول صفحه ۴۶ است در جمله

He gave to the poor and the needy



ic, ical

«زوجهای مشکل آفرین»

نوشته: هاری هرکز

ترجمه سیما سمیعی دبیر منطقه ۵ تهران

داشتند ولی نوشته‌های بعدی گواه بر تفاوت آنهاست. این دو حالت ریشه لاتین و یونانی دارد که وارد فرانسه قدیم شده است. ic از نظر مورفولوژیکی از اسم مشتق شده است در حالیکه ical ریشه صفتی دارد و از نظر تاریخی ical قبل از ic بکار میرفته است.

Poetical (1384) – Poetic (1530)
tragical (1789) ——— tragic (1545)

ارجحیت استفاده از ical

متکلمین زبان هرگز اجازه نمیدهند که دو کلمه کاملاً مترادف باقی بمانند و بزودی تفاوتی بین آندو بوجود می‌آید. این امر در مورد ic و ical هم صادق است. مثلاً کاربرد ical متداولتر از ic میباشد و این یا بدلیل قدمت آن و یا بخاطر مفهوم دقیقترش است. مثلاً بطور کلی عبارتهای botanical specimens (گونه‌های گیاهی) و geographical data (اطلاعات جغرافیائی) مصطلح تر است ولی در جملات تخصصی معمولاً از عبارتهای botanic

یادگیری لغات انگلیسی اغلب انسان را سردرگم میکند زیرا که این زبان از زبانهای بسیاری چون لاتین، یونانی، نروژی قدیم، انگلوساکسن، فرانسه قدیم و غیره منشاء گرفته است و اکثر برای هر مفهومی دو کلمه مثل (sheep-mutton) و حتی گاهی سه کلمه مانند (real و royal و regal) دارد. بعضی از این کلمات در اثر کاربرد متفاوتشان بین مردم جای مشخصی پیدا کرده‌اند. مثلاً sheep به معنی حیوان زنده و پشمالو و mutton به معنی حیوان مرده و لاشه گوسفند بکار میرود. ولی مشکل زبان آموز اینست که چگونه این مسائل را دنبال کند.

یکی از موارد سردرگمی در استفاده گسترده از صفاتی است که به ic و ical ختم میشوند مثلاً کی میتوان گفت historic و کی historical است و یا چه زمانی economic و کی economical میباشد؟ این دو حالت در ابتدای ورودشان بزبان انگلیسی در قرون گذشته اغلب معنی مترادف

whatever he had.

نقش to مورد سؤال قرار گرفته است. در اینجا give به معنی اهدا کردن است و از الگوی افعالی چون explain پیروی می‌کند:

I explained my difficulty to him
direct object, indirect object

در این الگو نمی‌توان جای مفعول مستقیم و غیرمستقیم را عوض کرد. یعنی نمی‌توان گفت:

* I explained him my difficulty.

اگر مفعول مستقیم طولانی باشد، می‌توان آن را قبل از مفعول غیرمستقیم قرار داد یعنی:

He gave to the poor and the needy
what ever he had.

برادر عزیز آقای سعید نسیک نژادی از اصفهان

همانگونه که مطلع هستید دانشجویان، دبیران و سایر افراد علاقه‌مند برای سفارش کتاب از خارج دارای سهمیه ارزی می‌باشند. برای تهیه کتب مورد درخواست می‌توانید به آدرس ناشرین که ذیلاً آمده است مکاتبه نمایید.

کتاب واژه‌سازی نوین

(An Introduction to Modern English Word – Formation)

Longman House

Burnt Mill,

Harlow, Essex CM 20 2JE, England

کتاب فنون تدریس لغت

(Techniques in Teaching

Vocabulary)

Oxford University press

Walton Street, Oxford OX26 DP,

England

ضمناً کتابهای فوق ترجمه و در مجله رشد زبان مرتباً چاپ می‌شوند.

rical novels.

(یعنی کتابها درباره وقایع تاریخی هستند ولی خودشان بخشی از تاریخ نیستند)

3. Electric current is measured in volts, amps, and watts.

(یعنی برق بالفعل)

4. My electrical wiring at home is burned out

(یعنی دستگاهی که برق در آن جریان دارد و نه خود نیرو)

The government's new economic policy gives 100% more money for health services.

(یعنی سیاست مربوط است به اینکه پول کشور چگونه باید تقسیم شود).

"Whiteo" is very economical soap powder.

(اشاره به با صرفه بودن دارد)

W.S.Gilbert wrote many comic songs.

(یعنی هدف ترانه‌ها، شاد کردن مردم است)

He had a comical expression on his face.

(یعنی حالت چهره اگرچه از روی قصد هم نبوده ولی مضحک بود)

The fairy godmother waved her magic wand and changed the pumkin into a coach.

(یعنی عصای سحرآمیز)

The medicine had a magical effect on the patient.

(یعنی تغییر معجزه‌آسا)

این تفاوتها در صفاتی که از اسم خاص مشتق شده است بیشتر بچشم میخورد.

استثناهای علمی در ical:

در بعضی موارد خاص استفاده از ical برای ساختن صفت‌های علمی بهتر میباشد و این در مورد کلماتی صادق است که قسمت پایانی آنها نقش مستقلی دارد مثل:

archeological (= acheo + logical)

biological (= bio + logical)

syatical (= syn + tactical)

اضافه کردن ical به اسامی علوم که به ic ختم می‌شوند کاملاً شناخته شده است.

arithmetic arithmetical

physics physical

logic logical

rhetoric rhetorical

زوجهای مشکل آفرین:

بهرحال مواردی بیش می‌آید که تمایز قاطع بین دو صفت کارآسانی نیست، چون هر دو استفاده روزمره دارند و تنها اندکی تفاوت از نظر منحنی بین آندو وجود دارد. که برای زبان آموز مشکل واقعی را ایجاد میکند و او نمیتواند بین آندو تمیز دهد: صفاتی که به ic ختم می‌شوند و از ریشه مستقلی مشتق شده‌اند از لحاظ منحنی با ریشه کلمه مربوط هستند و صفاتی که به ical ختم می‌شوند خود از صفت دیگری گرفته شده‌اند و بنابراین ارتباط ضعیفتری با ریشه کلمه دارند و اغلب دارای منحنی ضعیفتری هم هستند در زیر نمونه‌هایی از کاربرد هر دو صفت را با توضیحات لازم ملاحظه می‌کنید:

1. The queen's coronation was a historic event.

(یعنی مراسم خود جزئی از تاریخ بود)

2. Walter Scott wrote histo-

garden (باغ گیاه‌شناسی) و یا National

Geographic Magazine استفاده میشود.

بنابراین در مواردی که شک داریم بهتر است

از ical استفاده کنیم بخصوص اگر کلمه

کاربرد عمومی و وسیع داشته باشد مانند

analytical (تحلیلی) critical (انتقادی)

Periodical (دوره‌ای) theoretical

biblical (نظری) surgical

مربوط به جراحی diabolical (شیطان

صفت) و hypothetical (فرضی)

کاربرد اختصاصی ic:

توضیحات فوق را باید به این ترتیب مطرح کرد

که از حدود سال ۱۶۰۰ به بعد در اثر رنسانس

موج جدیدی برای یادگیری در انگلستان

وجود آمد و همین امر سبب پیدایش کلمات

علمی زیادی شد. پسوند ic یکی از کلماتی بود

که از اسم گرفته میشد و به نظر میرسد که

عملی‌تر و به اصل موضوع نزدیکتر است و

نغات زیادی که مربوط به علوم طبیعی میباشد

این مطلب را تأیید میکند مانند:

formic acid , hydrochloric acid

magnetic , toxic , gastric

Pneumonic , electric , allotropic

antiseptic و electrolic در علم زبان

آموزی هم این گرایش بچشم میخورد مثلاً:

Linguistic theories و یا واژه‌هایی مانند

diachronic و یا synchronic و یا

phonetic , semantic و یا phonemic

زیاد بکار میروند ولی در مورد اشتباهات

گرامری از عبارت grammatical errors

استفاده میشود شاید بدلیل اینکه چنین

اشتباهاتی وسیع هستند و مطالب بالا را تأیید

میکند.

دادن غرابت و این منجر به ایجاد کلماتی چون whimsical (1653), nonsensical (1955), farcical (1716), lackadaisical (1768) quizzical (1789).

شده است که هنوز هم جزو لغات انگلیسی محسوب میشوند و لغات عجیبتر و ابداعات نامأنوس تری هم از این گروه وجود دارد مثل عبارات:

hobby-horsical (از متن سون)
good-sensical (از استیفن اسپندر)
pillarboxical (ازهاکسلی)

Aristophonic, Byronic, Quixotic, Arabic, Celtic, Slavic,...

در مثال زیر مشابه ical وجود ندارد:
alcoholic, athletic, characteristic, despotic, domestic, patriotic, semantic hectic, hygienic, frantic....

و همچنین در مثالهای زیر مشابه ic وجود ندارد و حالت ic آنها اسم است نه صفت مثل clerical, critical, mechanical, logical, musical, rhetorical...

صفات که به ic ختم میشوند نقش غیر معمول دیگری هم دارند و آن عبارت است از نشان

He had an unhappy life, but his Stoic philosophy encourages him.

(یعنی عملاً به اصول فلسفه رواقیون اعتقاد دارد)

The headmaster had many problems, but a stoical determination to succeed.

(یعنی او به اصول فلسفه علاقه‌ای ندارد ولی عقایدش قابل مقایسه با آن میباشد) صفاتی که با ical ساخته میشوند دارای مفهومی استعاره‌ای، کلی‌تر و مجازی‌تر هستند و مفهوم آن اینست که موصوف خود مشتق از معنای اصلی کلمه میباشد. مثال:

psychic experience (تجربه روحانی)

یعنی تجربه‌ای که در ارتباط با ماورالطبیعه در حالیکه psychical, research (تحقیق در مسائل ماورالطبیعه) یعنی جستجو درباره چنین تجربیاتی و نه خود روان بهمین ترتیب

problematic question یعنی سؤالی که پاسخ دادن بدان مشکل است در حالیکه problematical question میتواند سؤالی باشد که تقریباً هیچ پاسخ ممکن ندارد و فقط برای بحث‌های عقلانی مطرح شده است.

بعضی از شکل‌های ical البته فاقد چنین حالات متمایزی هستند و بهمین دلیل مورد استفاده عمومی ندارند و بجای آنها از شکل ic استفاده میشوند. بنابراین امروز کلمات metallical, intrinsical, romantical, pedantical, academical.

بکار نمیروند.

بهر حال باید توجه داشت که در بعضی موارد دوگانگی بین ic و ical وجود ندارد. ic تنها صفت ممکن مشتق از اسم خاص مردم، ملل و نژاد میباشد مثل:

is fully integrated with the process assimilation of syntax and vocabulary.

It seems to be a good approach but it demands a teacher fully aware of culture. This teacher should know the culture as well as a native speaker does since culture is present even in the simplest forms of discourse between two persons.

C. Dialogues, Skits, Minidramas:

It is clear that carefully planned dialogues, skits and minidramas can serve a double purpose. Teaching language and culture simultaneously.

D. Masks and Puppets:

Using masks and puppets and creating situations similar to real ones can serve as away to teaching culture. The method is effective for younger students because it gives them plentiful opportunities to be more active and imaginative.

E. Role Playing:

By role playing two or more students are assigned to study about a simple social interact in order to perform it in the class. e. g. the way a child responds to a woman's greeting in the morning.

To sun up by teaching culture we mean that language is more than a number of limited structures. Language is complex. A student must be aware enough to respond correctly in different

Bibliography

Teaching Foreign language skills. Wilga M Rivers second Edition Chicago University Press 1981.

The Development of Modern Language Skills, theory to practice. Kenneth Chastain First Edition 1971.

The Foreign language learner. Mary Fino- chiaro and Michael Bonomo. Regents publishing company 1973.

The Importance of Culture in Teaching Foreign Languages

از آنجا که فرهنگ و زبان دو جزء تفکیک ناپذیری می باشند توجه به اهمیت و نقش فرهنگ در آموزش توفیق آمیز زبان بیگانه باید همیشه مدنظر باشد. مقاله زیر کوششی است در این راه و نویسنده آن آقای وحید رضا رضائیان از همکاران دبیر سعی کرده است با گردآوری مطالبی از چند کتاب معتبر در زمینه آموزش زبان توجه معلمین عزیز را به نقش فرهنگ و آمیختگی آن با زبان معطوف دارد. در صورتیکه علاقه مند به مطالعه بیشتر در این زمینه می باشید به مراجع اصل مقاله مراجعه فرمایید.
هیئت تحریر رشد زبان

Surely one of the important objectives of teaching foreign languages which is somehow neglected in some learning situations is culture.

In this article I am going to deal with the following question:

What is culture?

As far as the first language is concerned we do not have that much difficulty in acquiring culture of our community. Most problems occur when we are placed in second language environments.

Some scholars in the field of teaching have proposed the following definition for the word culture, "that training which tends to develop the higher faculties, the imagination, the sense of beauty and the intellectual comprehension". (PP 315-6)

It is quite obvious that the aforementioned definition is not

that much useful. A better one can be "All aspects of shared life in a community".

It means the way people act in their social interactions.

The experience has shown that a monolingual person is under the impact of his mother tongue and it influences the way he interprets the world.

The study of a foreign language will free him from such letters.

Culture and Language

It is common to believe that culture and language are inter-related. One can never understand every details of meaning in the target language unless one is fully aware of the culture involved. We have three kinds of meaning in every language:

- I. Semantic meaning
- II. Lexical meaning
- III. Cultural meaning

In Some cases knowing the semantic and lexical meaning cannot pave the way to understanding. For example imagine you know an African language well enough to take a trip to Africa. There you may be offered a cup of tea. I am sure you will reject the second cup for in our culture this rejection indicates politeness. But the Africans will interpret your action in terms of their own culture. It is much to your surprise to know that your action in African culture means you have not enjoyed the first cup so you are rejecting the second one.

Culture in the classroom

There are many activities through which culture of a language may be taught in a classroom.

A. Describing and Explaining the Culture:

Some teachers prefer to explain the culture in the classroom but some others have opposed by reasoning that firstly such activities are useful for history classes rather than language classes. Secondly, It consists of the absorption of a number of uninterpreted and a often unrelated facts, interesting in themselves, but throwing very little light on basic beliefs, values and attitudes and finally it diverts student's attention from the task of language learning and communication.

B. Experiencing culture through language use:

This approach doesn't distort language learning, in other words, teaching for cultural understanding

خلاصه‌ای از سمینار دبیران استان کرمان

مطلب زیر خلاصه‌ای است از مطالب مطرح شده در سمینار دبیران زبان استان کرمان که در تابستان سال جاری برگزار گردیده است یکی از دلایس درج این نکات با سخگویی به پیشنهادات و منوالاتی است که از سوی دبیران زبان انگلیسی در گردهمایی‌های مشابه مطرح می‌شود که توسط کارشناسان و مؤلفان کتابهای درسی مورد بررسی قرار گرفته و سپس جواب داده شده است.

هم‌اکنون نیز بنا به وظیفه‌ای که بعهده داریم از شما مسئولین محترم آموزشی انتظار می‌رود در جهت پیگیری پیشنهادات دبیران زبان استادان اقدامات لازم را به نحو مقتضی انجام داده و ما را از نتایج آن مطلع سازید. خداوند به تمام خدمتگزاران این کشور اسلامی حیر عطا فرماید.

۱ - با توجه به محتوی کتب درسی و اهداف آموزش زبان سه ساعت در هفته نتیجه‌بخش نمی‌باشد و با توجه به مشکلات برنامه‌ریزی در مدارس این سه ساعت عملاً به دو ساعت تقلیل می‌یابد. لذا بایستی در هفته به ۵ ساعت افزایش یابد.

۲ - حذف زبان سال اول راهنمایی تحصیلی یک عمل غیر اصولی بوده و طبق تجربیات سالهای گذشته نتیجه منفی داشته است) و نظر زبان‌شناسان و صاحب‌نظران جهان نیز مؤید آموزش زبان در سنین پایین می‌باشد و حتماً تأکید آموزش زبان در مدارس ممتاز جهت استعدادهای درخشان نیز صحت آنرا تأیید می‌نماید و در این راستا بایستی تصمیمات قبلی مبنی بر حذف زبان سال اول تجدیدنظر گردد.

۳ - با توجه به اهمیت زبان در دانشگاهها که اکثر منابع دانشگاهی بزبان انگلیسی هستند و نیز در جهت تشویق دانش‌آموزان به یادگیری زبان بایستی ضریب زبان انگلیسی همچون ادبیات فارسی در کنکور دانشگاهها به ۴ افزایش یابد.

۴ - جهت پیشبرد برنامه درسی حتی الامکان از وجود دبیران متخصص استفاده گردد. مسئولین ادارات مصلحت آموزشی را در نظر گرفته و در جهت تهیه امکانات آموزشی گروه زبان همکاریهای لازم را مبذول دارند.

شیوه‌های مطلوب آطور که شایسته فرهنگ ما می‌باشد به دیگران عرضه نمائیم. این مهم زمانی تحقق می‌پذیرد که با توجه به نیازهای خود برنامه‌ریزی صحیح و مدون داشته باشیم و دلسوزانه در جهت نیل به اهداف والای خویش واقعیت‌ها را مورد توجه قرار داده و در این راستا تلاش و کوشش نمائیم. دستیابی به بهترین و جدیدترین شیوه‌ها و تکنیکهای آموزشی جهان ما را در رسیدن به هدف کمک می‌نماید. ما دبیران زبان بنا به تعهدات اسلامی و ارزشهای معلمی و مسئولیتی که در قبال جامعه و پیشرفت آن برعهده داریم آنچه را که مصلحت نظام آموزش ما می‌باشد متذکر گردیده و در هر سمینار یا گردهمایی‌هایی که در هر سطحی تشکیل شده است و راه‌حل‌های مناسب و منطقی را ارائه داده‌ایم، تا نتیجه مطلوب از اهداف آموزشی حاصل گردد ولی متأسفانه تاکنون بذل توجهی مبذول نگشته است و عدم توجه مسئولین تحقیقات و برنامه‌ریزی آموزشی کشور به نظرات متخصصین امر که عملاً طی یک عمر تجربه آموزشی کسب گردیده است و خدمات این قشر را با مشکلاتی مواجه می‌سازد.

