

رشد آموزش زبان *Roshd*

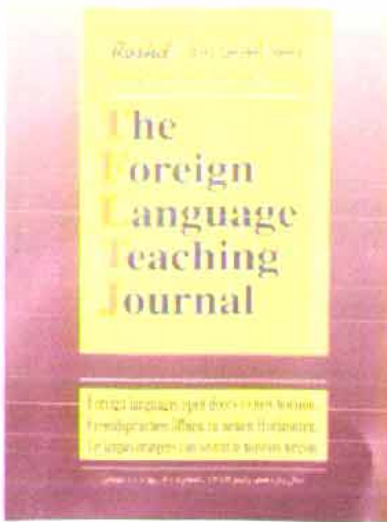
Foreign Language Teaching Journal

The Foreign Language Teaching Journal

Foreign languages open doors to new horizon.
Fremdsprachen öffnen zu neuen Horizonten.
Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons.

سال یازدهم - پاییز ۱۳۷۴ - شماره ۴۱ - بها ۱۰۰ تومان

سال دهم - پاییز ۱۳۷۴ - شماره مسلسل ۴۱
 نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف
 کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۳۱۰)



مجله رشد آموزش زبان سه شماره در سال به منظور اعتلای دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر دانش‌پژوهان در این رشته منتشر می‌شود. جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزنده خود را به صندوق پستی تهران ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمایید.

تولید: دفتر چاپ و توزیع کتب درسی
 صفحه‌آرا: مریم نصرتی
 ناظر چاپ: محمد کشمیری

سرمدبیر: سیداکبر میرحسینی
 مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
 طراح جلد: فرید فرخنده‌کیش

- * آرا و نظریات ایراز شده در مقالات، صرفاً متعلق به نویسندگان یا نویسندگان محترم آنهاست و چاپ آن در این مجله لزوماً به معنی تأیید همه دیدگاهها از سوی مجله نیست.
- * هیئت تحریریه مجله در قبول یا رد مطالب و تلخیص و ویرایش متن مقالات مجاز می‌باشد.
- * مقالات ارسالی مسترد نمی‌شود.
- * نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.
- * مقاله ترجمه شده با نسخه‌ای از متن اصلی همراه باشد.
- * اطلاعات کتابشناسی در انتها به ترتیب حروف الفبا و با ذکر نام خانوادگی و نام مؤلف، منبع، محل نشر، ناشر و تاریخ نشر به تفکیک فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
- * اسامی افراد در صورت نیاز در متن و در داخل برانتز به زبان اصلی نوشته شوند.
- * مقالات قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.

فهرست

قاسم کبیری	۳	سر مقاله
هیات تحریریه	۴	فنون تدریس دستور زبان انگلیسی (فصل ۸)
محمد رضا عنانی سراب، شهلا زارعی نیستانک	۱۲	مکالمه تطبیقی عامل زمان در آموزش زبان انگلیسی در چند کشور
مترجم: سیامک بابایی	۱۷	مهارتهای خواندن و مطالعه ادبیات در زبان خارجی
دکتر سیداکبر میرحسینی	۲۲	فرایند خواندن و مشکلات آن در زبان خارجی
	۳۳	معرفی کتاب
سهنار شاهین	۳۵	فرآگیری زبان فرانسه با املاء آسانتر
محمد ظریفی	۴۰	حروف تأکیدی و دسواریه‌های ترجمه آن از زبان آلمانی
صدیقه وجدانی	۴۲	لغات هم خانواده در زبان آلمانی
S. Modir Khamenchi	49	The Impact of Audio and Audio - Visual Material On Listening Comprehension Of Iranian EFL Learners
Farahman Farrokhi	54	The Effects of Prereading Strategies on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners
H. Oliacinia	66	Teaching Poetry Through Language of Imagery

سرمقاله

تربیت را مجموعه تلاشهایی تعبیر می‌کنند که هدف آن برخوردار ساختن فرد از همه قوای خود و آماده کردن او برای استفاده صحیح از آنهاست. پروردگار متعال از یک سو توانایی زبان‌آموزی را در وجود آدمی به ودیعه نهاده و از سوی دیگر او را موجودی ممتاز، هدف‌دار و جهت‌دار آفریده است. تا در پی کسب این فضیلت برود.

برای وصول به این هدف برنامه‌ریزی و فعالیت مری و معلم تأثیری کاملاً بارز و چشمگیر دارد. در نظام آموزش و پرورش ایران اسلامی کتب درسی مهمترین منبع یادگیری دانش‌آموزان است، ولی عملکرد دانش‌آموز به این محدود نمی‌شود. از این رو باید اهتمام کامل در این زمینه مبذول شود و علاوه بر نظام رسمی آموزشی کشور به گونه‌های دیگر نیز هدف یادگیری محقق گردد.

مجلات آموزشی و از آنجمله مجله «رشد آموزش زبان» طی چند سال گذشته گامهایی در این راستا برداشته است که خوشبختانه دارای اثرات عملی و کیفی بوده است و انشاء... در آینده نیز این رسالت بی‌گیری خواهد شد.

به همین سبب و با توجه به وضعیت کنونی کشور و پیچیدگی امر تدریس زبان، مجله رشد آموزش زبان تصمیمات جدیدی را در جهت بیشتر و بهتر ساختن کیفیت مطالب به عمل آورده تا با نیازهای واقعی آموزندگان تناسب پیدا کند و استعدادها و امکانات بالقوه بویندگان این طریق به هدر نرود. از جمله این برنامه‌ریزیها به مواد زیر می‌توان اشاره کرد:

۱- انتشار بدون تعطیل فصل به فصل مجله که در گذشته هر از گاه دچار وقفه می‌شد.

۲- گوناگون‌تر شدن مقالات به موازات ادامه شرایط مساعد کشور جهت امر آموزش و تداوم دگرگونیهای آغاز شده.

۳- افزایش بخشی بنام معرفی کتاب، بخصوص کتابهای درسی و کمک‌درسی و آموزش جهت اطلاع همکاران ارجمند از تازه‌های کتاب‌های منتشر شده.

۴- معرفی انواع تمرینهای کاربردی جهت اجرای تمرینات شفاهی و کتبی در کلاس و همچنین معرفی طرح دروسی که می‌تواند برای دبیران عزیز راهگشا و هدایت‌کننده باشد.

۵- مصاحبه با دبیران و اساتید محترم جهت استفاده بهینه از نظرهای آنان، تا به یاری خداوند بتوانیم به کمک آموزه‌های آنان شرایط مساعدتری برای رشد دانش‌آموزان عزیز فراهم آوریم. ضمناً از این پس نظرهای همکاران عزیز را در بخشی از مجله درج خواهیم کرد. بنابراین منتظر دریافت پیشنهادهای اصلاحی شما هستیم. امیدواریم بتوانیم با دریافت رهنمودهای شما شوق به آموختن و فهمیدن را در دانش‌آموزانمان برانگیزیم.

در مورد زبان فرانسه و آلمانی نیز باید بگوییم که همکاران جدید به ما پیوسته‌اند و به زودی شاهد معرفی مطالب ارزنده‌تری از سوی آنان خواهید بود. به خصوص که امروزه، لاقلاً در خصوص زبان آلمانی، با فروپاشی نظام سوسیالیستی و قطب‌بندی آن در شرق اروپا، زبان آلمانی رفته‌رفته اهمیت دیرین قرون هجده و نوزده خود را که در پرتو بزرگانی چون گوته، نوالیس، آگوست و فردریک شله‌گل (Schlegel)، ا. ت. ا. هوفمن، هاینریش هاینه و نظایر آنان نقش فراملی یافته بود، بازمی‌یابد.

جفرسن در عصر خود می‌گفت: «به آینده و به جوانان اعتماد داشته باشید» ما نیز در این عصر شکوفایی آزادی آموزش و در زمانی که جوانان ما در عرصه‌های بین‌المللی دانش افتخار می‌آفرینند با اعتماد به آینده و اعتقاد به نیروی جوانان کشور، دانش‌آموزان و همکاران صمیمی و مخلص افقی روشن و تابناک در پیش رو داریم و در این شکی نداریم که کشوری می‌تواند آزاد باقی بماند که مردمی با فرهنگ داشته باشد. زبان‌آموزی جزئی از فرهنگ و هدف نهایی رشد زبان است.

قاسم کبیری - عضو هیأت تحریریه

گرافیک

فصل (۸)

فنون تدریس دستور زبان انگلیسی

ترجمه و نگارش: هیات تحریریه

زبان آموزان پیشرفته در تهیه تمرین و مطالبی با حروف ارتباطی لازم برای مقایسه مورد استفاده واقع شود. (البته زبان آموزان باید با کاربرد and, but, while/whereas و قضایه یا جمله‌واره‌های ربطی آشنا باشند):

Student Name	Native Country	Native Language	Major Field of Study	Interest (s)	Students' Choice
Hamid Ali	Egypt	Arabic	Engineering	Photography	
Mario Campos	Mexico	Spanish	Business	Archaeology	
Peter Hwang	Korea	Korean	Chemistry	Volleyball	
Kenji Kawamoto	Japan	Japanese	Engineering	Jazz	
Carlos Muñoz	Mexico	Spanish	Physical Education	Soccer	

متونی مانند آنچه در زیر آمده در طی فعالیتهای کلاس تهیه گردیده است:

“Hamid Ali and Kenji Kawamoto both study engineering, but Hamid likes photography while Kenji enjoys jazz(or, but Hamid comes from Egypt, whereas Kenji is from Japan).”

از طرف دیگر، اگر زبان آموزان یک کلاس در سطح دبیرستان، دانشگاه یا مدارس خصوصی بوده و همه آنها از یک شهر یا کشور باشند، نمودار کلاس می‌تواند تغییر یافته و شامل موارد زیر گردد:

- occupation
- interests/hobbies
- reason (s) for studying English
- marital status
- personality type (outgoing, shy, logical, etc.)

این فصل نشان می‌دهد که چگونه از نقشه، جدول، برنامه، نمودار و دیگر وسایل کمک آموزشی می‌توان به عنوان ابزاری برای آسان کردن تمرکز و تمرینهای ارتباطی در دستور زبان استفاده نمود. به طور کلی، این نوع تمرینها برای زبان آموزان سطوح متوسط و پیشرفته در نظر گرفته شده است، ولی بعضی از آنها را می‌توان برای استفاده مبتدیان نیز استفاده کرد. نقشه، جدول و نمودار نه تنها در ایجاد و گسترش فعالیتهای کلامی مفید هستند، بلکه ابزاری طبیعی برای تمرین انواع ساختارها می‌باشند. این وسایل کمک آموزشی، که عمدتاً زبان آموز را به تطابق ساختار و مفهوم ترغیب می‌نماید، می‌تواند از متون نیز به عنوان جزئی از فعالیتهای استفاده کرده و به زبان آموز در تطابق ساختار و کلام نیز کمک کند.

استفاده از گرافیک به عنوان ابزاری برای تدریس به زبان - آموزان خارجی پیشنهادی بود که شاووتایلر^۱ (۱۹۷۸) ارائه نمودند و آن را «وسایل بصری غیر تصویری» نامیدند. به طور کلی، تمام کتابهای مربوط به دیدگاه ارتباطی تدریس زبان (مانند Johnson and Morrow 1981, Littlewood 1981 و دیگران) و تمام مطالب مبتنی بر دیدگاه فوق از وسایل کمک آموزشی ترسیمی استفاده می‌نمایند چون ابزارهایی مانند نقشه، جدول، نمودار و برنامه برای گسترش و بسط فعالیتهای ارتباطی بسیار مناسب هستند.