«بسم الله الرحمن الرحيم»
وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَخْتِلَافُ
الْوَلَوَاتِ وَاللُّغَاتِ لِيُبَيِّنَ
(روم ۲۲)

And of His is the creation of the heavens and earth and the variety of your tongues and hues. Surely in that are sings for all living beings.

قطعه‌نامه سمینار دبیران زبان انگلیسی استان کرمان. تابستان ۱۳۶۸
شروع: هجدهم تیرماه ۶۸. پایان ۱۸ مرداد ۱۳۶۸»

امروزه با توجه به گسترش روابط ملل مختلف و وابستگی‌های علمی، اقتصادی، سیاسی، نظامی و حتی فرهنگی که وجود دارد یادگیری و آموزش زبان دوم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

زبان مانند پلی ملت‌های مختلف را به هم پیوند میدهد. آیه مبارکه فوق بهترین سند مبنی بر شناخت ملتها با زبانها مختلف است. امروز ما بیش از پیش در جهت استقلال کشور خویش نیاز به آموختن سایر زبانها داریم و مهم اینست که بتوانیم اهداف اسلامی و انسانی خود را با

۵ - جهت تحقیق و کسب اطلاعات علمی و آگاهی از تکنیکهای موجود جهان معدودی از معلمین هر استان به کشورهای خارجی اعزام و نیز ترتیبی اتخاذ گردد که معلمین بتوانند با استفاده از ارز دولتی کتب مورد نیاز خود را با سهولت تهیه نمایند و در این راستا اطلاعات لازم در هر استان در اختیار معلمین قرار گیرد.

۶ - مجلات و نشریه‌های آموزشی زبان اعم از داخلی یا خارجی و نیز کتاب معلم که میتواند نقش مؤثری در نیل به اهداف آموزشی داشته باشد تهیه و در اختیار دبیران زبان قرار گیرد. و نیز جهت بالا بردن کیفیت آموزشی دبیران کلاسهای ویژه‌ایی در مواقع ضروری دایر شود.

۷ - هر ساله سمینارهایی در سطح هر استان در طول سال تحصیلی و نیز سمینارهای سراسری در سطح کشور در تابستان تشکیل شود تا تبادل نظر و هماهنگی‌های لازم صورت پذیرد و ضمناً امکانات رفاهی که بتواند شسرت کتیه دبیران را تسهیل نماید مورد توجه قرار گیرد.

۸ - با توجه به اینکه سئوالات امتحان سراسری مانند سالهای چهارم و امتحان کنکور دانشگاهها برای تمام داوطلبان یکنواخت میباشد، لذا عدم تساوی امکانات آموزشی و تأمین مدرس تبعیضهایی را بوجود می‌آورد که بایستی وسائل سمعی بصری، کتب و امکانات تهیه و تکثیر سئوالات و غیرو در اختیار کلیه مناطق قرار گیرد.

۹ - هماهنگی لازم بین محتوای کتب راهنمایی و دبیرستان ایجاد شود تا از طریق پیوستگی مطالب و استفاده از مهارتهای زبان نتیجه مطلوب عاید گردد.

۱۰ - حذف امتیاز جهت ارتقا به گروههای

ممتاز گروه براساس سابقه خدمت داده شود.

آقایان: محمد صادقی محل خدمت بم

حسین لشکری

محمود ابراهیمی

محمود راد از کرمان

سیدمحمد موسوی - سیرجان

جواد خاکمرد - بم

محمود تیموری

خانمها: سروده احمدی - بم

ظاهرزینلی زاده - کرمان

مهناز آریان - کرمان

فاطمه واعظی نژاد

رخساره مشهدی - سیرجان

فاطمه سفیعی زاده

زهره صابری

ظاهره اشهری پور - زرنند.

پاسخ به سئوالات دبیران محترم زبان انگلیسی استان کرمان:

بند ۱ - گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی نیز با نظر شما مبنی بر اضافه نمودن ساعات این درس موافق است ولی چون این تصمیم در حیطه وظایف شورای عالی آموزش و پرورش است هرگونه تصمیم‌گیری در مورد افزایش ساعات درس خارج از اختیارات گروه است.

البته چنانچه این درس طی ساعات تعیین شده (سه ساعت در هفته) طبق برنامه‌ای مدون و سنجیده طراحی و آموزش داده شود فعلاً می‌توان از ساعات برنامه‌ریزی شده بیشتر استفاده نمود.

بند ۲ - حذف زبان در سال اول راهنمایی تحصیلی نیز در حیطه تصمیمات شورای عالی آموزش و پرورش است و از اختیارات گروه زبان و دفتر تحقیقات خارج می‌باشد.

بند ۳ - تعیین ضریب برای درس زبان انگلیسی در امتحانات کنکور و اختیارات

وزارت فرهنگ آموزش عالی است. یادآوری این مطلب ضروریست که زبان فارسی پایه و اساس کلیه موضوعات و مباحث است و زبان رسمی و ملی ایران می‌باشد و ارزش، اعتبار و اهمیت آن به مراتب از زبان خارجی بیشتر است.

بند ۴ - گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات نیز با نظر شما مبنی استفاده از معلمین متخصص و باتجربه در تدریس درس زبان انگلیسی موافق بوده و در مورد تهیه امکانات کمک آموزشی هم ادارات آموزشی و پرورشی همکاری لازم را معمول خواهند داشت.

بند ۶ - در مورد لزوم آگاهی معلمان از نشریات به زبان خارجی مناسبترین آنها مجله رشد آموزشی زبان است که طی سالهای اخیر با همکاری اساتید دانشگاه در دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی تهیه و منتشر می‌گردد. در مورد مجلات خارجی هم یا از طریق مکاتبه مستقیم با آنها و یا امانت گرفتن این مجلات از کتابخانه‌های دانشگاههای ایران به آنها دسترسی پیدا کرد. لازم به یادآوریست که دبیران محترم می‌توانند از ارزی که برای وارد کردن کتب و نشریات از خارج اختصاص داده شده است استفاده نمایند.

بند ۷ - همانگونه که می‌دانید کلاسهای آموزشی ضمن خدمت و یا کوتاه مدت در بعضی از استانهای کشور تشکیل می‌شود. نظر گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات نیز اینست که برگزار کنندگان این کلاسها توجه بیشتری به تهیه مطالب جدید آموزشی که بیشتر جنبه عملی داشته باشد کرده و از مدرسین طراز اول جهت تدریس دعوت نمایند.

بند ۹ - در مورد هماهنگی بین کتب دوره راهنمایی تحصیلی و دبیرستان باید مستذکر شویم که کار تألیف کتب زبان انگلیسی دوره متوسطه در بخش زبان دفتر تحقیقات آغاز شده است.



اسمهای زیر فقط به صورت جمع ظاهر می‌شوند:
(۱) برخی از اسمهای مناطق جغرافیایی:

die Alpen, die Niederlande, die USA

(۲) اسمهای جمع (در مورد اشخاص):

die Eltern, die Leute

(۳) پاره‌ای اسمهای دیگر:

die Ferien, die Festspiele

die Kenntnisse, die Kosten, die Papiere (Bedeutung: Dokumente, Ausweise), die Unterlagen

die Lebensmittel

die Antiquitäten, die Möbel

۲ - ۲ - ساختن اسم جمع

در زبان آلمانی برای ساختن جمع در حالت فاعلی هشت امکان وجود دارد. حرف تعریف معین در حالت جمع همیشه die است:

(1) -	der Pullover	- die Pullover	بدون تغییر
(2) -	der Mantel	- die Mäntel	Umlaut با افزودن
(3) - e	der Tag	- die Tage	با افزودن - e
(4) - e	der Platz	- die Plätze	Umlaut و - e با افزودن
(5) - er	das Kind	- die Kinder	با افزودن - er
(6) - er	das Haus	- die Häuser	Umlaut و - er با افزودن
(7) - (e)n	der Student	- die Studenten	با افزودن (e)n
	die Stunde	- die Stunden	
(8) - s	der Krimi	- die Krimis	با افزودن - s

در امکان (۱) ظاهر اسم تغییر نمی‌کند (مانند
:(der Pullover-die Pullover

der Autofahrer, der Bürger, der Dampfer, der Einwohner, das Fenster, das Gebäude, der Keller, der Raucher, der Schlüssel, der Schüler, das Zimmer, der Wagen.

در امکان (۲) اسم Umlaut می‌گیرد (مانند
:(der Mantel-die Mäntel

der Bruder, der Flughafen, die Mutter, die Tochter

در امکان (۳) اسم به -e ختم می‌شود (مانند der Tag-die Tage):

der Bericht, der Brief, das Brot, das Fahrzeug, das Flugzeug, das Geschenk, das Getränk, der Preis.

Beachte: das Erlebnis - die Erlebnisse

das Ergebnis - die Ergebnisse

das Zeugnis - die Zeugnisse

در امکان (۴) اسم با افزودن -e و Umlaut ساخته می‌شود (مانند
:(der Platz - die Plätze

اسم در زبان آلمانی

(قسمت دوم)

مترجم: سوزان گویری

Der Numerus

۲ - تعداد

Singular und Plural

۲ - ۱ - مفرد و جمع

به طور کلی تمام اسمها دارای مفرد و جمع‌اند:

اسمهای زیر فقط به صورت مفرد ظاهر می‌شوند:

(۱) اسمهایی که دلالت بر جنسی می‌کنند (Stoffnamen):

das Eis, der Kaffee, die Salami, der Tee

(۲) اسمهایی که دلالت بر گروهی از افراد یا مجموعه‌ای از چیزها می‌کنند (Sammelnamen):

die Bevölkerung, das Gepäck, die Polizei, das Publikum

(۳) اسمهای معنی (Abstrakta):

der Durst, der Hunger

das Tempo (in der Musik aber auch: die Tempi), der

Verkehr, das Wetter

die Abschaffung, der Bedarf, die Erholung

Auch substantivierte Infinitive:

das Tennisspielen, das Skifahren

همچنین اسمهای خنثایی که به ment - ختم می‌شوند:

das Argument - die Argumente
das Experiment - die Experimente

(۲) جمع اسمهایی زیر به (e)n ختم می‌شود:

با افزودن (e)n - به اسمهای مذکری که به -ant و -ent و -ist ختم می‌شوند، می‌توان از آنها جمع ساخت:

der Geologe - die Geologen
der Psychologe - die Psychologen
der Demonstrant - die Demonstranten
der Passant - die Passanten
der Dirigent - die Dirigenten
der Polizist - die Polizisten
der Journalist - die Journalisten

جمع اسمهای خنثایی که به (i)um - ختم می‌شوند:

das Gymnasium - die Gymnasien
das Einkaufszentrum - die Einkaufszentren

جمع اسمهای مؤنثی که به -enz و -ie و -ik و -ion و -tät - ختم می‌شوند، نیز شامل قاعده مذکوراند:

die Konferenz - die Konferenzen
die Akademie - die Akademien
die Graphik - die Graphiken
die Diskussion - die Diskussionen
die Aktivität - die Aktivitäten

(۳) اسمهای بیگانه‌ای که از انگلیسی وارد زبان آلمانی شده‌اند، با افزودن s - جمع بسته می‌شوند:

der Club - die Clubs
das Hobby - die Hobbies (oder: Hobbys)
die Party - die Parties (oder: Partys)
das Team - die Teams

قاعده بالا در مورد اسمهای بیگانه‌ای که از زبانهای فرانسه و ایتالیایی وارد زبان آلمانی شده‌اند (به ویژه اسمهایی که به یک مصوت ختم می‌شوند)، نیز صدق می‌کند:

das Büro - die Büros
der Chef - die Chefs
das Foto - die Fotos
das Kino - die Kinos
der Park - die Parks
das Radio - die Radios
das Studio - die Studios

der Anzug, der Ausflug, der Arzt, der Bahnhof, der Flug, der Gast, der Satz, der Sohn, die Stadt, der Zug.

Beachte: die Nuß - die Nüsse

در امکان (۵) اسم با افزودن er - ساخته می‌شود (مانند
(das Kind - die Kinder

das Bild, das Schild

در امکان (۶) اسم با افزودن er - و Umlaut ساخته می‌شود (مانند
:(das Haus - die Häuser

das Buch, das Dach, das Dorf, das Gehalt,
das Glas, das Land, das Motorrad, das Postamt.

در امکان (۷) اسم با افزودن (e)n - ساخته می‌شود (مانند
- die Stunden, der Student - die Studenten
:(die Stunde

die Anzeige, die Briefmarke, die Dame, die Empfehlung, die Fabrik, die Familie, der Junge, der Mensch, die Minute, der Name, die Reise, die Schule, die Wohnung.

Beachte: die Ansagerin - die Ansagerinnen
die Lehrerin - die Lehrerinnen
die Freundin - die Freundinnen

در امکان (۸) اسم با افزودن s - ساخته می‌شود (مانند
:(der Krimi - die Krimis

das Auto, das Hotel, das Kino, das Radio, das Restaurant, das Studio, das Ticket.

Beachte: Plural von Abkürzungen

der Pkw - die Pkws
der Lkw - die Lkws
der BMW - die BMWs

جمع‌های ویژه:

اسمهایی که به mann - ختم می‌شوند، جمع آنها به شکل زیر است:

der Fachmann - die Fachleute
der Kaufmann - die Kaufleute

۲ - ۳ - جمع بستن اسمهای بیگانه (غیر آلمانی)

(۱) با افزودن e - به اسمهای مذکری که به -är - یا -eur - ختم می‌شوند، از آنها جمع ساخته می‌شود:

der Millionär - die Millionäre
der Ingenieur - die Ingenieure

که به صورت زوج زوج، غیر قابل تغییر و صرف نشده ظاهر شوند و به جای ضمیر یا قید بنشینند. مثال:

alt und jung (= jedermann)

زوجهایی از این گروه که به صورت صرف شده ظاهر می شوند را باید متمایز نمود. مثال:

die Alten und die Jungen

این زوجها به عنوان اسم به کار رفته اند و به معنی

die alten und die jungen Leute

می باشند.

چند مثال:

- alt und jung (jedermann)

aber: die Alten und die Jungen

beachten Sie: der Konflikt zwischen alt und jung
(zwischen der alten und der jungen Generation);

- arm und reich (jedermann)

aber: die Armen und die Reichen

beachten Sie: die Kluft zwischen Arm und Reich;

- durch dick und dünn (überall durch)

ins reine bringen – ins Lächerliche ziehen – ۲۳

صفت، اسم مفعول و اسم فاعل در صورتی که در ترکیبات ثابت [با افعال] ظاهر شوند، طبق قاعده کوچک نوشته می شوند. مثال:

im finstern tappen = nicht Bescheid wissen

اما در بعضی از این ترکیبات صفت بزرگ نوشته می شود. مثال:

im Finstern [= in der Dunkelheit] tappen wir nach Hause.

دلیل این بزرگ نویسی این است که تصور اسمی بودن کلمه غالب است:

- am alten hängen

- beim alten bleiben

- es beim alten lassen

- aus alt neu machen

aber: - an das Alte denken

- aus Altem Neues machen

۲۳ - زبانها

در مورد به کارگیری کلمه‌ای که نشانگر یک زبان خاص هستند، باید به این نکته توجه داشت که آیا آنها در جمله به عنوان صفت وصفی

(die deutsche Sprache) یا به صورت قیدی

قواعد

بزرگ و

کوچک نویسی در

زبان آلمانی

(قسمت پنجم)

در ادامه بحث صفت به جای اسم، در این قسمت حالت‌های دیگر صفت، اسم مفعول و اسم فاعل در صورتهای مختلف اسمی و غیر اسمی مورد بررسی قرار می گیرد.

محمد حسین خواجهزاده

das schnellste aller Autos – ۲۱

اگر صفت، اسم مفعول یا اسم فاعل بعد از حرف تعریف یا ضمیر قرار گیرد، در صورتی کوچک نوشته می شود که به یک اسم ماقبل یا مابعد خود مربوط باشد و بیان کننده «تضاد» یا «مقایسه» باشد. در این صورت حالت اسم را نخواهد داشت:

- Alle Kinder fanden seine Zuneigung. Besonders liebte er die fröhlichen und die fleißigen [Kinder].

- Im Saal waren viele alte Männer. Der älteste von allen / unter ihnen war 100 Jahre alt.

- Er war der aufmerksamste und klügste meiner Zuhörer / von meinen Zuhörern / unter meinen Zuhörern.

- Dies war das schnellste aller Autos.

- In dem Aquarium schwammen die verschiedensten Fische: viele silbrige, einige bunte und ein paar schwarze.

- das älteste und das jüngste Kind.

alt und jung – die Alten und die Jungen – ۲۲

صفت، اسم مفعول و اسم فاعل همچنین وقتی کوچک نوشته می شوند

Sprache)

aber: – er unterrichtet / lehrt Deutsch (was? das Fach Deutsch)

● صورتی از کلمات که بیانگر یک زبان هستند و به e ختم می‌شوند، باید بزرگ نوشته شوند:

(das Deutsche, das Englische)

این کلمات همیشه در ارتباط با حرف تعریف معین مورد استفاده قرار می‌گیرند:

- das Deutsche (im Gegensatz zum Französischen)
- die Aussprache des Englischen
- im Russischen
- aus dem Chinesischen ins Deutsche übersetzen

۲۵ – رنگها

در مورد به‌کارگیری کلماتی که نشانگر یک رنگ هستند، باید به این نکته توجه داشت که آیا آنها در جمله بصورت صفت وصفی (das blaue Kleid) یا بصورت قیدی (blau färben) به‌کار برده می‌شوند. در هر دو مورد کلمه را باید کوچک نوشت. اما اگر همان کلمه به عنوان اسم، یعنی به جای خود آن رنگ استعمال شود (die Farbe Blau) باید آن کلمه را متناسب با معنی خود، بزرگ نوشت:

- کوچک‌نویسی: ein blaues / grünes / rotes Kleid
- blau / rot / grün färben / machen / streichen / werden
- jmdm. blauen Dunst vormachen
- er ist mir nicht grün (geworden)
- der Stoff ist rot gestreift

○ بزرگ‌نویسی: bis ins Aschgraue (bis zum Überdruß)

- Berliner Blau
- die Farbe Blau
- mit Blau bemalt
- Stoffe in Blau
- das Blau des Himmels
- ins Grüne fahren
- bei Grün darf man die Straße überqueren
- die Ampel steht auf / zeigt Grün / Gelb / Rot
- bei Rot ist das Überqueren der Straße verboten
- beim Anschluß Farbe beachten (Rot an Rot, Gelb an Gelb)

(ein Wort deutsch [Frage: wie?] aussprechen)

به‌کار برده می‌شوند. در هر دو این موارد باید کلمه کوچک نوشته شود. ولی اگر آن کلمه به عنوان اسم، یعنی به جای خود آن زبان به‌کار برده شود

(er lernt Deutsch [Frage: was?])