نقشه و جدول

نقشه و جدول ابزارهای آموزشی مفید و حتی قابل استفاده در پایینترین سطح آموزشی هستند، به شرط آنکه معلم به جای تدریس مطالب و ارائه اطلاعات فنی پر از ارقام و آمار به زبان آموزان توجه نماید.

اگر زبان آموزان در سطح دانشگاه و از جوامع مختلف باشند، نموداری مانند آنچه در زیر آمده است، می‌تواند برای تشویق

**U.S. Major League Baseball
standings and statistics
Through games of sept. 25**

- favorite vacation spot
- favorite food
- favorite color

معلم باید بداند یا دریابد که چه مواردی برای کلاس او مفیدتر است. زبان آموزان نیز باید اجازه داشته باشند یک یا چند مورد را به نمودار اضافه کنند. زبان آموزان موارد مختلف و متنوعی مانند وضع تاهل، سن، تعداد و جنس افراد فامیل، و نخستین برداشت خود را از زبان می توانند اضافه کنند.

برای تمرین قضیه های ربطی با *there*، معلم می تواند دو نمودار تهیه کند که یکی شامل تمام اطلاعات و اسامی به ترتیب الفبا باشد و دیگری بدون اسم ولی اطلاعات مربوط به هر زبان آموز را به طور نامنظم دربرگیرد. زبان آموزان در دسته های دو نفری و هر یک طبق فهرستی متفاوت کار می کنند ولی نمودارهای یکدیگر را نمی بینند. سپس معلم می گوید که زبان آموزان فاقد اسامی باید کار خود را با گفتن جمله ای مانند آنچه در زیر آمده شروع کنند:

S1: There's a student in our class who comes from Mexico and who studies physical education...

از توصیف ارایه شده توسط زبان آموز نخست، زبان آموز دوم باید بتواند نام او را در لیست پیدا کند:

S2: Oh, I see! It's Carlos Muñoz.

S1: Who?

S2: Carlos Muñoz. (Spell out the name if necessary.)

C - A - R - L - O - S M - U - Ñ - O - Z.

این رویه ادامه پیدا می کند تا زبان آموز اولی تمام اسامی را در ستونهای خالی جدول قرار دهد. این کار وقتی به اسم زبان آموز دیگری برسد بسیار سرگرم کننده می شود.

اکثر زبان آموزان خارجی طرفداران مشتاق ورزش هستند و اطلاعات ورزشی می تواند بهانه خوبی برای تنظیم نمودار یا جدول باشد. آمار ارایه شده در قسمت ورزشی روزنامه ها را می توان در یک جدول تنظیم کرد و سپس برای تمرین دستور زبان ارتباطی و تطابق ساختار و معنی به کار برد. جدول بیسبال زیر که از *The Christian Science Monitor* گرفته شده برای تمرین سوال هایی با کلمه پرسشی *which*، شکل عالی صفات و حروف ربط بسیار مناسب است:

NATIONAL LEAGUE								
Eastern Division				Western Division				
W	L	Pct.	GB	W	L	Pct.	GB	
St. Louis	96	56	.632	-	Los Angeles	89	63	.586
New York	92	60	.605	4	Cincinnati	82	68	.547
Montreal	79	73	.520	17	Houston	78	74	.513
Philadelphia	71	79	.473	24	San Diego	77	75	.507
Chicago	71	80	.470	24½	Atlanta	62	89	.411
Pittsburgh	52	98	.347	43	San Francisco	59	93	.388

AMERICAN LEAGUE								
Eastern Division				Western Division				
W	L	Pct.	GB	W	L	Pct.	GB	
Toronto	95	56	.629	-	California	86	66	.566
New York	89	62	.589	6	Kansas City	85	66	.563
Baltimore	79	71	.527	15½	Chicago	78	73	.517
Detroit	79	73	.520	16½	Oakland	74	78	.487
Boston	76	76	.500	19½	Seattle	71	81	.467
Milwaukee	67	84	.444	28	Minnesota	70	82	.461
Cleveland	55	99	.357	41½	Texas	57	94	.377

در چنین فعالیتی زبان آموزان به صورت دو نفره کار می کنند ولی نوشته های یکدیگر را نمی بینند. (معلم باید افراد را طوری جفت کند که یکی از آنها درباره ورزش چیزی نداند ولی دومی فرد مطلعی باشد.) یکی از آنها جدول فوق را در اختیار دارد ولی دیگری ورقه ای دارد که شبیه مطالب زیر می باشد:

**Highs and Lows of Major League Baseball
through Sept. 25**

Team	Answer	Reason
1. best percentage		
2. worst percentage		
3. most games behind		
4. most games ahead		
<i>Division</i>		
1. the closest race		
2. the least interesting race		

هدف این کار عبارتست از مصاحبه فرد دارای جدول جواب و دلیل برای کسب اطلاعات از کسی که جدول آمار و ارقام را در اختیار دارد. بهتر است به آنها الگویی شبیه گفتگوی زیر داده شود تا بدانند از آنها چه انتظاری می رود:

S1: Which team has the best percentage?

S2: St. Louis.

S1: How do you know?

S2: Because St. Louis has a percentage of .632 and Toronto, the next closest team,

انجام دهد: اول، به زبان آموزان بگوید که گاهی اسامی شهرها در انگلیسی و فرانسه دارای هجای متفاوتی است، ولی معمولاً دارای تشابهاتی برای تطبیق با هم می‌باشد. دوم، به کلاس کمک کند تا نام دو شهر را که روی برگه‌ها نیست به کار برند؛ سوم، بعد از انجام هر تساوی اندکی مکث کرده و زبان‌آموزان را به تکمیل فرمول تشویق نماید. زبان‌آموزان کلاس باید مطالب هر مرحله از مکالمه را تکرار کنند. بنابراین، تمرین نکات فوق تقریباً چنین خواهد بود:

T: On December 24, it was 72 degrees Fahrenheit in New Delhi.

To figure out the Centigrade equivalent, we apply the formula this way:

- Step 1: 72 minus 32 equals40
- Step 2: 40 divided by 9 equals ... 4.44.
- Step 3: 4.44 multiplied by 5 equals ...22.2.

Conclusion: Therefore we know it was 22 degrees Centigrade in New Delhi on December 24.

On December 24, it was 13.5 Centigrade in Athens. To figure out the Fahrenheit equivalent, we apply the formula this way:

- Step 1: 13.5 divided by 5 equals ... 2.7.
- Step 2: 2.7 multiplied by 9 equals ... 24.3.
- Step 3: 24.3 plus 32 equals ...56.3.

Conclusion: Therefore we know it was 56 degrees Fahrenheit in Athens on December 24.

زبان آموزان در حالی که به صورت دو نفری یا گروهی کار می‌کنند، باید به بیان شفاهی مراحل مختلف هر مکالمه تشویق شوند. استفاده از ماشین حساب نیز می‌تواند توصیه گردد. به خصوص هنگامی که در مورد جواب صحیح توافقی بین زبان‌آموزان وجود ندارد. وقتی هر زبان‌آموز تمام ۶ مکالمه را کامل کرد، یک گروه باید جوابهای خود را روی تخته سیاه بنویسد تا گروههای دیگر فرصت توافق یا مخالفت با آن و اظهار نظر را داشته باشند.

جوابهای صحیح عبارتند از:

New York Times: Buenos Aires 86, Madrid 48, Tokyo 46

Le Monde: Le Caire 20, Londres 12, New York 0

اگر نمودار خوب تهیه شود، می‌تواند برای مرور سریع ساختار

has a percentage of. 629.

تمرین زیر به معلم امکان می‌دهد که تفاوت درجه حرارت فارنهایت و سانتیگراد را با تهیه دو خبر مربوط به مقدار یا میزان گرمای شهرهای بزرگ دنیا در یک روز از سال نشان دهد. یکی از خبرها درجه حرارت را به فارنهایت از نیویورک تایمز و دومی به سانتیگراد از روزنامه پاریسی لوموند ارایه می‌کند. هر دوی آنها مربوط به روز ۲۴ دسامبر است و معلم توضیح می‌دهد که هر دو به خاطر مشکلات چاپی دارای جاهای خالی هستند. برگ سومی در اختیار هر دو نفر یا گروه قرار می‌گیرد که دارای فرمولی برای تبدیل درجه حرارت فارنهایت به سانتیگراد یا برعکس می‌باشد.

Conversion formulas

Centigrade degrees $\div 5, \times 9, + 32 =$ Fahrenheit degrees

Fahrenheit degrees $- 32, \div 9, \times 5 =$ Centigrade degrees

وظیفه هر دو نفر یا گروه (که دست کم یکی از آنها در ریاضی قوی است) محاسبه و پیدا کردن اطلاعات ناقص در هر خبر می‌باشد.

Clipping 1 <i>New York Times</i> (Fahrenheit degrees)		Clipping 2 <i>Le Monde</i> (Centigrade degrees)	
Buenos Aires	<input type="text"/>	Buenos Aires	30
Cairo	68	Le Caire	<input type="text"/>
London	42	Londres	<input type="text"/>
Madrid	<input type="text"/>	Madrid	09
Moscow	-04	Moscou	-20
New York	32	New York	<input type="text"/>
Paris	50	Paris	10
Tokyo	<input type="text"/>	Tokyo	08

ساختار ارتباطی مورد تمرین در اینجا تطابق فعل و فاعل در مفرد، جمع، تفریق، ضرب و تقسیم است:

2 plus 2 equals 4.

4 minus 2 equals 2.

2 times 2 equals 4.

4 divided by 2 equals 2.

این تمرین را می‌توان برای جلب توجه و دقت، به کاربرد مجهول در عمل ضرب و تقسیم نیز استفاده کرد:

2 times 2 equals 4 or 2 multiplied by 2 equals 4.

4 divided by 2 equals 2.

برای کمک به زبان آموزان در تکمیل این تمرین، معلم باید چند کار

تفضیلی و عالی مورد استفاده قرار گیرد، مانند:

On December 24, the (coldest / warmest) city was _____.

City X was (colder / warmer) than city Y on December 24.

"The 6:50 LAX bus arrives at (point X) at (time Y)."

ساختار خاص دیگری برای تمرین می‌تواند استفاده از کلمات سوالی مربوط به طول زمان (مانند How long) باشد:

"How long does it take to travel from (point X) to (point Y)?"

از برنامه‌های مسافرتی نیز می‌توان برای تمرین کاربرد وصفی اسم مصدر در تمرینهایی با جای خالی استفاده کرد:

"The bus _____ from LAX at (time X) will arrive at UCLA at (time Y)."

انواع اسم مصدرهای مانند starting, departing, leaving در این تمرین‌ها قابل استفاده است. در واقع باید استفاده از انواع مختلف واژگان را توصیه و تشویق کرد. این موارد را می‌توان برای تمرین زمان آینده با زمان حال نیز استفاده کرد:

"The bus arriving at UCLA at 10:34 tomorrow morning _____ LAX at _____."

علاوه بر آن، از این جدول می‌توان برای تمرین سؤالیهای شرطی آینده و کسب اطلاعات مختلف استفاده نمود:

Duration: "If you want to go from (point X) to (point Y), how long will it take?"

Arrival time: "If you leave (point X) at (time Y), when will you arrive at (point Z)?"

نمودار

متداولترین کاربرد نمودارهای خطی استفاده از آنها برای نشان دادن گرایش یا صعود و نزول یک مورد در مدت زمانی خاص می‌باشد. خطوط نمودارها ارزش تقریبی اعداد یا درصدها را نشان می‌دهد، ولی در جداول و نقشه‌ها اعداد و ارقام می‌تواند اطلاعات بسیار دقیقی را ارائه دهد. قبل از ارائه نمونه‌ای از نمودارهای خطی به زبان آموزان، همانند آنچه در زیر خواهد آمد، معلم باید مروری بر موضوع با طرح چند سؤال داشته باشد:

معلمین باید موارد انتخاب شده در این تمرینها را به گونه‌ای انجام دهند که شهرهای مورد علاقه زبان آموزان نیز در آن باشد.