باید آن کلمه را متناسب با معنی خود، بزرگ نوشت:

- کوچک‌نویسی: – die russische Sprache
- eine deutsche Übersetzung
- ein Wort französisch aussprechen (wie aussprechen?)
- der Brief ist [in] englisch (wie?) geschrieben
- sich [auf] deutsch unterhalten
- er sagt es auf französisch
- lateinisch mensa heißt zu deutsch Tisch
- auf gut deutsch

○ بزرگ‌نویسی: – das Deutsch Goethes

- mein Deutsch (was? meine Sprache Deutsch) ist schlecht
- das ist gutes Englisch
- wir haben Englisch (das Fach Englisch) in der Schule
- er kann kein Wort russisch
- er hat einen Lehrstuhl für Chinesisch
- sie hat eine eins in Französisch
- der Prospekt erscheint in zwei Sprachen: in Englisch und Deutsch
- im heutigen / in heutigem Deutsch
- der oder die Deutsche
- alle Deutschen
- uns Deutschen
- wir Deutsche [n]

کلماتی مثل Hindi, Esperanto اسم هستند و همیشه بزرگ نوشته می‌شوند.

به موارد زیر توجه کنید:

- er spricht deutsch (–wie spricht er im Augenblick? in deutscher Sprache)
- aber: – er spricht Deutsch (was spricht er? die Sprache Deutsch);
- er unterrichtet / lehrt deutsch (wie? in deutscher

این شعر از ماهنامه ادبی «Literatur und Kritik» که در ماه مارس ۱۹۷۴ در اتریش به چاپ رسیده، انتخاب شده است.

Touradj Rahnama

ترجمه:

اما...

ما آثار «برشت» را خواندیم
و از «گوته» نقل قول، بسیار کردیم.
ما نه تنها از اهمیت روح
در داستان‌های «اشتيفتس»
آگاه شدیم.

بلکه به نقشی «وجه شرطی» نیز
در رمان «مردی بدون صفات ویژه»^۲
پی بردیم.

ما از استادانی که آنان را
حرمت بسیار می‌نهادیم،

نکات بسیار فرا گرفتیم،
اما اینکه چگونه می‌توان در زندگی
سر بر افراشت،
درسی بود که هرگز نیاموختیم.

۱. نویسنده بزرگ اتریشی

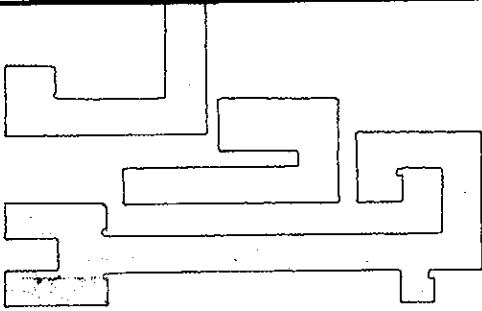
۲. اثری معروف از «روبرت موزیل» رمان‌نویس اتریشی

ABER ...

*Wir lasen Brecht
und zitierten Goethe.
Wir erfuhren
von der Wichtigkeit der Seele
bei Stifter
und erkannten
die Rolle des Konjunktivs
im "Mann ohne Eigenschaften".*

*Wir lernten viel
von den Herren Professoren,
die wir zutiefst verehrten.
Wie man sich im Leben
behaupten kann,
das lernten wir jedoch nie.*

1969



Kreuzwörterrätsel 5

Bearbeitet von: _____
Nastaran Mobasser _____

Waagerecht

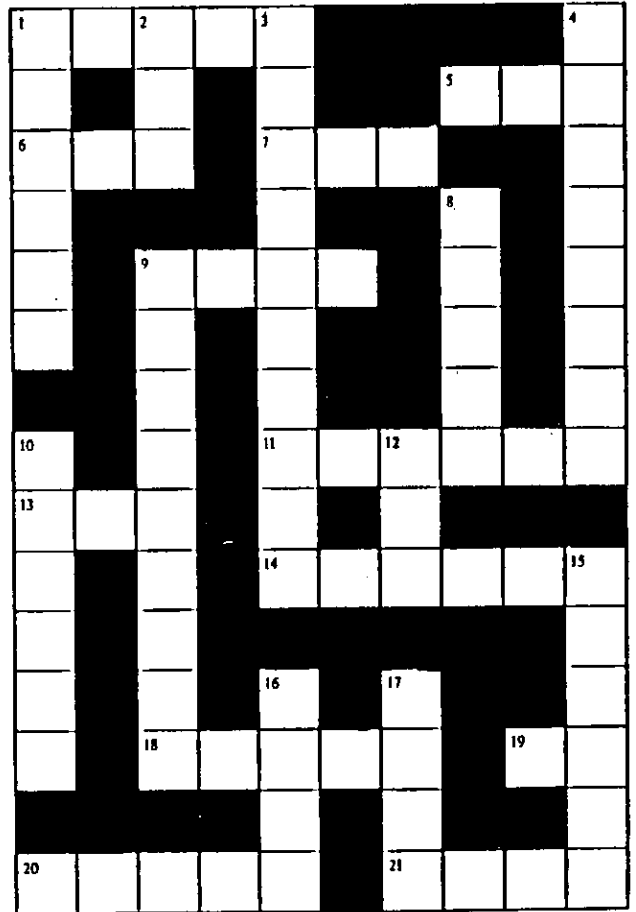
1 In dieser großen Flasche ist ein _____ Milch. 5 Er ist schon fünf _____ fünfzig Jahre alt. 6 Eine Farbe (die meisten Rosen sind entweder weiß oder _____). 7 Als sie die ersten Berge _____, wußte sie, daß sie bald in Genf sein würde. 9 Es ist _____ heute etwas wärmer, aber ich werde trotzdem einen Pullover anziehen. 11 Können Sie mir helfen? Ich kann den schweren Koffer nicht _____ tragen. 13 Ich kenne ihn nicht - ich habe ihn noch _____ gesehen. 14 Tee und Kaffee trinkt man meistens aus _____. 18 Das Gegenteil von "klein" ist "_____". (ß =ss). 19 Er kam erst _____ zehn Uhr nach Hause. 20 Sie _____ sich über jedes kleine Geschenk. 21 Die _____ war verschlossen (ü=ue).

Schlüssel zu Kreuzwörterrätsel 4

H	A	N	D	T	U	C	H	V	I	L	E	N	O	T	E	S	E	L	L	E	T
L	A	E	R	N	O	R	I	T	T	A	L	B	E								
R	N	E	U	B	E																
M	E																				
S	P	A	E																		
C	H	E	R																		
I	N	S	E	L	L	E	T														
R	E	N	T																		

Senkrecht

1 Sie fuhr nach Deutschland, um Deutsch zu _____. 2 Als sie im Krankenhaus ankamen, war der Patient _____. 3 Dort kann man etwas essen. 4 Er konnte ihnen nicht schreiben, da er ihre _____ nicht hatte. 8 Als ich ihm auf den Fuß trat, wurde er _____ (ö = oe). 9 Als ich gestern in der Stadt war, traf ich _____ meine Schwester (ä = ae). 10 Sie schenkte ihm zwei Bücher; das eine fand er interessant, das _____ langweilig. 12 Als ich ihn anrief, _____ er gerade Zeitung. 15 Kennen Sie seine Telefon_____? 16 Er sprach den ganzen Abend kein _____. 17 Er ist so dick, weil er so viel Kuchen _____ (ß =ss).



معرفی کتاب

bilities explored . . . language proficiency is only one of many complex and little understood cognitive systems that interact in performance of any language task . . . can only serve as one among many perhaps more important variables for predicting and influencing a child's chances of succeeding in an academic environment" (p. 38).

Spolsky in "A Note on the Dangers of Terminological Innovation" objects to labeling and coining such terms as "basic interpersonal communicative skills" and "cognitive academic language proficiency" and using the abbreviations L1 and L2. He criticizes Cummins for making value judgements and confusing dimensions in labeling. In a brief article, he pinpoints major humanistic concerns which have been ignored. Indeed, his warning is crucial: "Whatever we call the ability to use language, it is clear that it is very complex, not unitary, and measurable along a number of different dimensions." He questions the communicative ability scale and what Cummins has labeled "basic" or "competence". Finally, he applauds Cummins for not using old terms and simply presenting phenomena to be observed.

"Social and Cultural Aspects of Language Proficiency" by Troike gives an account of what has been done by Cummins and others in this area and argues that the entire body of research should be subjected to question; based on the work of Labov. Reading ability is another area that is discussed in relation to socioeconomic status of learners which affects their knowledge, reading comprehension and school achievement. Troike gives an account of other factors such as attitudes of students and teachers toward each other and the content and function of schooling. He thinks that social and cultural factors may influence educational outcomes more than linguistic concerns. He also articulates his strong rejection of Jensen-type genetic explanations and demands that researchers and policy-makers be more cautious in making conclusions regarding cognitive and linguistic abilities.

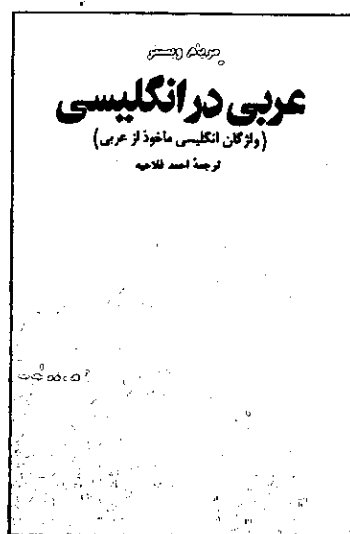
Wald, from a sociolinguistic perspective, tries to interpret Cummins' framework as showing a sensitivity to social issues. The students who have problems with language are from the lower-middle class, live in special areas and use a different form of language. Wald's distinction between test language and spontaneous language and his observation that negative evaluation of linguistic behavior has social consequences on the students' education and various interrelationships are useful. He states that since everyday language and what is used in class vary, theories of psychology, sociolinguistics, and ethnographic research should be integrated to show the effects of social factors on learning language. Fluency in speaking a language and its relation to knowledge of that language also deserves more attention. In addition, there are other factors such as reading, style of the material, relationships between speaking, reading and literacy skills that can be altered which need to be taken into consideration. He concludes that Cummins' framework is "an academic abstraction incapable of making contact between the language resources developing among students independently of academic achievement."

Cummins, in the response, clarifies some of the points raised in the

book, while confessing that the role of sociolinguistic factors needs to be clarified and elaborated. He focuses on dimensions of language proficiency, the interdependence of L1 and L2 proficiency, and the relationship between language and academic achievement (which also requires further research).

On the whole, this collection brings together articles of major importance for schools, educators, teachers and administrators.

Akbar Mirhassani
Tarbiyat Modarres University
Teheran, Iran



فرهنگ و آوازه های انگلیسی از ریشه عربی از لغتنامه و بوستر جمع آوری و ترجمه گردیده است. در این ترجمه امانت رعایت شده و کوشش گردیده تا در توضیحات اضافی از متن اصلی متمایز و مأخذ نیز معرفی شود. این کتاب می تواند برای شناخت ریشه لغات نیز سودمند واقع گردد و تقریباً شامل پانصد واژه است.

Language Proficiency and Academic Achievement

Edited by
Charlene Rivera

MULTILINGUAL MATTERS 10

REVIEW

Language Proficiency and Academic Achievement, edited by Charlene Rivera. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters Limited, 1984, 147pp.

Language learning as a complex process, affected by various social, cultural, cognitive, motivational and physiological factors of the learner as well as the psychological makeup of both teacher and learner. The impact of those factors has been demonstrated by various studies, but the extent and relative contribution of each is still not clear. Rivera has put together a series of articles (with preface, introduction and background to the study of language proficiency assessment) which provides considerable insight into the relationship between language proficiency and academic achievement.

Language proficiency, comprising a range of different skills, is certainly necessary for academic achievement. Those who can only understand and speak a language, *especially* their mother tongue, are often termed illiterate; those who can only read, may be considered "uneducated". Those competent in all language skills should be able to carry on their studies more successfully. The question of proficiency, "how much" and "what kind", deserves careful consideration. For example, studying literature requires far more fluency in the four language skills than studying mathematics. On the whole, in order to prepare nonnative students, teachers must take every aspect of learning into consideration. Tests of

language proficiency, however, often do not reveal the true competencies of learners.

Cummins presents a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement. He discusses the language proficiency of minority students necessary for participation in academic classes, the relationship of L1 and L2, surface fluency and cognitive aspects of language. He also relates research findings on language proficiency and intelligence, academic achievement and IQ. Exit criteria and language proficiency is another point of discussion, especially in relation to IQ. The theoretical framework considers the relationship of L1 to L2 and its interdependence with proficiency. Cummins argues that the theoretical framework can be applied to assessment of entry and exit criteria as well. The notes and references provided are most useful. On the whole, the article is good, although some educational issues (which are addressed in the following articles) are not examined.

"Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement" by Genessee points out that while Cummins' framework is important and useful for entry and exit criteria and for developing rational and effective educational programs, it gives the impression that social factors may not be important for the use of language in school. He says, "use of the terms *cognitive* and *information* might imply 'not socially relevant' to some". There is, in fact, no reason to exclude socially-relevant information from the definition and, indeed, current approaches in social psychology stress the notion of "social cognitions".

Canale explores three findings of language proficiency testing and the necessity of distinguishing three dimensions of "language proficiency". He reviews Bruner's and Cummins' respective models, presents a framework built on earlier work and makes some concluding remarks on validation procedures and interpretation of language-testing results. He discusses Bruner's theory of "species minimum" and the grounds on which his framework may be questioned. He analyzes Cummins' theoretical framework, believing it able to cover some of the inadequacies of Bruner's model in addition to being more satisfactory. In spite of the preceding, he thinks the framework lacks clarity in four respects: (1) classification of tasks such as the equation of "language proficiency" with "communicative proficiency", (2) classification of anomalous cases and whether there should be more context-embedded or context-reduced language, (3) the order of difficulty and development of tasks, and (4) how the framework handles the two sets of findings in the introduction - providing an inadequate notion of language proficiency.

Canale, in turn, presents a framework with three features (basic, communicative and autonomous proficiencies) which he believes responds to the shortcomings of Cummins' model (p. 34). It contains the following components: (a) grammatical competence, (b) sociolinguistic competence, (c) discourse competence, and (d) strategic competence. In the concluding remarks, he claims that . . . it is crucial that previous theoretical frameworks for language proficiency be readdressed and new possi-

chuchotement/ et des rires./ Rien n'a l'air habituel;/ il me semble/ que je vais être initié tout à coup/ à une autre vie./ mystérieuse./ plus brillante./ et qui commence seulement/ lorsque les petits enfants/ sont couchés./
A. Gide: "Si le grain ne meurt...."

متن فوق از نظر واژگان و نکات دستوری غنی بوده و حداکثر امکانات برای کنترل دانستنیها را در اختیار می‌گذارد. معلم تشخیص خواهد داد که در کدام کلاس و چه موقع از سال تحصیلی می‌تواند دیکته را انجام دهد.

متن فوق محتوی نکات دستوری زیر می‌باشد:

- متمم‌های فعلی
- اسم فاعل
- مضارع ملموس
- جملات مرکب

مراحل مختلف دیکته. محصلین متن دیکته را در اختیار ندارند.

۱- معلم آهسته و با لحنی کاملاً طبیعی متن را می‌خواند. در صورتیکه متن متناسب با سطح کلاس باشد، محصلین مفهوم کلی آن را درک کرده و معلم برای کنترل سوالات زیر را مطرح می‌کند:

- چند شخصیت (پرسوناژ) در متن وجود دارد؟

- «Je» انسان بالقی است یا یک بچه؟
- صحنه داستان در کجا اتفاق می‌افتد؟
- در چه وقت و چه موقع داستان بوقوع می‌پیوندد؟

در جریان این پرسش و پاسخ‌ها، محصلین به متن نزدیک شده و خواهند توانست عنوانی برای آن بیابند.

۲- خواندن جمله به جمله متن که مرحله کامل فراگیری آن می‌باشد و ترکیبی است از آواها، واژگان دستور زبان و املاء الف-واژگان- هدف اصلی این مرحله توضیح

دیکته در آموزش زبان بیگانه از اهمیت لازم برخوردار نیست و بیشتر بصورت تکلیفی نوشتاری درآمده و دادن دیکته‌های غلط‌دار بدترین نوع آن می‌باشد.

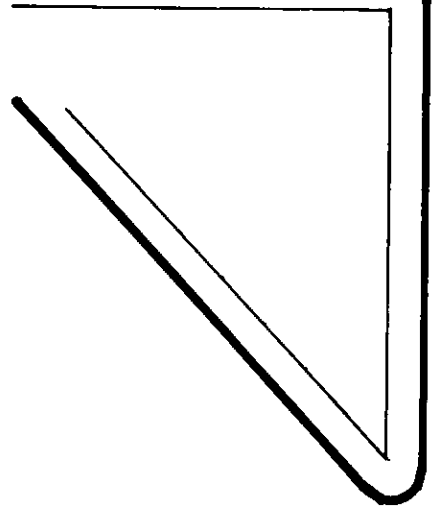
نباید فراموش کرد که خط گونه نوشتاری زبان است که آن هم کامل نیست و دربرگیرنده تمام پدیده‌های زنجیری و تکیه و آهنگ و نواخت و ادغام نیست. ولی درعین حال کُدی قراردادی است که از یک سری علائم «حروف الفبا و نقطه‌گذاری» تشکیل شده است.

هدف از دیکته بررسی شناخت آوایی زبان و گونه نوشتاری همین آواها می‌باشد و بهمین دلیل دو نوع غلط را در دیکته تشخیص می‌دهند: غلط‌های دستوری و غلط‌های املائی که هر دو دربرگیرنده معنی می‌باشند.