برنامه

برنامه‌های چاپ شده حرکت هواپیماها، قطارها، اتوبوس‌ها و کشتیها منابعی مفید و غنی از اطلاعات برای تمرین‌های دستوری خاص هستند. در اینجا یک نمونه از این تمرینها با استفاده از اطلاعات مربوط به برنامه ساعت کار مسیر شماره ۳ خط اتوبوسرانی شهر سانتامونیکای کالیفرنیا که به عنوان یک منبع اطلاعاتی گردآوری شده، ارائه می‌شود. اتوبوس مسیر شماره ۳ بین فرودگاه بین‌المللی لاس‌آنجلس و دانشگاه در رفت و آمد است. چند محل جالب در طول مسیر وجود دارد که عبارتند از مارینادلری، ونس اوشن پارک، سانتامونیکامال و بیمارستان قدیمی لاس‌آنجلس غربی. قسمتی از برنامه حرکت اتوبوسها که مربوط به ساعات اولیه صبح می‌باشد، اطلاعات زیر را در مورد زمان حرکت بین لاس‌آنجلس و دانشگاه و نقاط بین راه مشخص می‌سازد:

	LAX	Mar. del Rey	Venice	Ocean Park	S.M. Mall	WLA VA Hosp.	UCLA
A.M.	6:50	7:05	7:12	7:20	7:29	7:48	7:59
	7:30	7:45	7:52	8:00	8:09	8:28	8:39
	8:05	8:20	8:27	8:35	8:44	9:03	9:14
	8:45	9:00	9:07	9:15	9:24	9:43	9:54
	9:25	9:40	9:47	9:55	10:04	10:23	10:34
	10:05	10:20	10:27	10:35	10:44	11:03	11:14

از این اطلاعات می‌توان متنی برای تمرین دستور زبان یا مکالمه فراهم آورد. مانند:

fromto

"On bus # 3 you can travel from (point X) to (point Y)."

between

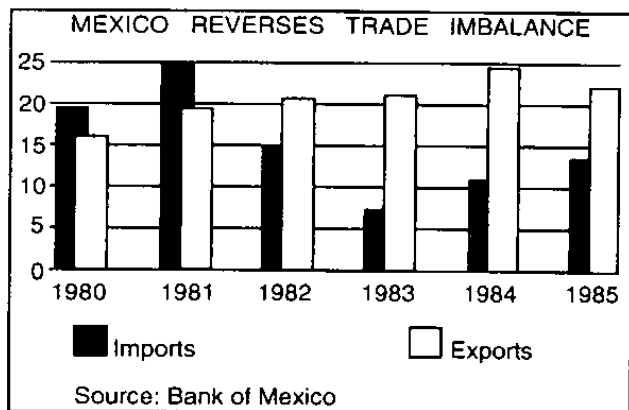
"On bus # 3 you can travel between (point X) and (point Y)."

با استفاده از حرف اضافه at برای مشخص کردن یک محل جغرافیایی خاص یا زمان مشخصی می‌توان مانند تمرین زیر عمل کرد:

● How often do presidential elections take

مقایسه نمایند.

According to data from the U.S. Census Bureau and the Commission on National Elections, voter participation in presidential elections (1) since 1960. The two steepest declines (2) between 1968 and 1972 and between 1976 and 1980. Even though Richard Nixon (3) the election in 1972, voters (4) strong disillusionment with an incumbent president before both the 1972 and 1980 elections. This downward trend (5) itself between 1980 and 1984, when in 1984 a greater proportion of voters (6) than in 1980. In 1984 American voters (7) Ronald Reagan, an incumbent president in whom the average voter (8) great confidence. It remains to be seen if this upward trend (9) in 1988 and 1992. If the winning candidate inspires great confidence in the voters, chances are it (10)



نمودارهای استوانه‌ای (ستونی) مانند نمودارهای خطی منبع مفید و مؤثری برای زبان‌آموزان در شناخت و درک صحیح تغییرات و تضادها در طول زمان می‌باشد. نمودار زیر اطلاعاتی در مورد اقتصاد مکزیک در زمینه تراز پرداخت‌های این کشور (یعنی نسبت صادرات و واردات) در اختیار خواننده قرار می‌دهد. برای چنین نموداری، معلم باید با بحث در مورد مطالب و اصطلاحات خاص آن مانند کلمات:

imports, exports, balance of payments, trade imbalance, rise, exceed, decline, and reverse.

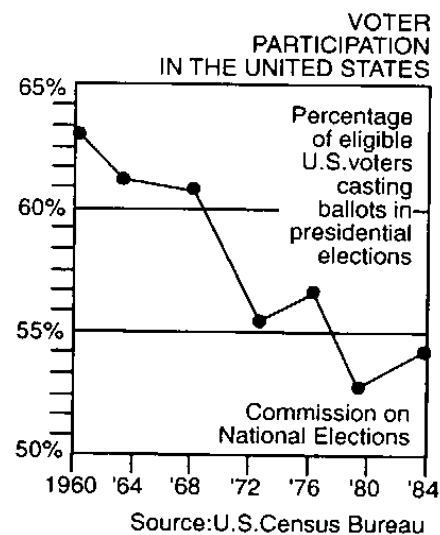
زمینه لازم را برای زبان‌آموزان فراهم سازد.

place in the United States?

- When was the last election year?
- When will the next presidential election take place?
- Who was elected in each presidential election since 1960.

در اینجا، معلم می‌تواند نمودار را به زبان‌آموزان نشان دهد و برای ترغیب آنان به تفسیر نمودار چند سؤال مطرح سازد:

- What do the numbers, which appear going from left to right along the bottom of the graph, represent?
- What does the left vertical bar represent?
- What does it mean when the black line goes up / down?



وقتی نوعی درک کلی از این نمودار به وجود آمد، می‌توان تمرین زیر را که یک متن Cloze ساده شده براساس نمودار برای تمرین تطابق زمان است به زبان‌آموزان داد. در این متن زبان‌آموزان باید از زمان حال کامل، گذشته ساده، حال ساده (به طور اختیاری) و آینده ساده استفاده کنند. آزاد گذاشتن زبان‌آموزان در انتخاب واژگان (همانگونه که آزمایش شده است) این نوع تمرین‌ها را برای آنها مطلوب‌تر می‌کند. ممکن است برای زبان‌آموزان سطوح پایین افعال مناسب را روی تخته سیاه یا پایین متن بنویسید. همچنین، احتمال دارد که مجبور شوید معنی تعداد دیگری از لغات آن متن را توضیح دهید. زبان‌آموزان می‌توانند این تمرین را به صورت انفرادی انجام دهند و سپس پاسخهای خود را با فرد دیگر یا در گروههای کوچک مقابله و

6. Since 1983 exports _____ imports by more than ten billion dollars.

7. From 1981 to 1983 exports (a) , but since 1983 they (b) .

بعد از آن که زبان آمرزان اوراق را بین خود تقسیم کردند تا پاسخها را تصحیح نمایند، باید به صورت انفرادی یا دو نفره یک پاراگراف در مورد تراز پرداختهای مکزیک بین سالهای ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۵ بنویسند. دقت نمایید که زمان گذشته ساده و ماضی نقلی را درست به کار برند.

کاربردهای ذهنی نمودار

بیشتر فعالیت‌های قبلی که از نمودار کمک می‌گرفت از نظر ماهیت اطلاعاتی و علمی بود. به هر حال، این وسایل کمک آموزشی را می‌توان همانگونه که برای تمرینهای گرامری استفاده می‌شوند، برای فعالیت‌های سرگرم کننده و خنده دار نیز به کار برد. بنابراین، با دو نمونه تمرین بحث خود را به پایان می‌بریم. در یک تمرین جملات پرسشی محاوره‌ای با کلمات سؤالی و جملات سؤالی پیچیده بله یا نه همراه با ضمیر موصولی that مطرح می‌گردد، ولی در تمرین دیگر به یادگیری و درک سؤالی منفی بله یا نه پرداخته می‌شود.

به عنوان زمینه‌ای برای تمرین اول، معلم باید فهرستی از برج‌های دوازده گانه (منطقه البروج) را همراه با تاریخ تولد افرادی که مطابقت

وقتی این امر انجام گرفت، نمودار را می‌توان برای توضیح و تفسیر به زبان آموزان ارائه کرد:

- What do the numbers going up the left, 0 to 25, represent?
- Why are there two bars for each year, a gray one and a black one?

وقتی زبان آموزان نمودار را به خوبی فهمیدند، باید تمرین زیر را در گروه‌های دو نفری روی کاغذ تمرین کنند: این کار به آنها تمرین کافی برای شناخت و درک گذشته ساده و ماضی نقلی یا توجه به حالاتی که در گذشته کامل شده (با استفاده از گذشته ساده) در مقابل حالاتی که تا زمان حال ادامه دارد (با استفاده از ماضی نقلی) ارائه می‌دهد.

1. In 1980 imports _____ exports by four billion dollars.
2. Imports _____ exports in 1980 and 1981.
3. Exports _____ imports since 1982.
4. Exports _____ imports in 1982, 1983, 1984, and 1985.
5. The trade imbalance _____ in 1982.

Sign (constellation)	Dates	Trait	Names of Classmates	Notes on Traits
Capricorn (goat)	Dec.22-Jan.19	dedicated,tireless		
Aquarius (water carrier)	Jan.20-Feb.18	dynamic,colorful		
Pisces (fish)	Feb.19-Mar.20	meditative,compassionate		
Aries (ram)	Mar.21-Apr.19	strong willed,enthusiastic		
Taurus (bull)	Apr.20-May.20	graceful,wise		
Gemini (twins)	May.21-June.20	cheerful,energetic		
Cancer (crab)	June.21-July.22	sensitive,sincere		
Leo (lion)	July.23-Aug.22	charming,clever		
Virgo (virgin)	Aug.23-Sept.22	decisive,upright		
Libra (balance)	Sept.23-Oct.22	intelligent,loyal		
Scorpio (scorpion)	Oct.23-Nov.21	resolute,diligent		
Sagittarius (archer)	Nov.22-Dec.21	forthright,honest		

زمانی با این علایم دارند و یک یا دو خصوصیت ویژه آنها را از روی حدس و گمان با هر یک از این علامتها ارایه کند. این اطلاعات در صفحه قبل آمده است و می‌تواند برای تمرین مورد استفاده قرار گیرد.

قبل از توزیع این جدول، معلم می‌تواند با پرسیدن سؤال «آیا کسی به طالع بینی اعتقاد دارد یا نه؟» کلاس را شروع نماید. معمولاً چند زبان‌آموز پاسخ مثبت خواهند داد. سپس معلم می‌تواند بگوید:

"I'm a (sign)"

و یکی از زبان‌آموزانی را که نسبت به طالع بینی ابراز عقیده کرده است، صداکند و بپرسد: *What's your sign?* یا *What are you?*. سپس علامت مربوط به معلم و زبان‌آموز را روی تخته سیاه بنویسد و از زبان‌آموزان بخواهد که اسامی علایم دیگر را ارایه کنند و معنی آنها را مورد بحث قرار دهند. معلم باید اطمینان حاصل نماید که زبان‌آموزان معنی لغاتی را که در ستون ویژگیها آمده است نیز درک می‌کنند. بعد از این مقدمه کوتاه ممکن است زبان‌آموزانی که با جدول *منطقه البروج* آشنا نیستند، بخواهند علامت مخصوص خود را بدانند و اینجاست که توزیع برگه‌های حاوی مثال بسیار مناسب است. سپس معلم باید در مورد گروه‌بندیهای مناسب و ترتیب این تمرین تصمیم‌گیری نماید. به طور مثال، اگر تعداد زبان‌آموزان کم باشد (۱۵ نفر یا کمتر) می‌توان یک گروه تشکیل داد. کلاسهایی را که ظرفیت بیشتر دارند می‌توان به دو یا چند گروه تقسیم کرد. اگر زبان‌آموزان گاهگاهی نظم و ترتیب را به هم می‌زنند، گروهها می‌توانند به صورت دایره‌های بزرگ دور هم جمع شوند و در هر نوبت یک زبان‌آموز مورد مصاحبه و مذاکره قرار گیرد. دانش‌آموزان با تجربه‌تر می‌توانند دور هم جمع شده و با یکدیگر مشورت کنند. سه وظیفه اصلی هر گروه (علیرغم وضعیت و تعداد آن) عبارتند از:

- ۱ - علامت مخصوص هر عضو گروه را از روی جدول منطقه البروج تعیین کنید.
 - ۲ - به مجرد این که علامت را مشخص کردید، از فرد مورد نظر سؤال کنید آیا احساس می‌نماید که نمونه ویژگیهای ذکر شده در نمودار است یا نه.
 - ۳ - در کلاسهای پیشرفته‌تر، اعضای گروه به صورت دو نفری یک پاراگراف می‌نویسند و در آن یافته‌های این بررسی را خلاصه می‌کنند. این تمرین باید با یک نتیجه‌گیری منطقی در مورد صحت پیش‌بینی‌های جدول منطقه البروج درباره اعضای گروه پایان یابد (مثلاً، چون ده نفر از دوازده عضو گروه احساس می‌کنند که منطقه البروج ویژگیهای شخصی آنها را صحیح پیش‌بینی نمی‌کند، نتیجه می‌گیریم که ...).
- اولین فعالیت نیاز به طرح سؤالی ساده با کلمات پرسشی دارد، مانند: *What's your sign?* یا *What are you?*، در حالی که دومین فعالیت مربوط به پرسیدن سؤالی پیچیده همراه با ضمیر موصولی *that* می‌باشد که نمونه متون مربوط به مصاحبه است، مانند:

"Do you feel / think that you're loyal?"

زبان‌آموزان در گروههای دو نفری پاراگرافها را با هم مبادله و از نظر دقت در متن (واقعیت‌های مربوط به گروه)، درستی نتیجه‌گیریها و صحت دستور زبان کنترل و بررسی می‌نمایند. این کار به آسانی قابل انجام است، به خصوص اگر زبان‌آموزانی که به صورت دو نفری کار می‌کنند پاراگرافهای خود را روی صفحه‌های قابل نشان دادن با دستگاه پروژکتور (پرتو افکن) تهیه کنند.

برای دومین تمرین جالب که شیوه دلپذیری برای ارایه سؤالیهای منفی بله یا نه را در بر دارد، معلم به نه برگ فتوکپی از یک دفتر نت موسیقی یا صفحات یک کتاب نیاز دارد که باید با نوار چسب یا با سوزن روی تخته سیاه کلاس به شکل سه تایی نصب گردد. روی این صفحات نباید شکل یا علامت خاص دیگری وجود داشته باشد، ولی می‌تواند به طور اتفاقی از مجموعه نت‌های موسیقی پیانو یا صفحات یک داستان یا کتاب دیگری انتخاب گردد. برای انجام این تمرین معلم نیاز به یک شریک دارد که بهتر است از زبان‌آموزان خوب کلاس باشد. کسی که قبلاً این کار به طور مختصر برایش توضیح داده شده است. دستیار معلم اطاق را ترک می‌کند یا رویش را برمی‌گرداند تا تخته را نبیند. در همین حال، یک داوطلب از بین زبان‌آموزان بلند می‌شود و به جلوی کلاس می‌آید و در ذهن خود یکی از ۹ صفحه را انتخاب می‌کند. فرض کنیم که این داوطلب صفحه وسطی را انتخاب نماید. دستیار به کلاس بر می‌گردد و اگر در کلاس است رویش را برمی‌گرداند و معلم به یکی از صفحات اشاره کرده و می‌پرسد: *Is it this one?* یا *Isn't it this one?*، و دقت می‌کند که آهنگ صدایش، علیرغم شکل سؤال، حتی الامکان یکنواخت باشد. شکل مثبت سؤال بله یا نه با علامت مورد نظر، دستیار را به بیان پاسخ منفی وامی‌دارد. استفاده از شکل منفی سؤال بله یا نه با پیش فرضی بسیار قوی، زبان‌آموز را به این تصور سوق می‌دهد که با اشاره معلم به صفحه مورد نظر به معلم پاسخ مثبت بدهد. برای تنوع بیشتر، معلم و دستیار او می‌توانند نقش خود را با تکرار این نوع تمرین عوض کنند. معلم و دستیار او باید هر دفعه شماره صفحه مورد نظر را قبل از مشخص شدن تغییر دهند.

البته وظیفه زبان‌آموزان است که دریابند معلم و دستیار او چگونه از صفحه مورد نظر اطلاع پیدا می‌کنند. وقتی زبان‌آموزی رمز این کار را دریافت، باید سعی نماید جای دستیار را بگیرد. وقتی توانست صفحه مورد نظر را سه بار متوالی پیدا کند، معلم باید کنار رفته و اجازه دهد که زبان‌آموز دیگری با یک دستیار بازی را ادامه داده و تعویض نقش نمایند. تا زمانی که زبان‌آموز دیگری رمز آن را پیدا کند، چرخش و تعویض زبان‌آموزان برای انجام این کار ادامه می‌یابد. زبان‌آموزان اغلب فکر می‌کنند که متوجه موضوع شده‌اند، اما چنین نیست و این مسئله هنگامی مشخص می‌گردد که از تشخیص یا تعیین صفحه مورد نظر عاجز بمانند. (این کار باعث سرگرمی همکلاسی‌ها می‌شود.)