برای دیکته در زبان فرانسه از دروس پائین و از کلمات تک هجائی که تا حد امکان دارای گونه نوشتاری و گفتاری یکسان می‌باشند استفاده کرده، سپس بعد از اتمام مصوتها و صامت‌ها بتدریج متوجه غلط‌های دیگر می‌گردند. ^۲ درس دیکته می‌تواند همچون بقیه دروس (خواندن و تفسیر متون، مکالمه...) شیرین و پربار باشد. دیکته زیر نمونه‌ای بیش نیست و راه را برای استفاده از متون مشکل‌تر آسان می‌کند.

SOUVENIR D' ENFANCE

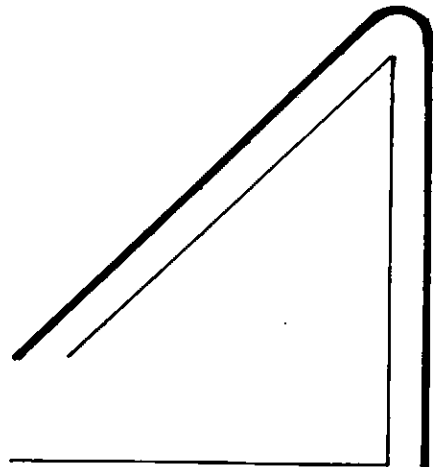
J'écoute;/ je tâche de surprendre/ quelque bruit plus distinct,/ de comprendre/ de ce qui se passe./ Je tends l'oreille./ A la fin,/ n'y tenant plus,/ je sors de la chambre/ à tâtons/ dans le couloir sombre/et,/ pieds nus,/ gagne l'escalier/ plein de lumière./ Ma chambre/ est au troisième étage./ Les vagues de sons/ montent du premier;/ il faut aller voir;/ et,/ à mesure que de marche en marche,/ je me rapproche,/ je distingue des bruits de voix,/ des



درس

دیکته

دکتر سید حامد رضیانی



ce qu'il y a ? Qu'est-ce qui se passe ?

از محصل سؤال می‌شود: نادر، دوست تو فریاد می‌کشد، از او بپرس چه اتفاقی افتاده؟
- Qu'est-ce qu'il y a ?

(Qu'est ce qui se passe ?

- Oui, vous lui demandez ce qui se passe, parce que vous voulez savoir ce qui se passe,

و قهرمان داستان متن سعی می‌کند آنچه را که در منزل اتفاق می‌افتد درک کند:

EX: A mesure que je me rapproche, je distingue.

و جمله فوق را بگونه‌ای دیگر بیان کند.

Je me rapproche et je distingue.

Je distingue quand je me rapproche.

Tandis que . . .

ج - املاء کلمات - هرچند که درست نوشتن کلمات قسمت اصلی دیکته را تشکیل نمی‌دهد ولی در عین حال حائز اهمیت فراوان است، زیرا خط مجموعه علائم قراردادی است که نقش اجتماعی خود را ایفا می‌کنند. نباید فراموش کرد که:

- خط رابطه نزدیک با آواها دارد. و ادار

کردن محصلین به درست نوشتن در واقع و ادار کردن آنها به درست گوش کردن است.

- خط یک سری علائم قراردادی محض است و دارای قواعدی است که باید آنها را فراگرفت و بصورت عادت درآورد.

تشخیص دوگانه فوق دارای اهمیت خاصی است و باعث خواهد شد که در موقع تصحیح تمام غلط‌ها در یک سطح قرار نگیرد: غلط‌های آوایی و غلط‌های املائی و دستوری.

برحسب سطح کلاس کنترل املاء به طریق زیر انجام خواهد شد:

- کنترل هنگام توضیحات و ازگانی و نکات دستوری

- بعد از توضیحات فوق معلم یکبار دیگر متن را با دقت می‌خواند و کلمات را برحسب گروه‌های معنی‌دار دسته‌بندی می‌کند و برای

خواهد کرد که اصطلاحات متداول دیگری که با فعل tendre ساخته می‌شوند معرفی شود.

tendre la main

tendre le cou

tendre avec quelqu'un

معلم سعی خواهد کرد که با کمک محصلین معانی عبارات را پیدا کند. مثلاً می‌خواهد کلمه **surprendre** را توضیح دهد. برای اینکار از خود متن استفاده خواهد کرد: پسریچه‌ی در اطاقش خوابیده و منزلی که اطاق در آن قرار گرفته بزرگ می‌باشد:

- Est-ce qu'il s'endort ?

- Non.

- Que fait-il ?

- Il écoute

- Oui, il écoute très attentivement, il écoute de toutes ses oreilles.

Pourquoi? Qui se souvient du mot employé par l'auteur? Pour surprendre un bruit.

- کاربرد آنها در چند جمله ممکن.

ب - دستورزدن - برحسب آگاهی زبانی محصلین،

باید نظر آنها را به بعضی از نکات جلب کرد:

- زمان متن

- چه اتفاقی و در چه زمانی افتاده

- آینده نزدیک (حال فعل رفتن + مصدر)

- آموزش ساخت‌هائسی نظیر: بستنظم

می‌رسد که + وجه اخباری.

اگر توضیحات فوق موضوع را تفهیم و

محصلین را متوجه معنای آن نماید تغییرات

اضافی و دور از ذهن لازم نیست و باید به

نکات زیر توجه داشت:

- دادن معنای کلمات و یا عبارات ناشناخته

Il me semble que + indicatif

A mesure que je me rapproche, je

distingue

در این مرحله هدف از توضیح نکات

دستوری فهماندن متن است نه درس دستور زبان.

Comprendre ce qui se passe.

Nous travaillons - Tout à coup il y a

un grand bruit dans la rue - Qu'est -

کلماتی است که برای درک متن لازم است؛ البته درس دیکته نباید به آموزش وازگان تبدیل شود. در این حالت باید کلمات شناخته و کنترل شده و عناصر جدید زبانی به نحوی معرفی شوند که:

- کاربرد آنها در متن فهمانده شود.

- خارج از متن قابل استفاده باشند.

معلم باید سعی کند بعد از انتخاب اصطلاحات و عبارات جدید، آنها را تا حد امکان دسته‌بندی نماید. فسی‌المثل خواهد توانست عناصر زیر را کنترل کرده و در هنگام توضیح دقت بیشتری بنماید:

surprendre - je tends l'oreille, je distingue,

quelque bruit

n'y tenant plus,

à tâtons,

je gagne l'escalier,

les vagues de sons

avoir l'air habituel

initié à

brillante (une vie)

معلم باید دقت و بررسی کرده و از محصلین بخواهد که جمله‌ای از کلمات آشنا بسازند و سپس کلمه‌ی هم معنی و متضاد و کلمه موردنظر را بیان کنند. در صورتیکه کلمه ناشناخته باشد سوالات زیر بی‌ثمر خواهد بود:

"Qu'est-ce que c'est que...?"

"Que veut dire...?"

معلم باید کلمه جدید را در قالب جمله معرفی کرده و معنای آن را توضیح دهد.

EX: tendre l'oreille

je suis seul dans une grande

maison

c'est la nuit

j'entends un bruit

j'ai peur

Y a-t-il quelqu'un?

Je ne sais pas, j'écoute avec

beaucoup d'attention, je tends

l'oreille

سپس متوجه موقعیتهای دیگر شده و سعی

محصلین توضیح می‌دهد که: این کلمه را می‌شناسید یا این کلمه تازه همانطور که تلفظ می‌شود نوشته می‌شود. این کلمه دیگر بر مبنای ریشه‌ای که می‌شناسید ساخته شده و بقیه کلمات که مبهم هستند بوسیله یکی از محصلین روی تخته نوشته می‌شود. در این هنگام باید از معلومات محصلین نیز استفاده کرد.

۳- دیکته کردن - معلم باید متن را شخصاً دیکته کند ولی در عین حال در سطح پیشرفته‌تر خواهد توانست از محصلین کمک بگیرد. تلفظ باید واضح و روشن باشد. قرائت یک متن بصدای بلند مستلزم تولید صدای مناسب و نفس کشیدن بجا می‌باشد. معلم باید بنحوی جملات را دیکته کند که خودش در معرض دید همه محصلین باشد و صدایش را بخوبی بشنوند. دیکته کردن جملات باید بصورت گروه‌های آهنگ‌داری باشد که معنی‌دار هم باشند:

EX: Je tâche de surprendre/
quelque bruit/ plus distinct/ de
comprendre/
ce qui se passe.

فقط برای یکبار هر گروه آهنگ‌دار ادا می‌شود هر چند که در ابتدا محصلین دچار سرگردانی خواهند شد ولی بعداً نتایج خوب و مفیدی به دست خواهد آمد که عبارتند از:

- مجبور کردن محصلین به متمرکز کردن حواس
- عادت دادن گوش به دریافت گروه‌های آوایی
هر چند که محصلین پیشرفته‌تر باشند، بایستی بیشتر درباره اهمیت زنجیره گفتار تأکید کرد. معلم در موقع دیکته کردن به بهانه کمک کردن به محصلین از تلفظ تمام حروف یا ادغام‌های بی‌جا خودداری کرده و آهنگ و ریتم معمولی را در موقع بیان /e/ معدوله و یا جایی که دو صامت همسان کنار هم قرار دارند حفظ خواهد کرد.

ابتدا باید علائم نقطه‌گذاری و اهمیت آنرا

از نظر دستوری و معنایی برای محصلین توضیح داد و در موقع دیکته کردن از بیان آنها خودداری کرد.

۴- دوباره خواندن - بعد از پایان دیکته یکبار دیگر متن را باید خواند و این دفعه باید قرائت کاملاً طبیعی انجام گیرد.

بعد از توضیحات و ازگانی، دستوری و املائی هر گاه فرصت کافی برای دیکته کردن نیست، بهتر است به جلسه بعد موکول شود.

۵- تصحیح - وقتی معلم فرصت کافی برای تصحیح تک‌تک دیکته‌ها را ندارد و یا این کار

را لازم نمی‌داند، آنرا بصورت دسته جمعی انجام خواهد داد. هر محصل دیکته‌اش را با هم می‌ریخت عوض می‌کند و معلم از محصلی می‌خواهد که پای تخته برود و از دیگری می‌خواهد که کلمه مورد نظر را هجی کند و بعد صحیح آن را دوستش روی تخته می‌نویسد. ضمناً باید دیکته تصحیح شده محصلین را کنترل کرد تا کار با دقت بیشتر انجام پذیرد تمام غلط‌های دیکته از یک‌نوع نیستند و بایستی دسته‌بندی شوند - مشکلترین آنها غلط‌های آوایی هستند که با مشکل شنیده می‌شوند و یا اصلاً شنیده نمی‌شوند. مثلاً: en بجای on و e بجای é و یا J'étais بجای J'ai été و apeler بجای appeler و غلط‌های دستوری؛ مطابقت کردن اسم مفعول با مفاعل معین être

و یا با مفعولی که قبل از معین Avoir در زمانهای مرکب آمده باشد.

Its sont partis. Il les a achetés

آموزش دیکته بدون متن - برحسب اینکه محصلین متن دیکته را در اختیار داشته یا نداشته باشند نوع تهیه آن فرق می‌کند. در هر دو صورت برحسب مشکل بودن متن، غنی بودن و ازگان و بقیه عناصر میتوان یکی از دو راه را انتخاب کرد.

مراحل مختلف دیکته کردن به گروه‌های پیشرفته بشرح زیر است:

- قرائت متن به وسیله معلم
- استخراج مفهوم کلی متن
- کاربرد زمانهای موجود در متن
- ارائه کلمات و ترکیبات جدید
- توضیح ترکیب و تجزیه کلمات مشکل
- بررسی سریع مشکلات املائی متن
برحسب روال منطقی.
- دیکته کردن

- خواندن متن بوسیله یکی از محصلین
بعد از پایان دیکته
- تصحیح (انفرادی یا دسته‌جمعی)

1. E. Wagner. De la langue parlée à la langue littéraire.

۲- رجوع شود به مقاله «دیکته در آموزش زبان» سال دوم شماره ۱ مجله رشد زبان

Elle est friache comme une rose.
Il courait comme si un monstre le poursuivait

Bibliographie:

- Nouvel itinéraire grammatical par J. Grunenwald et H. Mitterrand, édition F. Nathan, 1987.
Dialogue grammatical Cm2/Cm1 René Dascotte et Maurice Obadia, Classique Hachette, 1986.
Eveil à la grammaire par Jean Krieger, Collection Coppey - Toppey - Toraille, 1977. La grammaire à l'oeuvre par John Barson, Library of Congress Catalog Card Number, 1987.
Pratique globale du français par R. Galizot et J. Artoux, édition F. Nathan, 1977.

LA COMPARAISON

ضمن اظهار تشکر از دریافت بعضی از اظهار نظرات علاقمندان زبان فرانسه در مورد مقاله قبلی تحت عنوان «سوارد مقایسه‌ای»، اینبار در ادامه همان مقاله کوشش شده است که اصطلاحات مختص موارد مقایسه‌ای بطور خلاصه ولی قابل درک برای تمامی دانش‌آموزان، دانشجویان و دانش‌پروهان عزیز در مقاله ذیل گنجانده شود. امید است بتوانید موجبات رضایت خاطر علاقمندان فراگیری زبان فرانسه را فراهم آورد. بسا آرزوی تسوفیق بسرای خوانندگان مجله رشد زبان.

شیرین کمالی عراقی

Constructions

Expressions idiomatiques de comparaison.

La comparaison de grandeur, de poids ou d'âge
Comme, Comme si

I. Expressions idiomatiques de comparaison

A. De plus en plus, de moins en moins, indiquent l'augmentation ou la diminution d'une qualité exprimée par l'adjectif ou l'adverbe.

Une guerre mondiale semble de plus en plus probable.

Il fait de moins en moins chaud.

B. Plus ... plus, moins ... moins, plus... moins, indiquent un rapport direct ou inverse entre l'augmentation ou la diminution.

Plus on lui en donne, plus il en veut. Plus il dépense son argent moins il est heureux.

C. D'autant plus que ... indique qu'une augmentation dépend de quelque chose.

Ali a été d'autant plus déçu que ses intentions étaient bonnes.

D. Quelques expressions avec mieux et pis.

1. Tant mieux, tant pis.

Tant mieux exprime la satisfaction.

Nous serons beaucoup plus nombreux que prévu pour le banquet. Tant mieux, cela animera la fête.

Tant pis exprime l'indifférence, la colère, ou le regret.

Je n'ai pas le temps de lire votre livre ce soir. Tant pis, ce sera pour une autre fois.

2. De mal en pis s'applique à une situation qui

s'aggrave.

Le soldat blessé est dans le coma depuis hier. Les médecins font tout ce qu'ils peuvent, mais les choses vont de mal en pis.

3. Faire de son mieux. Synonyme de **faire tout son possible**.

Il a fait de son mieux (il a fait tout son possible) pour arrêter le feu.

4. Etre mieux. Etre meilleure.

Etre mieux (le comparatif de être bien)

veut dire "se sentir à l'aise, être plus confortable".

Vous serez mieux dans ce fauteuil que sur cette chaise.

Ne le confondez pas avec **être meilleur**

(le comparatif de être bon) qui s'applique aux qualités physiques ou morales.

Ali est bon nageur mais Réza est meilleur.

E. Davantage

Davantage est un synonyme de **plus** mais on l'emploie seulement à la fin d'une phrase.

Mina travaille beaucoup mais Simine travaille davantage. (Comparez: Simine travaille plus que Mina.)

II. La comparaison de grandeur, de poids ou d'âge

Il y a deux manières de faire une comparaison de grandeur.

Expression	de plus que,
A. Avoir +	+
De quantité	de moins que

Chirine a trois ans de plus que Mina.

plus	
B. Etre +	+ ADJECTIF + que
moins	

Chirine est plus âgé que Mina de trois ans, ou Chirine est de trois ans plus âgé que Mina.

III. Comme, Comme si

Nous avons déjà vu **comme**, synonyme de **puisque**.

Comme elle s'ennuyait, elle a décidé de faire un promenade.

Comme + nom et comme si + proposition

servent à présenter des comparaisons ou à faire des analogies.

differences are, in large part, parallel to those which exist between fashions of dress, of food, of architecture, of social behavior, of literature, of politics, and so on; and the distinction between these differences along with their applications for teaching can not be determined by word frequency counts alone. To give the students the control of a lexical item, the teacher has to be aware of not only the word frequency counts of his discipline but the lexical differences between two languages as well.

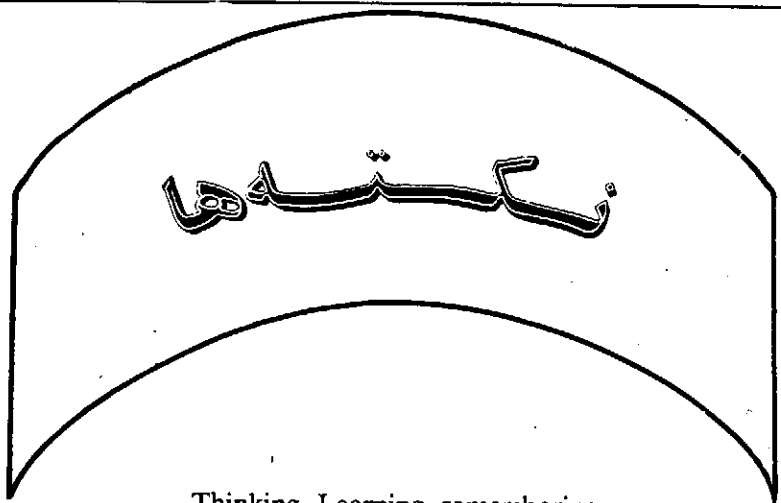
In conclusion, I would like to emphasize that the analyses presented here are very general in character and do not pretend to cover the entire pedagogical problems connected with the interference of Farsi language in learning English as a foreign language in Iran. Other more detailed analyses will probably be better produced in the framework of contrastive linguistics along the contrastive approach presented here. As it is my conviction that this will be an extremely useful undertaking let us hope that we will not have to wait for it too long.

References

- Alatis, James E. 1987. The growth of professionalism in TESOL challenges and prospects for the future. *TESOL Quarterly*, 21 (1): 9-19.
- Austin. 1970. *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bowers, R: 1988. English in world: aims achievements in English language teaching. *TESOL Quarterly*, 20 (3): 393-410.
- Christians, Mary A. 1986. Students perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*,

- 20 (1): 61-79.
- Cown, Jr. 1974. Lexical and syntactic research for the design of EFL reading materials. *TESOL Quarterly* 8 (4).
- George, H.V. 1972. *Common errors in language learning*. Newbury House Publishers Company: 137-183.
- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in socio-linguistics*. University of Pennsylvania Press.
- James, C. 1972. Some crucial problems in the theory of contrastive linguistics. In R. Filipovic (ed.), *YSCECP*, (studies, vol. 5). Zagreb.
- Koieraogo, P. 1987. Curriculum in different circumstances. *ELT Journal*, 41 (3): 171-177.
- Lado, Robert, 1971. *Linguistics in proper perspective*. Merrill Publishing Company: 59-96.
- Lee, W, R. 1974. The Contribution of contrastive linguistics to the

- preparation of language teaching materials. In G. Nicked (ed.), *Applied Contrastive Linguistics*. Germany: Julius Groos Verlag, Heidelberg Publishing Company.
- Phillips, M.K. 1981. Toward a theory of LPS methodology. In R. Mackay & J.D. Palmer (eds.), *languages for specific purposes: program design and evaluation*: 92-105. Rowley, MA: Newbury House.
- Rabinson, P. 1980. *ESP (English for specific purposes)*. Oxford: Pergamon Press.
- Rivers, W, M. 1975. *Contrastive linguistics in textbook and classroom*. *English Teaching Forum*, vols. 1-2: 16-19.
- Stockwell, Bown, 1970. *The grammatical structure of English and Spanish*. The University of Chicago: 265-281.



Thinking, Learning, remembering, knowing, imagining and creating new ideas; preserving and communicating knowledge over distances in time and space. Not only is it wonderful in its compass and variety; It is unique. It wakes us human. (Gilbert Highet)

Chart 5

English Two - Word Verbs (Intransitive) Vs. Farsi simple or compound Verbs	
English: fall through (fail) Example: 1. The plan fell through. 2. The plan failed.	farsi: (shekast khordan) Example: 1. 2. ann tarh shekast khord.

wait: montazer shodan); and (4) come about (= happen: ettefaagh oftaadan).

The examples given in the subgroups A, B, and C delineate the fact that not only structural mechanism of verb formation in the two languages is different, there is not a perfect semantic correspondence between the Farsi verb system and the English two-word verbs. The reason is that, "two systems usually correspond perfectly when there is word-by-word translation equivalence between them" (Stockwell, et al; 1965), whereas in Farsi, the combination of a verb and preposition never forms a semantic meaning which would differ from the sum of the meanings of its individual parts. However, we may admit that there is an imperfect correspondence between the Farsi verb system and the English simple verbs. We call this an imperfect correspondence, because the operations of the corresponding lexical items do not correspond in all details. Thus, in comparing the verb systems of the two languages, the English two-word verbs are left over without Farsi correspondents; and, therefore, it is obviously inaccurate to list the English two-word verbs such as: take after; get through; put out; and fall off as the perfect correspondents to shabih budan;

tamaam kardan; khaamoosh kardan; and kaaresh yaافتان respectively. The perfect correspondents of these Farsi verb are resemble; finish; extinguish; and decrease.

5. Cognitive Relationship (Words That Are Similar in Form and in Meaning):

The Farsi language has borrowed thousands of technical and sub-technical words from French or English that are reasonably similar in form and in meaning and occur with or without a slight change in pronunciation. Examples are: radio, television, penicillin, aspirin, radiator, and motor.

These cognates can be classified into a relatively small number of sub-groups according to the source of their correspondence. For example, the two words mentioned above can be classified as follows:
Medical Science **Electronics** **Mechanics**
 penicillin radio radiator
 aspirin television motor

There is a sub-division of this category that are called "Deceptive Cognates". This group includes words that are similar in form but partly or totally different in meaning.

For example, in English the word dashboard refers to a panel under the windshield of a car, containing indicator dials and control instruments. The Farsi language borrowed this word but

restricted it mostly to the glove compartment which is a space built into the dashboard of an automobile, for miscellaneous articles.

We can refer to another example of deceptive cognates. The word telegraph, an apparatus or system for communication or the action of communication by this system, came into Farsi and extended its meaning to denote telegram, meaning a message sent by telegraph. As a result of this expansion, a Farsi speaker learning English might say he received a telegraph meaning that he received a telegram.

The words of this category whether cognates or deceptive cognates are usually distributed throughout the technical and sub-technical disciplines and the native speaker of the Farsi language recognize them easily. These words constitute the lowest difficulty group of lexicons and, therefore, are labeled easy in this study.

Summary

To sum up, I wish to maintain that the major process of decoding the meaning and identifying the structure of lexical components in EFL/ESP curriculum can not be isolated by oversimplified vocabulary counts alone. There is every reason to believe that the same kind of distortion that we can observe in the sounds of the speech of a non-native speaker, also occurs in the structure and meaning of the lexicons that he is trying to grasp or convey. In both cases he is substituting the units and patterns of his native language and culture. In other words, the logic of lexical items in each language is a clear illustration of the culture and the customs of that language. Such

Interlingual interference: Bahram faced with difficulties.

This example indicates that the sub-class of monotransitive patterns of English constitutes a number of direct objects (objects with zero preposition) which correspond to the prepositional objects in Farsi. Such incomplete overlapping results in the mother-tongue interference of the kind mentioned above.

Other examples of this group are: (1) to marry someone: baa "from" kesi ezdevaaj kardan → to marry with someone; (2) to ask someone: az "from" kesi khaahesh kardan → to ask from someone; (3) to order someone: be "to" kesi dastoor daadan → to order to someone; (4) to enjoy something: az "from" cheezi lezzat bordan: → to enjoy from something; (5) to fight somebody: ba "with" kesi davaa kardan → to fight with somebody; and (6) to hate something: az "from" cheezi motenaffer budan → to hate from something.

The English two-word verbs are still another example of this category which constitute a special group, very high on the scale of difficulty.

In order to make an interlingual analysis, it is necessary to contrast the English two-word verbs with their correspondents or translation equivalents in Farsi. To do this, we may initially divide the English verbs into transitive, and intransitive, each with particular syntactic and transformational characteristics:

A. English Two-Word Verbs (Transitive + Separable) Vs. Farsi simple or Compound Verbs. This

subclass of transitive verbs can verbs can undergo an optional transformational rule that separates the preposition from its verb and moves it after the object noun phrase. Chart number 3 is an indication of this group in the two languages:

Chart number 4 is an example of the contrastive features of this group in the two languages:

Following are further examples of this type: (1) take after (= resemble: shabih budan); (2) look into (= investigate: bar-resi kardan); (3) look for (= seek: jostejo

Chart 3

English Two-Word Verbs (Transitive + Separable)	
Vs.	
Farsi Simple or Compound Verbs	
<p>English: call up (telephone)</p> <p>Examples:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. He called up his sister. 2. He called his sister up. 3. He called her up. 4. He telephoned his sister. 	<p>Farsi: _____</p> <p>(telephone kardan)</p> <p>Examples:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. oo be khaaharash telephone kard.

Other examples are: (1) put on (= wear: pooshidan); (2) cross out (= omit: hazf kardan); (3) pick out (= select: entekhaab kardan); and (4) call off = cancel: faskh kardan).

B. English Two - Word Verbs (Transitive + Inseparable) Vs. Farsi Simple or Compound Verbs: This subclass of transitive verbs, called inseparable, cannot undergo the optional transformational rule and the prepositions involved can not be separated from the verbs.

kardan); and (4) get over (= recover: behbood yaaftan).

C. English Two - Word Verbs (Intransitive) Vs. Farsi Simple or Compound Verbs. The verbs characterized in this category are intransitive since they do not take a direct object. The contrastive patterns of these verbs are illustrated in the following chart:

Other examples of this group are: (1) show up (= appear: zaaher shodan); (2) fall off (= decrease: kaahesh yaaftan); (3) Stand by (=

Chart 4

English Two - Word Verbs (Transitive + Inseparable)	
Vs.	
Farsi Simple or Compound Verbs	
<p>English: go over (review)</p> <p>Examples:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I went over my lessons. 2. I went over them. 3. I reviewed my lessons. 	<p>Farsi: (moroor kardan)</p> <p>Examples:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. _____ 2. _____ 3. dars - haayam -ra moroor kardam.

Interlingual Interference: I apologized* from him.

Other examples of this group are: 1. to plead with somebody: be "to" kesi eltemaas kardan → to plead * to somebody; (2) to complain of (or about) somebody: az "from" kesi shekaayat kardan → to complain* from somebody. (3) to insist on (or upon) somebody: be "to" kesi esraar kardan → to insist* to somebody.

What we learn from the aforementioned examples is that although the denotative and connotative values of certain words in English are sometimes translatable into the same values in Farsi, there are many lexicons in this group of words that are not the same in all their structure and thus a complete sameness is not to be expected in language behavior concerned with this category of lexicons.

2. Divergent Relationship (Several Items in English Standing for Only One Lexical Item in Farsi):

This kind of relationship is a mechanism of direct mother-tongue interference in the acquisition process of lexicons. In this mechanism, a Farsi speaker is encountered with different English lexical items to which he finds only one corresponding counterpart in Farsi. For instance, the English words: land, earth, globe, and ground all stand for only one Farsi word: zamin.

Let us consider the following examples:

a. My friend owns a piece of land in Tehran.

doostam dar Tehran yek gatch zamin daarad,

b. The earth revolves around the sun.

zamin dore khorshid migardad.
c. The globe is a planet inhabited by man.

zamin sayyaareh' ist ke be sekoon-ate bashar aamadeh ast.

d. The electric circuit is connected to the ground.

madaareh electriki be zamin vasl shodeh ast.

A Farsi-speaker assuming that his native language has a word-to-word correspondence to English, tends to make following errors without being aware of the fact that each of those lexical items in English has a certain application in a given context.

a. My friend owns a piece of earth in Tehran.

b. The land revolves around the sun.

c. The ground is a planet inhabited by man.

d. The electric circuit is connected to the globe.

3. Convergent Relationship (Several Lexical Items in Farsi Standing for only One Corresponding Item in English):

In this category several lexical items in Farsi may correspond to only one lexical item in English. For example, the Farsi words: (1) baha ar (spring: the season between

winter and summer), (2) cheshmeh (spring: a natural issuing of water from the ground), (3) phanar (spring: an elastic device, as a coil of wire, that regains its original shape after being compressed or extended), and (4) jast-o-khiz (spring: the act of jumping up or forward), all stand for only one English corresponding word: spring.

Since the convergent relations leads the Iranian students to obligatory choices; therefore, no significant error is predicted, at least in terms of the application of the vocabulary, in this category. However, a native speaker of English who learns the Farsi language may provide examples of frequent mother-tongue interference with this classification. The reason is that the distribution of the lexical items in Farsi will lead him to optional choices and consequently he will have possibility of confusing one word with the other.

4. Zero Representation Relationship (One of The Two Languages Having no Lexical Item Corresponding to an Item That Exists in the Other Language):

To understand this kind of relationship, the following example will illustrate the problem:

chart 2

Ex. 1 English	Bahram			faced	difficulties
	NP ₁			Tr.V	NP ₂ (DO)
Farsi	Bahram	baa	moshkelat	rooberoo shod	
		Prep.	Obj.		
	NP ₁	NP ₂		Tr.V	

lexical system of their mother-tongue, they attempt to impose that system upon the English pattern and filter the lexical structure of English through the manner and mode of their native language in the process of reception.

It seems, therefore, crucial that to improve the task of teaching lexical component of English to EFL/ESP students. We have generally to take two avenues of approach. While the first avenue leads to a statistical study of frequency count based on a content analysis, the second one has to determine, through the application of contrastive linguistics, the influential features of the native language in learning English lexical items. The outcome of the contrastive study, then, should be checked against the product of the frequency count and the result be applied to the design of EFL / ESP curriculum in Iran.

In spite of the fact that for some years a limited number of contrastive studies has been made, unfortunately, very seldom attention has been given to contrastive inquiry of the lexicons of the two languages.

The task of the present paper is, therefore, to produce a model analysis of contrastive study of the English / Farsi lexicons in order to delineate the pedagogical implications of contrastive linguistics in lexical research and then to provide a basis for more sophisticated and effective lexical investigation to be utilized as guidelines in developing EFL / ESP course outlines in Iran.

Contrastive Lexical Model

In order to provide a model analysis, we may find five kinds of relationship between the lexical components of the two languages

as follows:

1. One-to-one Representation Relationship (One Lexical Item in English Standing for One Corresponding Item in Farsi):

To understand this kind of relationship let us consider the English words: house and home. In English these two words both denote the same thing-dwelling, with different connotations. In Farsi, too, Khaane "house", and manzel "home" both denote the same thing-maskan "dwelling", with exactly the same different connotations. It means that the words house and khaaneh both usually mean a building which serves as living quarters.

In the same manner the words home and manzel mean a family's place of residence as a social unit. The consequence of this observation is that: a Farsi speaker, finding these two English words sharing the same denotative and connotative values in Farsi, realizes very close similarities between them and, therefore, develops insights

into these two new words without any difficulty. The learning burden in this case is chiefly that of learning a new form, house or home, for a meaning already habitually grasped in the native language.

However, the pedagogical problem with this category is that the Iranian students most often assume that the words of their native language should always represent the "natural labels" for the corresponding words in English. They can hardly realize that the modes of expression differ in both English and Farsi as a function of linguistic structure combined with differences in culture making, thus, impossible to work within the semantic structure of their native language in learning English lexicons.

To indicate the mother-tongue interference concerned with such a presupposition, let us consider the group of "Prepositional Objects in English Vs. Dissimilar Prepositional Objects in Farsi."

The following examples will delineate the problem:

Chart 1

Ex.1. English:

I	apologized	to	him.
		Prep.	Obj.
NP ₁	Tr.V	NP ₂	

Farsi:

man	as oo	Mazerat khaastam.	
	"from"		
	Prep.	Obj.	
NP ₁	NP ₂	Tr.V	

در یکی دو دهه اخیر روشهای مبتنی بر تحلیل‌های آماری از طریق شمارش واژگان و تعیین تعداد کاربرد آنها در جمله برای برنامه‌ریزی‌های آموزش زبان خارجی (EFL) و یا تدریس زبان برای مقاصد ویژه (ESP) پیشنهاد شده است. منطق این روش بر این اصل استوار است که اگر واژه‌ای از کثرت وقوع در گفتار برخوردار باشد لازم است در امر تدریس نیز به همان اندازه، کثرت استمرار و تمرین داشته باشد.

اگرچه تحلیل آماری می‌تواند ویژه‌گیهای کاربرد برخی از مقوله‌های زبانی را مشخص سازد و در امر آموزش نیز مفید واقع شود چنین روشی از نارسائی‌های زیادی برخوردار است و به تنهایی نمی‌تواند نیاز برنامه‌های آموزش زبان خارجی یا آموزش زبان برای مقاصد ویژه را برطرف نماید. از آنجائی که زبان آموزان در ایران فرصت کمتری در دبیرستان‌ها و دانشگاه برای یادگیری زبان خارجی دارند استمرار تماس آنها با زبان فارسی موجب می‌شود که ساختارهای واژگانی زبان مادری تا حدود زیادی به عنوان مدل برای کاربرد واژه‌های زبان انگلیسی تلقی گردد و هرچس که تفاوت ساختاری وجود داشته باشد واژه انگلیسی در قالب ساختار فارسی بیان شود. به‌نظر نویسنده برخی از چنین تداخل‌های زبانی از طریق زبان‌شناسی مقابله‌ای قابل پیش‌بینی می‌باشد و نتیجه حاصل از چنین تحقیقات می‌تواند همراه با حاصل تحقیقات آماری در برنامه‌ریزی‌های زبان‌آموزی EFL و ESP مورد استفاده برنامه‌نویسان یا مدرسان قرار گیرد.

اگرچه تاکنون بررسی‌هایی در زبان‌شناسی مقابله‌ای انگلیسی و فارسی صورت گرفته است بررسی مقابله‌ای واژگان سهمی در این تحقیقات نداشته است. در این نوشته سعی شده است نمونه‌جندی از مقابله‌ای واژگان دوزبان ارائه گردد شاید به‌منزله مدلی بتواند برای تحقیقات بیشتر مورد استفاده قرار گیرد.

Application of Contrastive Linguistics in Lexical Research

دکتر محمد فلاحی - دانشگاه علم و صنعت

Introduction

The last few decades have seen a remarkable growth in lexical research for the design of EFL / ESP reading materials. The main core of this research has been to develop, through statistical analysis and frequency count, a list of lexicon to be used for EFL / ESP curriculum. The logic behind this criterion has been the question of which English words occur most frequently in order to be taught

first to native speakers of Farsi.

Although the statistical analysis leading to register study is crucial in that it aims at defining and identifying the linguistic features of lexicon which are regularly used in recurrent situations, a frequency count alone suffers from a deficiency and cannot be exclusively tailored to fit the objectives of the EFL / ESP students in Iran. The rationale for this claim arises from the fact that due to the limited exposure of Iranian students to English, the native language Farsi,

exerts significant influence on and potential interference with learning English as a foreign language in this country.

Because of this interference, the Iranian students often bring to English the aesthetic views about their lexical items derived from their mother-tongue practice. They assume that vocabulary is the primary difference between the two languages and that to learn the English language they ought to learn a new set of words consisting the translation equivalents of those in Farsi.

Since they are well aware of the



Give a chance to your students to think.

LOOKING INTO THE FUTURE

A certain year in the future may be found from the following information: If that year is divided by 2, and the result turned upside down and divided by 3, and left right side up and divided by 2, and the digits in the results are turned upside down, the answer is 191. What is that future year?

RED HATS AND GREEN HATS:

Everyone knew that the professor would not make it too easy for the boys and hence he must have hidden both green hats. If he did not hide the green hats, then any boy seeing two of them would naturally reason that he must be wearing a red hat. But suppose he only hid one green hat. Then Bill, seeing the other two boys with RED hats would reason that he either has a green hat or a red hat on. He would also reason that the other boys would reason the same way and hence say nothing since they would see a RED hat on him and another RED hat on the other fellow. Each would think his hat was either green or red on seeing red hats on the other two. Since both these boys hesitated in putting up their hands it follows that Bill must be wearing a RED hat just as the other two boys were and the professor hid the two green hats.

Answers

LOOKING INTO THE FUTURE:

The year is 1992. Divide it by 2 and get 996. Turn it upside down and get 966. Divide by 3 and get 322 and divide by two and get 161. Turn it upside down and get 191.

RED HATS AND GREEN HATS

This is by no means a new problem but it is very interesting nevertheless. It is a problem in pure logic and goes as follows:

Three boys are seated in a room. They all have hats on. A professor tells these boys that he had a total of five hats; two greens and three reds. He said that he discarded two of the hats but did not mention their colors. To test the intelligence of the boys he asked the first boy who knew what color hat he had on to raise his hand. Bill raised his hand right away and announced that he was wearing a red hat. How did Bill arrive at This conclusion?

have heard native speakers do this) 2 and 3 indicate the learner's strategy of overcoming peculiarities of English by over-generalization. 4 and 5 show the influence of Persian.

b. **much** instead of \emptyset

Professor X teaches too much quickly (my own mistake in speaking)

5. Idiomatic Expressions

In most cases observed, the influence of Persian is noticeable. Consider the following instances:

many transfer errors can be seen, but there are other errors as well which indicate the active role of the learner and his active participation in creating and identifying (even if incorrectly) new formulas from analyzing the data presented to him.

What is significant is that other factors besides the static mismatches of the two grammars of the target the source language are involved in producing individual unpredictable errors.

The implications for me are as

1) the data is not statistically significant.

2) the analyses and the findings cannot be generalized since the factors of sex, age, dialect, mother tongue have not been taken into account/

Suggestion

If the strategies of one learner could be successively and constantly pursued, there would be effective results and the categorization and classifications of errors would be easier to set up/

written expression	intended expression
1) the bloods goes rapidly	blood runs fast through
2) to make strong body	to make the body strong
3) to have a good sleep	to sleep well
4) to be able see	to be able to see
5) to make someone to do something	to make someone do something
6) to be accustomed with	to be accustomed to
7) to make exercise	to take exercise
8) to pass an IQ exam	to take an IQ test
9) to marry with someone	to marry someone
10) We got use to accept each other	We got used to accepting each other
11) They tell jokes together	They tell jokes to each other/ one another

Possible Reasons

- 1) The learner does not know the connotative meaning of 'run'.
- 2) Correct application of adjective + noun in an overgeneralization way.
- 3, 6, 9, 11) influence of the Persian structure
- 4,5,10) Untraceable in the source language. Learner's lack of internalization. (Other factors such as can (to be able); the construction 'get someone to do something' and 'used to/ jus tu/ do something' might also be effective in the production of the above errors.)

6. CONCLUSIONS

Through the compositions,

follows:

- I) I have begun to recognize the types of errors I personally make unconsciously and what their probable sources might be.
- II) There are many things to know before one can be considered a qualified teacher of a second language.

Deficiencies of this research and a suggestion

The sources for this research paper, as mentioned at the beginning, were oral and written production of the Iranian learners of English as ELC. The deficiencies are as follow:

1. My hypothesis is that the Iranian Learners of English who are familiar with the Persian system of literary writing never make this mistake since adj. + Noun is frequently used in literary writings.
2. If we could concentrate on one particular student in his whole learning process, it would be easier to make the distinctions.

References

- Duskova Libuse. 1969. 'On Sources of Errors in European Language Learning', IRAL, vol/ VII/1.
- Halliday M.A.K. and Rugaiya Hassan. 1976. Cohesion in English, Longman Group Limited, London.
- Ricahrds Jack C. 1974. 'A Non - contrastive Approach to Error Analysis' in Richard (ed). Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition, Longman.
- Saporta, S. 1966 Applied Linguistics and Generative Grammar, In A. Valadman (ed), Trends in Modern Language Teaching New York,

in
at
inside
on

→ dær (Persian)

in many years ago
in the rest of the night
in that time
in the waiting list
... he was happy in this air
and enjoy of fresh air
some of the reasons of....
friends of my class
on the same time
on the afternoon of that day ...
I'll see you on your home.
My wife graduate (will graduate)
on next year.
They have been married \emptyset 37 years
in order \emptyset them to be able to ...
I was worried \emptyset his health.
They always asked for me to ...
This essay is about the law for
education.
I remember about
The books for learning Persian
begin about a family.
..... should be accustomed with
them.
That was covered by brush
We go out by cars.

by
with

→ ba (Persian)

as shown, in Persian, there is on distinction between 'on, at, and in' in expressions such as 'on Feb. 19', 'at 6 o'clock, and 'in the morning'. Therefore, any Iranian learner of English has to learn the English prepositions and their proper uses through rote learning and memo - rization.

In addition, it seems that errors of the insertion of prepositions, where required, are the most common errors. These errors are most likely to be transfer errors.

4.4. Articles

Definite and indefinite articles

pose a special problem for the Persian speaker because, in Persian, the definiteness of a noun depends on the function the noun has in a sentence. For instance,
mærd amæd = The man came.
man came
mærdra didæm = I saw the man.
man saw - I
mærdæ amæd = A man came
a
mærd - i - ra didæm = I saw a man

Understandably, many of these errors are errors of omission where insertion is required and errors of insertion where omission is required. For instance:
I took a trip with my family in the south of the my country.
As you know it is the ancient tradition

... because they knew that the substance of having the long life is using the exercise.
 \emptyset weather was sunny and warm.
 \emptyset university of Tehran does not

There is a tendency to omit the before nouns which function as subjects and to insert the before nouns in object positions or after prepositions (more extensive generalization would require further studies). However, as the following list suggests, other factors may be considered.

1) insertion of the

a. before/ after possessive adjectives
the my country
That evening was my the best memory of

b. before generic is as follows:

A typical example is as follows:
'Let's talk about the sports and its benefits and vicious and the sports and why we play the games and the helps of sports for the friendship and making peace among the countries and then I

will talk about the my favorite sport.'

c. instead of indefinite article

We had a good time at the (a) pleasant beach. (as a topic sent).

I was with my family in the (a) beautiful place.

2) omission of the

.... that follow \emptyset top of the mountain.

3) omission of a

a. before nouns representing persons

I remember I was \emptyset child.

Being \emptyset doctor requires

\emptyset Doctor should work as an assistant for

b. before a class noun

This story is about one family which every year they have \emptyset meeting.

Except in restricted cases, insertion of the and omission of a indicate systematic errors. The influence of the source language is observable. However, other compositions show that the mastery of distribution rules is attainable through proper learning and teaching.

4.5. Adjectives and adverbs

Persian does not usually distinguish adjectives from adverbs from a morphological point of view, since the same form is used to indicate both concepts. The English adverbs of manner, especially the irregular ones, are troublesome, such as 'good - well'; 'hard - hard' etc. The followings are errors in the use of adjectives and adverbs:

a. Adverbs instead of Adjectives vice versa

1) I was very happily because I was

2) The people of our country work hardly.

3) My brother runs fastly.

4) He plays the piano good

5) How are you? Very good. (I

We should have good ways (roads).....
(the larger context makes this error obvious)

16) have + pp for V + ed
The doctors have helped people last ten years.
(may be the omission of 'for')

17) wrong auxiliary / wrong use of verb form after the Aux.
He must be do something special.

18) wrong use of verb form after wish, want etc.

..... and we wish to had a great time.

19) present continuous for present tense

Some of us are cooking Iranian food and during that time some Other playing records and.....

(used in narratives)

20) past tense. for present in narratives

My friend made exercises every morning but he is fat.

21) do for be

My mother does not working now; she is a housewife.

22) was + V + ing for have + been+ V + ing

..... and I was learning English in Language Center for one term.
(used in the context)

23) 'must' for 'should', 'ought to' and 'have to' vice - versa

Tehran ought to be older than Chicago.

Iran must have sold oil and divided it.....

(In Persian, the linguistic form remains constant but the supra - segmental features determine the special meaning.)

24) had+ pp for be + Ving

One evening when we had sat on the ground near the sea I thought

about Nature. (influence of Persian)

What is significant in the erroneous uses of verbs is that some errors do not systematically occur and it is difficult to decide whether they are originating from transferring, incomplete application of rules or over - generalization. Some of the errors seem to be developmental errors. The student has not mastered the proper forms yet.

4.2. Word Order

The errors in word order are numerous. The following are samples of errors made by students.

1(Noun + adj. for adj. + Noun

2(Frequency Adv. + S + V for S+ Freq. Adv. + V

....., and usually we go there.....

3(After we almost spend one hour, for After we spend almost one hour.

4) Neg + S+ V for Neg + Aux. + S+ V

Never I had seen a high building.

5) there + S+V for there +V+S
there a woman came who

6) Maintaining the question order in Reported Speech

I wanted to know what is he doing. The mistakes in 1. are, in some cases, developmental errors, since some students only occasionally make these mistakes, whereas others make them frequently, showing that transition has not occurred and the impact of Persian is still dominant¹. The adverbs in 2. are consistently misplaced; they show Persian word order which allows adv. + S+O +V or S + adv. +O+ V constructions to occur as free variants. This phenomenon is more perceptive in oral production, since in the written production, some of the students consciously correct their own errors.

4.3. Preposition

Prepositions were another area of difficulty, as illustrated in the following instances:

1) in	instead of	for during at on with
2) of	instead of	∅ for
3) on	instead of instead of	in at in at by
4) ∅	instead of	for about
5) for	instead of	∅ of
6) about	instead of 2	from with
7) with	instead of	to
8) by	instead of	with in

Miscellaneous

that instead of since
long times that I

I would conclude that, in many cases, these prepositions correspond more closely to the Persian equivalents than others. These errors seem to be systematic, but whether they are caused by interference or are intralingual and developmental is difficult to determine². For sure, in the case of forms for which Persian exhibits only one form, while English has several, 'interference' is unavoidable. For instance:

of
from
than

→ æz (persian)

forms initially, medially and finally. In all cases where small letters replace capital letters at the beginning of sentences, proper nouns and quotations, the interference of the mother tongue is noticeable (no cases of this occurred, in this collection of data). However, in all cases observed, capital letters are used inappropriately in a way which indicates systematized overgeneralization or inadequate mastery of the rule. For instance:

a) Idiosyncratic errors

I. As you know, my Country IRAN is located in Asia. king Hassan Knew that the other Country were.... and began to make a

II. has a SPeCial Yard for playing....

III. The SCenic trails Was very beautiful.

IV. That life is full of dull.....

I do not see any reasons to consider these errors to be the results of the interference of either the source language or the target language. They are of the type Duskova calls 'nonce' as errors which are not traceable to anything in either of the two systems.

b) Systematic Errors

Errors which occur regularly and consistently:

I. Being a Doctor needs a long period of training, Because it is a specialized work, and needs also a long time of education...

II. The Doctors....

III. Iranians..... (the form with initial two capital letters is very significant. This writing error is systematically repeated.)

3. 4. Punctuation

In the following examples (p) indicates the proper places for punctuation in English, although

the punctuation was missing from the data.

I. In my opinion (p) working....

II. Because when we work (p) we can....

III. In the other hand (p) when we work (p) we can...

In fact, the errors in punctuation are too numerous to list separately. Unfortunately, I could not determine the reasons for errors in punctuation. These errors did not appear to have been caused by the differences which exist in the two languages.

4. 0. SYNTAX

4. 1. Verbs

As verbs are keywords of comments, and comments or predicates are major parts of any sentence, we will consider verbs and verb groups first.

To classify errors, I have based my analysis and classification on Richard's 'A non-contrastive Approach to Error Analysis' (p. 182-188). However, new patterns have been provided in cases where Richard's categories seemed to be insufficient.

4.1.1. Errors in the Production and Distribution of Verb groups

1) be + Vstem+ ed for Vstem+ ed)

My teacher is disappointed us. (possibly because 'has' and 'is' are pronounced alike)

They are used many tools.....

It is required them studying.....

2) Vstem + ing for { V+ s
be+ V+ ing

My mother living in Tehran.

IRAN progressing in Tehran.

My belief is that this error is the result of 'neutralization' of the present and progressive forms since, in Persian, the same form denotes both aspects. Children

learning English as their native language also do this (Child Language Acquisition, 'notes')

3) Wrong V - forms after Auxiliaries

He will work → He would worked (overgeneralization)

The modern life has strengthen.....

4) V+ ed for have + pp.

But now that finished we are going.....

Well, it was a long time since I have not lived.....

5) have+ past for have+ pp
..... entertainment have (has) became a very important.....

6) be+ pp for have + been+ pp

They are married 37 years and got 2 children.

7) Vstem for Vstem+ s

A person lose in playing.....

8) Adjective for be+adj.

After we ready, we

9) Wrong use of 'do' form in negation

My neighbor don't know us. (acceptable in Black English and informal English)

10) Omission of 'will'

Now, I give you an example.

11) 'be' omitted before Vstem

.... medical so progressed that in each.....

12) Wrong uses of 'ellipsis'

Tehran has many mountains around itself but Chicago hasn't (doesn't)

(in British English it is acceptable)

you are free in America but we don't (aren't).

13) will + be + Vstem for will + be + Ving

We will be use our oil for progress.

14) 'do' inserted before V + ed

He did really helped people.....

15) should + have for should would + have+ had

ring' but to the lack of a developed skill. The learner has not yet internalized the general concept of unity in either of the two languages, that is, L1 and L2. The following are examples of whole paragraphs with no unity and connection:

I) The problem is that these tests could not really evaluate the I.Q. but English ability. That is why a lot of children from... are mentally retarded.

II) At present, people work normally 40 hours a week. Recreation and entertainment have become a very important part of their life (lives).

C) Several of the errors show peculiarities in their construction which may be the results of 'goofing', 'transfer' or simply overgeneralization of the English patterns. We will only list them as follows:

1.
 - a. learn for teach
They were learned how to play football (i.e., soccer)
 - b. progressed for advanced
... medical science are so progressed that in each branch...
 - c. talk for speak
Many people talk that language.

a, b, and c originate from Persian since, in each case, only on Persian word is necessary to express both concepts.

2. player for character
... the palyer of the play...
Translation from Persian to English (although, it is sometimes used in English as well).

3. beautiful for handsome.
He is very beautiful with (in) his clothes.

4. sister's for nephew
This cannot really be considered an error. It might be a case of 'paraphrasing', a sign that the

learner does not know the word 'nephew'.

5. love for like
I love this chair.

The same reason as in 1. I have also noticed somenative speakers (especially children) occasionally use it

6. Confusion of alone and lonely e.g. ... work as an assistent for a long time before being able to work separately or lonely.

7. a pair for a couple (vice versa) e.g. I saw a pair walking in the park.

- Reasons:
- a. overgeneralization
 - b. the same description as in 1
8. In my country, the familial relationship is so strong.... As a result of 'analogy'.

3.0. Spelling, Handwriting and Punctuation

As a rule of handwriting in English, the line is the base on which letters stand, except in cases where the configuration of a letter requires a part of it to be either above or below the line. There are many deviations from this basic principle. An instance has been copied from a student's writings:

This instance, although not a gross error, has, psychologically bad effects on the American readers. The reason might be the intermingling of the two systems, Arabic and Roman Scripts.

3. 1. Inverted and Inserted Letters

Most of these errors are the effect of the system of phonology in the source language on the graphemic system of the target language. Consider the following examples:

written word	intended word	no. of occurrences
1. bulu	blue	3
2. eschool	school	2
3. fanny	funny	2
4. pateints	patients	1
5. freinds	friends	5
6. tripe	trip	1

7. prefect	perfect	3
8. ravers	rivers	1 as in/ rud/ 'river' in Persian
9. I thing	I think	1
10. useing	using	1 but not *making
11. Most Iranian students are	taught (thought) to be.....	1

The system of sound patterns in Persian prohibits the use of initial consonant clusters. Thus, the clusters CC- change either, to \neq VCC- or \neq CVC-. Thier manifestations are exemplified in 1 and 2 above. Because of vowel harmony, or may be as a result of the similarity in forms between the Persian word /buluni/ 'jar' and the word 'blue' in English, 'blue' changes to /bulu/.

The letter 'u' changes to 'a' because no /ʌ/ sound exists in Persian and /æ/, which is graphemically represented by 'a' in English, replaces the letter 'u' in the word 'funny'. 4, 5, 6, and 7 result from the effects of other English word configurations such as 'receive', 'pray', 'present' etc. on the above forms. 9 and 11 indicate learners' confusion of words because of their formal similarities. In 10, the writer does not omit 'e' in 'using' because he imagines, in that case, it will be pronounced /ʌsIj/ instead of /juzi j/.

3.2. Missing Letters

written word	intended word	occurences
famy	family	1
diferent	different	2
techology	technology	1
electicity	electricity	1
differnce	difference	2
attact	attract	1 (consonant clusters; simplification)

(consonant clusters; simplification)
Most of these errors seem to be performance errors, since the words are spelled correctly in other instances.

3. 3. Overgeneralization in Capitalization

Persian language does not distinguish between small and capital letters. Letters have different

years of experience in the learning and teaching of English as a second/ foreign language.

b) there are certain deficiencies in the data, since:

I) children were reluctant to cooperate in the recording of their voices. Moreover, not many errors were perceptible.

II) in written compositions, students have covered up their weaknesses by avoiding problems they confronted. For instance, in two compositions containing approximately 600 words, student 'A' avoided using modal verbs.

III) no ELC student was willing to be recorded but certain errors were picked up as they were communicating with their language lab teachers.

IV) the evaluations made cannot be broadly generalized, since differences of age, sex, dialect, etc. have not been accounted for.

G) In further studies, more objective tests should be devised to determine the type and validity of each error based on equal - time - organized tests to distinguish systematic 'errors' from errors that are simply slips of the tongue (mistakes).

I have to point out that the students' compositions used as samples for the present study were corrected by their ELC teachers.

In this paper, I have attempted to do two things:

a) to classify the majority of the errors that the subjects made.

b) to analyze the causes for those errors.

However, I have pointed out contrasts where they seemed to be possible. It is my feeling that most of the errors are intralingual, probably caused by the influence of the mother tongue, nevertheless, there are specific instances where a

certain error has been corrected by the learner in later passages.

As a result of this project, I came to the conclusion that a language learner, though backed up by his / her knowledge of the mother tongue, is always in the process of development, initiation and innovation. The created patterns are not necessarily derived directly from the process of second language learning but are mainly the learner's display of logical and imaginative powers.

This presentation will now be divided into several categories within the basic divisions of semantics, syntax and phonology, which will illustrate the errors found in the compositions, essays and observations.

2.0. SEMANTICS

2.1. Cohesion

If we agree with Halliday's definition of "cohesion" as "relations of meaning that exist within the text", (p. 4) and further, "... in the construction of the text, the establishment of cohesion relations is a necessary component" the establishment of cohesion relations is a necessary component" (p. 324) and also "The concept of cohesion is a semantic one (p. 4) ... is a set of possibilities that exist in the language for making the text hang together" (p. 18), we can regard the cohesion strategies as an important source of confusion which leads to errors which, in turn, cause misunderstanding and ambiguity. It seems that cohesion is transferrable from one language to another * . It might be the case that when a lecture is offered in English by a non-native speaker of English, the speakers of the lectur-

* This might be tested as a hypothesis.

er's language can understand him more easily than when the same speech is offered by a native speaker of English.

In almost all compositions in my corpus, the lack of cohesion, according to the cohesion system of English, is perceptible. As a native speaker of Persian, I have no difficulty in understanding what they intend to say or what they are actually saying. The following are cases of the interference of cohesion in the Persian system in the writing of a paragraph in English:

a) the overuse of explicit cataphoric expressions which are by no means frequent in English. By 'cataphora' we mean, "the first element always being one that is inherently presupposing." (Halliday, p. 19). Consider the following short paragraph as a type of error:

"As you know there are many sorts of it that has a special yard for playing for example, it is played by twenty-two players in the big stadium. I mean *soccer*".

The referent to it occurs all the way down at the end of the paragraph. Consider another example:

"Both cities are large, they have many big buildings and many roads. Chicago is near the lake but Tehran isn't."

The reader, for sure, will not know what the words "cities" and 'they' refer to before he comes to the second sentence. Another example:

"As you know it is the ancient tradition, I mean *exercise*."

This phenomenon is quite acceptable and well-received in literary writings in Persian.

b) lack of unity and connection in paragraph organisation. This phenomenon is neither related to the concept of unity in paragraph not to the result of 'transfer-

An Error Analysis of the Iranian Students Learning English

در باب زبان آموزی، سنت بر این بوده است که زبان آموز را با به عنوان عاملی غیر فعال و در واقع کسی گرامرفی نمایند و یا فعالیت او را در حد مقابله دو نظام زبانی زبان مادری و زبان بیگانه محدود بدانند. بدین معنی که فراگیرنده یا نقش تقلیدی دارد و هیچگونه بازتاب زبانی که مستیج به فعالیت‌های زبانی می‌شود ندارد و یا در حقیقت با استفاده از دانش زبانی خود در زبان اول به تعمیم در زبان دوم می‌پردازد.

در این مقاله کوتاه که مبتنی بر یافته‌های تجربی است سعی شده است نشان داده شود که در روند زبان آموزی، زبان آموز به استراتژی‌های ویژه خود دست می‌یازد و از این طریق در زبان آموزی به صورت فعال عمل می‌نماید.

از طرفی سعی شده است علل خطاها بررسی گردد. عقیده بر این است که اگر این یافته‌ها صحیح باشد، معلمان باید به کنش فردی دانش‌آموز نیز عنایت نمایند.

Miremadi
Allame Tabatabai University

O. INTRODUCTION

The concept that, in language learning, the learner plays a passive role, openly and unlimitedly grasping any new information, recording it in his store of competence, and later, using accumulated pieces of information to operationalize his verbal repertoire, has long ago been proven to be too much of an unrealistic concept.

Sociolinguistic investigations in recent years have obtained evidence showing that any native speaker of a language, in order to be more accepted by the addressee (s), unconsciously but constantly tries to accommodate his audience by choosing from his speech - repertoire those patterns which are more appropriate or "correct" for the situation (Gile, 1975). I do not see

any reason to disbelieve that a language learner, in trying to achieve accuracy and acceptability in the target language, would actively initiate certain strategies to modify and re-organize his acquired data. It is a psychological theory that initiation reinforces deviation. In second language learning, in which individual initiation and innovation may lead to unique deviations, each language learner displays errors which are dissimilar to the errors of other learners.

1. 1. Error Analysis As A Privilege

Error analysis derives importance and significance from the assumptions that a 'contrastive analysis' of two grammars or two languages can fully describe the

reasons, and can show the sources of learner errors. These assumptions appear to be fallacious. As Saporta (1966) states, "..... it is not clear how a systematic comparison of adequate grammars is to be affected or that the results of such a comparison would be significantly different from an examination of student error."

Others (such as Wilkin, 1968) have pointed out the fact that the learners' errors are not always traceable to the mother tongue, but that many other factors are involved in error formations and occurrences. As a matter of fact, Duskova (1969) maintains that some errors, even when systematically occurring, are not traceable to the source language (i. e. mother tongue). Non - recurrent errors will never show up in contrastive analysis. Moreover, certain surface forms represent concepts at higher levels which are not contrastable in the two languages.

Therefore, the main task is not to set up a hierarchy of difficulty of the similarities and dissimilarities between the two languages, but to follow procedures based on error analysis in order to discover the origin of traceable errors. We disregard the erroneous assumption that 'whatever is different is difficult and whatever is similar is easy'.

1. 2. Procedure

The following is a study of the errors made by the Iranian Learners of English. The data for this paper was taken from recorded materials as well as the written compositions presented by the Iranian students in ELC (English Language Center) as assignments. I have to admit that:

a) I have been influenced by my 18

that, not all students need to progress through these stages simultaneously. Whenever they present good evidence of mastering the projected goals of that stage can move to the stage. If they fail to do so they can continue reading and at the same time practice to overcome their deficiencies.

In addition to the above mentioned techniques in some lower level techniques of teaching composition, there are problems of rhetoric which students need to learn in order to write correctly, effectively, and creatively. For instance, especially in the case of learners of EFL/ESL it is important to learn the development of a thought pattern in English. It is significant because the English thought pattern might differ from those of EFL learner's mother tongues, (Kaplan, 1972). Therefore it is important for the students to learn that the logical system of developing a thought pattern in English is linear.

Consequently English expository writing usually starts with a topic and through a series of subclassification of that topic proceeds to develop the main idea in relation to all the sub-ideas previously mentioned, employing all of them to argue, prove or refute something.

Allow me to dispense with what I called lower level techniques of teaching composition and rhetoric. The important factor seems to lie in the following, as it was briefly touched upon at the outset: that is, there are more significant higher level considerations than classroom

techniques which if they are not effectively dealt with, regardless of time and energy spent on techniques and rhetorics, the projected competency in composition will never develop. The older practice of leaving composition instruction to the very advanced level of developing linguistic competencies - after one had learned how to listen, speak and read properly - seems to lack merit. Notwithstanding the significance of listening comprehension and speaking, it seems that the ever-increasing demand for learning to read and write is so significant, that these skills can not be ignored until one develops a competency in listening comprehension and speaking. Therefore it seems important that all four linguistic skills should be emphasized almost from the very beginning. At later stages, as the overall competency of students develop, they can concentrate more on one aspect of language than others, and not at the expense of others.

Another factor which in the teaching of composition, as in teaching their skills, must not be overlooked is that the subject or topic of the compositions should not only be relevant to the student's lives but they should also allow them to draw from their own experience. In this regard, intensive reading can provide them with interesting subjects to write about.

A final note of caution might be in order. The emphasis on what was referred to as higher level considerations, about teaching

composition is not intended (in any sense) to underestimate the significance of the lower level techniques. Rather this should be taken to mean that the higher level considerations are believed to be more significant and relatively more important than classroom techniques. Therefore, unless our students exhibit ingenuity, they should be encouraged to develop the attitude that correctness in form is important and deserves attention in composition.

Bibliography

- Kaplan, R. B. "Cultural thought patterns in Inter-cultural Education", in: **Readings on English as a second language**: e. k. Croft, Cambridge; Massachusetts: Winthrop publishers, 1972.
- Prator, Clifford H. "Development of a Manipulation - Communication scale", in: **Teaching English as a second language: A Book of Readings**. eds. Allen, H.B. Campbell, New York: McGraw Hill, (2nd, ed.), 1972.
- Rivers, Wilga M. **Teaching Foreign language skills** (2 Chicago: University of Chicago press, 1981).
- Mary S. Temperley. **A practical Guide to the teaching of English as a second or foreign language**. New York: Oxford University press, 1978.

On Teaching Composition

مقاله حاضر بر این موضوع تأکید دارد که مهارت خواندن در یادگیری نوشتن نقش مهمی داشته و نباید آنرا تا تدریس نگارش در سطوح پیشرفته زبان آموزی به تأخیر انداخت. تمرین‌های مربوط به تدریس نگارش را می‌توان به دو دسته اولیه و ثانویه تقسیم نمود. رعایت نظام منطقی، بسط و گسترش محتوای مقاله می‌پردازد. چه بسا که این شیوه در زبان مادری و زبان دوم دانش‌آموز یکسان نباشند. معلمان محترم باید توجه داشته باشند که اگر در آموزش نگارش به تمرینات اولیه توجه نشود علیرغم صرف وقت و انرژی که در خصوص آموزش تمرینات ثانویه خواهند کرد، نمی‌توانند انتظار پیشرفت داشته باشند. در آموزش هر دو نوع تمرین حتی‌الامکان باید اصل پیشرفت سیستماتیک را از نظر دور نداریم.

تهیه: دکتر اسماعیل فقیه، دانشگاه الزهرا

As a result of our teaching experiences, it would not be too far-fetched to suggest that, generally speaking, to teach composition effectively one should not separate this aspect of language from other language skills, especially from listening comprehension and speaking. This assumption primarily arises from the belief that development of competency in composition is strongly dependent on the competency of listening comprehension, speaking and reading. At the same time this is not to say that EFL teachers have not used specific techniques used exclusively to help our students develop competency in composition. To start with, intensive practice has been regarded as the main technique in developing any linguistic competency, especially that of writing.

The significance of practice in developing composition competency has been analogized to that

of practicing any musical instrument; without which it is virtually impossible to gain the projected or near projected mastery. It follows then that, after one has learned how to listen and speak properly he has to read intensively and write frequently in order to write effectively. Consequently, this has been taken to imply that mastery of writing usually is not gained until one reaches the advanced level of learning English.

In trying to teach composition, one should start from manipulative practices and move towards free or communicative types of exercises. Therefore starting with a controlled program of composition one can proceed by asking students to read intensively and extensively. They should be encouraged to examine reading assignments as models for their own writing. During the few steps, the students can indulge in exercises like giving titles to paragraphs which lack them. As the competency of the

students increases they can indulge in practices which move away from controlled manipulative types, like: substitution, transformation, reduction, addition, etc. and move on to reunion of different linguistic units from sentence to a paragraph and so soon. Next they will be required to write their comments and reactions to what they have read. At this level they will be doing creative composition which is assumed to be the objective of the course. Thus in moving through such a scale of purely manipulative → predominantly manipulative → predominantly communicative → purely communicative (Prato, 1964), the students are not only being subjected to intensive reading, but also during each stage, if they exhibit any shortcomings in the grammar of the language, this gives a chance to the teacher to correct them and to try to encourage students to internalize the correct syntactic rules. This program also makes allowance for individualized instruction, in

dents do something in the target language – writing a composition, for example.

Choose a New Identity

The students choose a target language name and a new occupation. As the course continues, the students have an opportunity to develop a whole biography about their fictional selves. For instance, later on they may be asked to talk or write about their fictional hometown, childhood, and family.

Role-Play

Students are asked to pretend temporarily that they are someone else and to perform in the target language as if they were that person. They are often asked to create their own lines relevant to the situation. In the lesson we observed, the students were asked to pretend they were at a party and were going around meeting other people there.

First Concert

The two concerts are components of the receptive phase of the lesson. After the teacher has introduced the story as related in the dialog and has called his students' attention to some particular grammatical points that arise in it, he reads the dialog in the target language. The students have copies of the dialog in the target language and their mother tongue and refer to it as the teacher is reading.

Musical is played. After a few minutes, the teacher begins a slow, dramatic reading, synchronized in

intonation with music. The music is classical; the early Romantic period is suggested. The teacher's voice is usually hushed, but rises and falls with the music.

Second Concert

In the second phase, the students are asked to put their scripts aside. They simply close their eyes and listen as the teacher reads the dialog at a normal rate of speed. The teacher is seated and reads with musical accompaniment. This time the content governs the way the teacher reads the script, not the music, which is pre-Classical or Baroque. At the end of this concert, the class ends for the day.

Primary Activation

This technique and the one that follows are components of the active phase of the lesson. The students playfully reread the target language dialog out loud, as individuals or in groups. In the lesson we observed, three groups of student read parts of the dialog in a particular manner: the first group, sadly; the next, angrily; the last, amorously.

Secondary Activation

The students engage in various activities designed to help them learn the new material and use it spontaneously. Activities particularly recommended for this phase include singing, dancing, dramatizations, and games. The important thing is that the activities are varied and don't allow the students to focus on the form of the linguistic

message, just the communicative intent.

CONCLUSION

What connection, if any, can you make between Suggestopedia and your approach to teaching? Does it make sense to you that when your students are relaxed and comfortable, their learning will be facilitated? Should the teacher's role be one of being a respected and trusted authority? Should direct and indirect suggestions be used? Should learning be made as enjoyable as possible? Which, if any, of the other principles of Suggestopedia do you accept?

Do you think students can learn peripherally? Would it be useful for your students to develop a new target language identity? Would you consider presenting new material with a musical accompaniment? Are any of the activities of the activation phase of use to you?

principles meaningful, you may want to try some of the following techniques or to alter your classroom environment. Even if they don't all appeal to you, there may be some elements you could usefully adapt to your own teaching style.

Classroom Set-up

The challenge for the teacher is to create a classroom environment which does not look or feel like a normal classroom. This was accomplished in the classroom we visited by the use of dim lights, soft music, cushioned armchairs, and walls decorated with scenes from a country where the target language is spoken. These conditions are not

always possible. However, the teacher should try to provide as relaxed and comfortable an environment as possible.

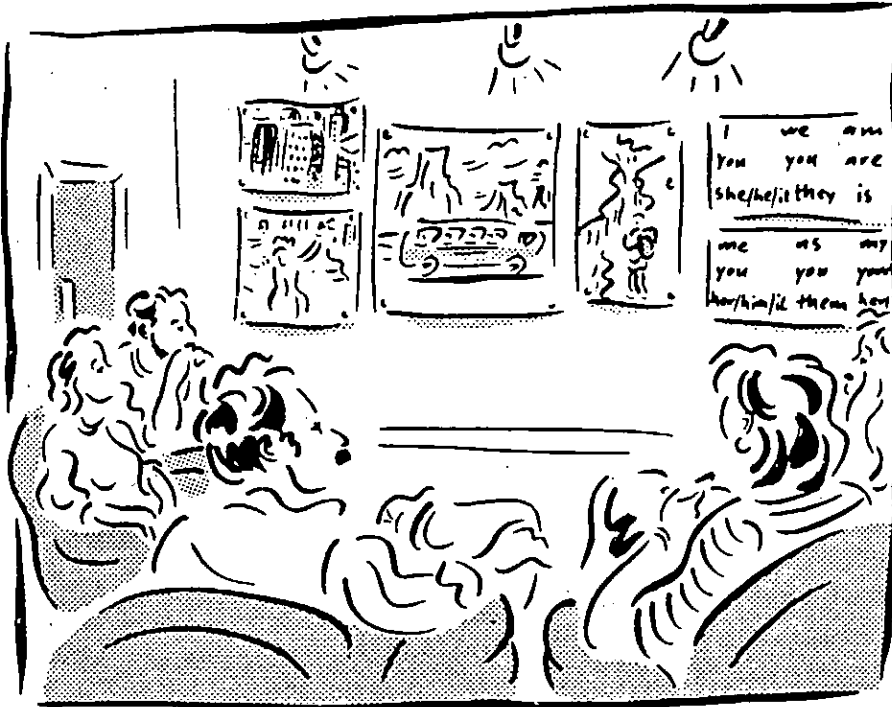
Peripheral Learning

This technique is based upon the idea that we perceive much more in our environment than that to which we consciously attend. It is claimed that, by putting posters containing grammatical information about the target language on the classroom walls, students will absorb the necessary facts effortlessly. The teacher may or may not call attention to the posters. They are changed from time to time to

provide grammatical information that is appropriate to what the students are studying.

Positive Suggestion

It is the teacher's responsibility to orchestrate the suggestive factors in a learning situation, there by helping students break down the barriers to learning that they bring with them. Teachers can do this through direct and indirect means. Direct suggestion appeals to the students' consciousness: A teacher tells students they are going to be successful. But indirect suggestion, which appeals to the students' subconscious, is actually the more powerful of the two. For example, indirect suggestion was accomplished in the class we visited through the use of music and a comfortable physical environment. It helped the students relax and feel that the learning experience was going to be a pleasant one.



Visualization

Visualization can be a vehicle for positive suggestion or it can be used simply to relax one's students. Students are asked to close their eyes and to concentrate on their breathing. After a minute or so, the teacher, speaking in a quiet voice, describes a scene or event. The description is detailed so students feel they are really there. When the description is complete, the teacher asks the students to slowly open their eyes and to return to the present.

Some teachers have used such visualization exercises to activate student creativity before their stu-

of the students becomes activated. The students follow the target language dialog as the teacher reads it out loud. They also check the translation. During the second concert, the students simply relax while the teacher reads the dialog at a normal rate of speed. For homework the students read over the dialog just before they go to sleep, and again when they get up the next morning.

What follows is the second major phase (the activation phase), in which students engage in various activities include dramatization, games, songs, and question-and-answer exercises.

4. What is the nature of student-teacher interaction? What is the nature of student-student interaction?

The teacher initiates interactions with the whole group of students and with individuals right from the beginning of a language course. Initially, the students can only respond nonverbally or with a few target language words they have practiced. Later the students have more control of the target language and can respond more appropriately and even initiate interaction themselves. Students interact with each other from the beginning in various activities directed by the teacher.

5. How are the feelings of the students dealt with?

A great deal of attention is given to students' feelings in this method. One of the fundamental principles of the method is that if students are relaxed and confident, they will not need to try hard to learn the language. It will just come naturally and easily.

It is considered important in this method that the psychological barriers that students bring with them be desuggested. Direct and indirect positive suggestions are made to enhance students' self-confidence and to convince them that success is obtainable.

Students also choose target language names on the assumption that a new identity makes students feel more secure and thus more open to learning.

6. How is language viewed? How is culture viewed?

Language is the first of two planes in the two-plane process of communication. In the second plane are the factors which influence the linguistic message. For example, the way one dresses or the nonverbal behavior one uses affects how one's linguistic message is interpreted.

The culture which students learn concerns the everyday life of people who speak the language. The use of the fine arts is also common in Suggestopedic classes.

7. What areas of language are emphasized? What language skills are emphasized?

Vocabulary is emphasized. Claims about the success of the method often focus on the large number of words that can be acquired. Grammar is dealt with explicitly but minimally. In fact, it is believed that students will learn best if their conscious attention is focused, not on the language forms, but on using the language.

Speaking communicatively is emphasized. Students also read the target language (for example,

dialogs) and write (for example, imaginative compositions).

8. What is the role of the students' native language?

Native language translation is used to make the meaning of the dialog clear. The teacher also uses the mother tongue in class when necessary. As the course proceeds, the teacher uses the native language less and less.

9. How is evaluation accomplished?

Evaluation usually is conducted on student's normal in-class performance and not through formal tests, which would threaten the relaxed atmosphere considered essential for accelerated learning.

10. How does the teacher respond to student errors?

At least at beginning levels, errors are not corrected immediately since the emphasis is on students communicating their intended meaning. When errors of form do occur, the teacher uses the form correctly later on during class.

Reviewing the techniques and the classroom set-up

If you find Suggestopedia's

Dramatization is a particularly valuable way of playfully activating the material. Fantasy reduces barriers to learning.

The fine arts (music, art, and drama) enable suggestions to reach the subconscious. The arts should, therefore, be integrated as much as possible into the teaching
the matter is defective.

Observations

18. The teacher leads the class in various activities involving the dialog, for example, question-and-answer, repetition, and translation.

19. She teaches the students a children's song.

20. The teacher and students play a question-and-answer game with a ball.

21. The student makes an error by saying, "How you do?" The teacher ignores the error at the time, but later uses the correct question structure herself.

Principles

The teacher should help the students "activate" the material to which they have been exposed. The means of doing this should be varied so as to avoid repetition as much as possible. Novelty aids acquisition.

Music and movement reinforce the linguistic material. It is desirable that students achieve a state of "infantilization" — having a childlike attitude — so that they will be

more open to learning. If they trust the teacher, they will reach this state more easily.

In an atmosphere of play, the conscious attention of the learner does not focus on linguistic forms, but rather on using the language. Learning can be fun.

Errors are to be tolerated, the emphasis being on content, not form. The teacher should use the form a little later so the students will hear it used correctly.

REVIEWING THE PRINCIPLES

Let us now follow our usual procedure of reviewing the principles of a method by answering our ten questions.

1. What are the goals of teachers who use Suggestopedia?

Teacher hope to accelerate the process by which students learn to use a foreign language for everyday communication. In order to do this, more of the student's mental powers must be tapped. This is accomplished by desuggesting the psychological barriers learners bring with them to the learning situation.

2. What is the role of the teacher? What is the role of the students?

The teacher is the authority in the classroom. In order for the method to be successful, the students must trust and respect her. The students will retain information better from someone in whom they have confidence since they

will be more responsive to her "desuggesting" their limitations and suggesting how easy it will be for them to succeed.

Once the students trust the teacher, they can undergo infantilization — adopting a childlike role. If they feel secure, they can be more spontaneous and less inhibited.

3. What are some characteristics of the teaching/ learning process?

A Suggestopedic course is conducted in a classroom in which students are as comfortable as possible. Ideally, easy chairs, soft lighting, and music are all available to contribute to a relaxing environment. Posters displaying grammatical information about the target language are hung around the room in order to take advantage of students' peripheral learning. The posters are changed every few weeks.

Students select target language names and choose new occupations. During the course they create whole biographies to go along with their new identities.

The texts students work from are handouts containing lengthy dialogs in the target language. Next to the dialog is a translation in the students' native language. There are also some notes on the vocabulary and grammar in the dialog.

The teacher presents the dialog during two concerts. These represent the first major phase (the receptive phase). In the first concert the teacher reads the dialog, matching her voice to the rhythm and pitch of the music. In this way, the "whole brain" (both the left and the right hemispheres)

The teacher should recognize that learners bring certain psychological barriers with them to the learning situation. She should attempt to "desuggest" these.

Activating the learners' imagination will aid learning.

Observations

6. The teacher suggests that the students feel themselves replying fluently in English to the questions posed to them.

7. The students choose new names and identities.

8. The students greet each other and inquire about each other's occupations.

9. The students use the new English sentences as if they were at a party.

10. The teacher distributes a lengthy handout to the class. The title of the dialog is "To Want To Is To Be Able To."

11. The teacher briefly mentions a few points about English grammar and vocabulary.

12. In the left column is the dialog in the target language. In the right column is the mother tongue translation.

Principles

The teacher attempts to increase her students' confidence that they will be successful learners. The more confident the students feel,

the better they will learn.

Assuming a new identity enhances students' feeling of security and allows them to be more open. They feel less inhibited since their performance is really that of a different person.

The dialog that the students learn contains language they can use immediately.

When their attention is off the form of the language, and on the process of communicating, students will learn best.

The teacher should integrate indirect positive suggestions ("there is no limit to what you can do") into the learning situation.

The teacher should present and explain the grammar and vocabulary, but not dwell on them.

One way that meaning is made clear is through mother tongue translation.

Observations

13. The teacher reads the dialog with a musical accompaniment. She matches her voice to the volume and intonation of the music.

14. The teacher reads the script a second time as the students close their eyes and listen. This is done to different music.

15. For homework, the students are to read the dialog at night and in the morning.

16. The teacher gives the students hats to wear for the different characters in the dialog. The students take turns reading portions of the dialog.

17. The teacher instructs the students to pretend they are auditioning for a play.

Principles

Communication takes place on "two planes": on one the linguistic message is encoded; and on the other are factors which influence the linguistic message. On the conscious plane, the learner attends to the language; on the subconscious plane, the music suggests that learning is easy and pleasant. When there is a unity between conscious and subconscious, learning is enhanced.

A pseudo-passive state, such as the state one experiences when listening to a concert, is ideal for overcoming psychological barriers and for taking advantage of learning potential.

At these times, the distinction between the conscious and the subconscious is most blurred and, therefore, optimal learning can occur.

scripts.

Next, the teacher pulls out a hat from a bag. She puts it on her head, points to herself, and names a character from the dialog. She indicates that she wants someone else to wear the hat. A girl volunteers to do so. Three more hats are taken out of the teacher's bag and, with a great deal of playfulness, they are distributed. The teacher turns to the four students wearing the hats and asks them to read a portion of the dialog, imagining that they are the character whose hat they wear. When they finish their portion of dialog, four different students get to wear the hats and continue reading the script. This group is asked to read it in a sad way. The next group of four read it in an angry way, and the last group of four in an amorous way.

The teacher then asks for four new volunteers. She tells them to pretend they are auditioning for a role in a Broadway play. They want very much to win the role. In order to impress the director of the play, they must read their lines very dramatically. The first group reads several pages of the dialog in this manner, and following groups do this as well.

Next, the teacher asks questions in English about the dialog. She also asks students to give her the English translation of an Arabic sentence and vice versa. Sometimes she asks the students to repeat an English line after her; still other times, she addresses a question from the dialog to an individual student.

Next, she teaches the students a children's alphabet song containing

English names and occupations, "A, my name is Alice; my husband's name is Alex. We live in America, and we sell apples. B, my name is Barbara; my husband's name is Bert. We live in Brazil, and we sell books." The students are laughing and clapping as they sing along.

After the song, the teacher has the students stand up and get in a circle. She takes out a medium-sized soft ball. She throws the ball to one student and, while she's throwing it, she asks him what his name is in English. He catches the ball as he says, "My name is Richard." She indicates that he is to throw the ball to another student while posing a question to him. Richard asks, "What you do?" (The teacher says nothing, but we notice later that when it is the teacher's turn again her question is "What do you do?") The student replies, "I am a conductor". The game continues on in this manner with the students posing questions to one another as they throw the ball. The second class is now over. Again, there is no homework assigned, other than to read over the dialog if a student so wishes.

During the third class of the week, the students will continue to work with this dialog. They will move away from reading it, however, and move toward using the new language in a creative way. They will play some competitive games, do role-plays (see description in the techniques review) and skits. Next week, the class will be introduced to a new dialog and the basic sequence of lessons we observed here will be repeated.

THINKING ABOUT THE EXPERIENCE

Let us now investigate Suggestopedia in our usual fashion. First, we will list our observations. From these, we will attempt to uncover the principles of Suggestopedia.

Observations

1. The classroom is unusual: The students are seated in cushioned armchairs, the lighting is dim, soft music is playing.
2. Among the posters hanging around the room are several containing grammatical information.
3. The teacher speaks reassuringly.
4. The teacher tells them that learning the target language will be easy and enjoyable.
5. The teacher invites the students to take a mental trip with her.

Principles

Learning is facilitated in a relaxed, comfortable environment.

A student can learn from what is present in the environment, even if his attention is not directed to it ("Peripheral Learning").

If the student trusts and respects the teacher's authority, he will accept and retain information better.

the English all around them and to feel themselves replying fluently in English to questions posed to them by the customs and immigration officials. "Now", she says, "slowly bring your awareness back to this room, its sounds and its smells. When you are ready, open your eyes. Welcome to English!"

One by one the students open their eyes. When they have all done so, the teacher tells them that they are all about to get new names English ones. "It will be fun," she says. Besides, she tells them, they will need new identities (ones they can play with) to go along with this new experience. She shows the class a poster with different English names printed in color in the Roman alphabet. The students are familiar with the Roman alphabet from their earlier study of French. There are men's names in one column and women's names in another. She tells them that they are each to choose a name. She pronounces each name and has the students repeat the pronunciation. One by one the students say which name they have chosen.

Next, she tells them that during the course they will create an imaginary biography about the life of their new identity. But for now, she says, they should just choose a profession to go with the new name. Using pantomime to help the students understand, the teacher acts out various occupations, such as pilot, singer, carpenter, and artist. The students choose what they want to be.

The teacher greets each student using his new name and asks him a few questions in English about his new occupation. Through her

actions the students understand the meaning and they reply "yes" or "no". She then teaches them a short English dialog in which two people greet each other and inquire what each other does for a living. After practicing the dialog with the group and with individual students, the teacher tells the class to pretend that they are each at a party where they don't know anyone. The students stand up and walk around the room, greeting one another.

Next the teacher announces to the class that they will be beginning a new adventure. She distributes a twenty-page handout. The handout contains a lengthy dialog entitled "To Want To Is To Be Able To", which the teacher translates into Arabic. She has the students turn the page. On the right page are two columns of print: In the left One is the English dialog; in the right, the Arabic translation. On the left page are some comments in Arabic about certain of the English vocabulary items and grammatical structures the students will encounter in the dialog on the facing page.

Partly in Arabic, partly in English, and partly through pantomime, the teacher outlines the dialog's story. She also calls her students' attention to some of the comments regarding vocabulary and grammar on the left-hand pages. Then she tells them in Arabic that she is going to read the dialog to them in English and that they should follow along as she reads. She will give them sufficient time to look at both the English and the Arabic. "Just enjoy," she concludes.

The teacher puts on some music. It's Mozart's Violin Concerto no. 5. After a couple of minutes, in a quiet voice she begins to read the text. Her reading appears to be molded by the music as her intonation and volume rise and fall with the music. She speaks at a slow pace.

The teacher then explains that she will read the dialog again. This time she suggests that the students put down their scripts, close their eyes, and just listen. The second time she reads the dialog, she appears to be speaking at a normal rate. She has changed the music to Handel's Water Music. She makes no attempt this time to match her voice to the music. With the end of the second reading, the class is over. There is no homework assigned; however, the teacher suggests that if the students want to do something, they could read over the dialog once before they go to bed and once when they get up in the morning.

We decide to attend the next class to see how the teacher will work with the new material she has presented. After greeting the students and having them introduce themselves in their new identities once again, the teacher asks the students to take out their dialog

Suggestopedia

Georgi Lozanov مبتکر این روش معتقد است که یادگیری سریع‌تر از آنچه که ما تصور می‌کنیم صورت می‌گیرد. یکی از علل عدم موفقیت ما در یادگیری این است که در مسیر یادگیری خود موانع روانی ایجاد می‌کنیم. از این هراس برخوردار نیابیم. در نتیجه نمی‌توانیم بکار ببریم و یا از توان یادگیری خود بهره‌گیری خود محسوس می‌کنیم. لذا برای بهره‌گیری کامل از استعداد یادگیری خود باید محدودیت‌ها و موانع خیالی را که برای بردن بسوزانده در صدتوان بگذاریم. در این نحوه ایجاد می‌تواند به عوامل مزاحم در شرایط غلبه نماید. اکنون برای مشاهده کار برد این روش در آموزش زبان دوم از یک کلاس زبان انگلیسی در مصر دیدن می‌کنیم. در این کلاس دانشگاهی که هفته‌ای سه روز بعد از مطالعه این مقاله خوانندگان عزیز متوجه خواهند شد که روش پس از ساعت دو ساعت آموزش ما تطبیق نمی‌کند. با وجود این هیأت تحریریه رشد زبان به منظور آشنا ساختن معلمین کشور با افکار و روش‌های جدید آموزش زبان در آن را در مجله ضروری تشخیص داد. هیأت تحریریه مجله رشد زبان

EXPERIENCE

The first thing we notice when we enter the classroom is how different this room is compared with all the other classrooms we've been in so far. The students are seated in cushioned armchairs that are arranged in a semicircle facing the front of the room. The lighting is dim. There is soft music playing. There are several posters on the walls. Most of them are travel posters with scenes from America;

a few, however, contain grammatical information. One has the conjugation of the verb "be" and the subject pronouns; another has the object and possessive pronouns. The teacher greets the students in Arabic and tells them that they are about to begin a new and exciting experience in language learning. She says confidently, "You won't need to try to learn. It will just come naturally. Sit back and enjoy yourself."

The teacher puts on a record of the Grand Canyon Suite and invites the students to close their eyes and to become aware of their breathing. "In, out. In, out," she says almost in a whisper. She then invites the students to take an imaginary trip with her. She tells them that they are going to visit America. She will be their guide. She describes the airplane flight, what they will see when they first land and how they will feel in the airport. She tells them to listen to

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که بمنظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می شود در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| ۱ - آموزش ریاضی ۲۴ | ۶ - آموزش زبان ۱۹ |
| ۲ - آموزش شیمی ۲۲ | ۷ - آموزش زمین شناسی ۱۷ |
| ۳ - آموزش جغرافیای ۱۸ | ۸ - آموزش فیزیک ۱۶ |
| ۴ - آموزش ادب فارسی ۱۷ | ۹ - آموزش معارف اسلامی ۷ |
| ۵ - آموزش زیست شناسی ۱۸ | ۱۰ - آموزش علوم اجتماعی ۲ |

دبیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان به اشتراک این مجلات می توانند جهت دریافت چهار مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۲۹ خزانه بانک مرکزی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبی، خیابان سازمان آب بیست متری خورشید مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کدپستی ۱۶۵۹۸ - تلفن ۷۸۵۱۱۰ - ارسال دارند. ضمناً: معلمان، کسارشناسان، مدیران، پژوهشگران و سایر علاقمندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۸۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

مجلات رشد تخصصی در مراکز استان در کتابفروشیهای زیر و سایر شهرستانها در فروشگاههای معتبر مطبوعات بصورت فروش آزاد عرضه می شود

تهران:	انتشارات مدرسه - اول خیابان ایرانشهر شمالی	رشت:	کتابفروشی فرهنگستان خیابان نساجو جنب دانشگاه
اهواز:	کتابفروشی ایرانپور زیتون کارمندی خیابان کمیل بین زاویه و زهره پلاک ۲۰	زنجان:	کتابفروشی شهید بهشتی خیابان آیت الله طالقانی
اصفهان:	کتابفروشی مهرگان چهار باغ ابتدای سید علی خان	سنندج:	کتابفروشی شهریار خیابان فردوسی
ارومیه:	کتابفروشی زینالپور نمایندگی و خبرنگاری روزنامه	ساری:	شرکت ملزومات و معارف خیابان انقلاب روبروی اداره برق داخل کوچه
اراک:	کتابفروشی گنج دانش بازارچه امیرکبیر	شیراز:	پیام قرآن میدان شهدا جنب اداره آموزش و پرورش مرکز فرهنگی
بندرعباس:	کتابفروشی مالوک خیابان سید جمال الدین اسدآبادی	کرمان:	فرهنگ سرای زمین پارک مطهری
باختران:	کتابفروشی دانشمند خیابان مدرس مقابل پارکینگ شهرداری	مشهد:	انتشارات آستان قدس رضوی خیابان امام خمینی روبروی باغ ملی
خرم آباد:	کتابفروشی آسیا خیابان شهدا شرقی	یاسوج:	کتابفروشی فرهنگ جنب سینما دنا خیابان شهید هرمزپور.

* دانشجویان مرکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی خود از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هستم. نشانی دقیق متقاضی: استان کوچه شهرستان پلاک خیابان کدپستی تلفن

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiyat Modarres University

Planning, Ministry of Education, Iran
3. Mehdi Nowruzi, Ph. D.
Allam-e Tabatabai University

Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak

Advisory Panel

Dr. A. Soheili, Linguist Teacher training University
Dr E Javidan, T E F L Alame Tababaie University
Dr A Rezai, English Literature Tabriz University
Dr A Miremadi, Linguist University
Alame Tabatabaie

Editorial Board

1. Parviz Birjandi, Ph. D.
Allam-e- Tabatabai University
2. Ghasem Kabiri, Ph. D.
Organization of Research & Educational

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

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

P. O. Box 15874
English Language
Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4

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

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



لیاسا
مجلات رشد تخصصی
 مخصوص دبیران و دانشجویان و
 مدرسین و مدیران آموزشی
 و دانشجویان و مدیران
 آموزشی خود

قابل توجه
 دبیران و
 دانشجویان

فصلنامه
تعلیم و تربیت
 نشریه تخصصی تربیتی و آموزشی
 شماره ۱۰ - زمستان ۱۳۹۸ - سال شانزدهم