ارتباطی بسیار مناسب هستند. به هر حال، همان گونه که آخرین تمرین نشان می‌دهد، گاهی اوقات از نمودار می‌توان در مرحله ارایه و انجام تمرین نیز استفاده کرد، علاوه بر آن، بسیاری از فعالیتها و تمرینهای همراه نمودار تطابق دستور و بیان و همچنین هماهنگی دستور و معنی را تقویت می‌کند، چون در حین انجام تمرین، متون مربوطه چندین بار خوانده می‌شود.

فعالیتها

۱ - سؤالی برای بحث

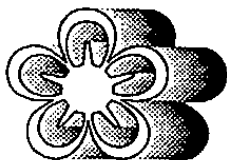
1. What groups of language learners will benefit most / least from the use of graphic aids?
2. Would you use graphic aids to practice a grammatical structure (s)? If so, what structure (s)?
3. What are some good sources of graphic aids other than the ones mentioned in this chapter?

۲ - فعالیتهای پیشنهادی

1. Examine some current ESL textbooks until you find one that uses a graphic aid to teach a structure. What is the graphic, the structure, and the task? Do you feel the proposed exercise is fully effective? If not, show how you would modify the exercise to increase its effectiveness.
2. Go through a newspaper or magazine. Find a graphic aid that can be used to teach a particular structure. Outline the way you would use the graphic to teach the structure. Share your idea with some colleagues. What was their reaction?

پانوش

1- Shaw and Taylor



بعد از آن که چند محصل دیگر متوجه موضوع شدند، باید رمز کار و اساس زبان‌شناختی آن را برای بقیه زبان‌آموزان توضیح داد. اجازه دهید تمام کلاس برای چند دقیقه این تمرین را در گروههای کوچک با یک وسیله قابل رویت مناسب مانند ۹ کارت یا ورق بازی روی میز انجام دهند تا بقیه زبان‌آموزان فرصت مقابله و مقایسه سؤالیهای مثبت و منفی بله یا نه را پیدا کنند.

این فعالیت به زبان‌آموزان کمک خواهد کرد تا تصورات و پیش-فرضهای مربوط به سؤالیهای مثبت و منفی بله یا نه را درک نمایند و دست کم کاربرد آنها را در این گونه شرایط که حالت سرگرم‌کننده‌ای دارد، بهتر بیاموزند.

نتیجه‌گیری

وقتی از نمودارها به عنوان وسایل کمک آموزشی استفاده می‌شود، معلم زبان باید بداند که همه افراد به آسانی نمی‌توانند آنها را تفسیر و تعبیر کنند. کارآیی و مهارت اولیه استفاده از آنها به سطح فرهنگ و تحصیلات فرد بستگی دارد. نمودار یک اندیشه غربی است و فعالیتهای ارایه شده در این فصل پیشنهادی و برای نمونه می‌باشد، بنابراین کامل و شامل همه جزئیات نیست. شاو و تایلور (۱۹۷۸) پیشنهادات مفید دیگری را برای استفاده و به کارگیری نمودار در تمرینهای زبان ارایه کرده‌اند. کتابهای زبان انگلیسی الزاماً بهترین منبع استفاده از وسایل کمک آموزشی برای این فعالیتها نیستند. کتابهای مربوط به اقتصاد، جغرافیا، روانشناسی، جامعه‌شناسی و بازرگانی اکثراً دارای نقشه، جدول و نمودارهایی هستند که می‌تواند برای کلاسهای آموزش زبان مورد استفاده قرار گیرد. البته اگر زبان‌آموزان به طور اتفاقی در این رشته‌ها به تحصیل مشغول هستند، استفاده از این کتابها بسیار مناسب‌تر خواهد بود. روزنامه و مجلات مخصوصی نیز وجود دارد که منابع خوبی برای تمرینهای زبان است. در منابع معتبر آموزش زبان نمودار غالباً همراه یک متن آورده شده است. بنابراین، در کلاسهایی که زبان‌آموزان در سطح متوسط یا پیشرفته هستند، بهتر است که متن‌های مربوط را نیز شامل نموده و فعالیتهای خواندن را برای درک بهتر و همچنین تفسیر و بحث درباره نمودارها در آن بگنجانیم. استفاده از نمودار در کلاس زبان زمانی ضرورت پیدا می‌کند که زبان‌آموزان بخواهند برای یک امتحان سخت آماده شوند، چون چنین امتحانهایی بیشتر قدرت تفسیر و تعبیر زبان‌آموزان را در مورد نقشه، جدول و نمودار بررسی و ارزیابی می‌کند.

به هر حال، نمودارهای کمک آموزشی، همانند تصاویر کامل و جامعی که در فصل ششم به آنها اشاره شد، می‌تواند برای تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. هر دوی آنها را می‌توان برای تطابق شکل و معنی به کار برد و وسیله‌ای مفید برای آموزش دستور زبان هستند. در حالی که، تصاویر را می‌توان برای بیان مطلب، تمرین‌های دستوری و ارتباطی به کاربرد، نمودار نیز برای تمرینهای دستوری و

مطالعه تطبیقی عوامل زمان در آموزش زبان انگلیسی در چند کشور

محمدرضا عنانی سراب
شهلا زارعی نیستانک

زمان یکی از عوامل مؤثر در رشد و پیشرفت زبان آموزی است که مورد توجه بسیاری از متخصصین آموزش زبان و معلمین می باشد. از این رو ما بر آن شدیم تا با مطالعه تطبیقی، وضعیت زبان آموزی را در کشور خودمان با دیگر کشورهای منطقه جنوب شرقی آسیا که از جهت نیاز به تکنولوژی و رشد و توسعه وضعیتی تقریباً مشابه کشور ما دارند مورد مقایسه و ارزیابی قرار دهیم.

در این مقایسه کشورهای ژاپن، اندونزی، فیلیپین، چین، سری لانکا، تایلند و کره جنوبی مورد مطالعه قرار گرفته اند. در این بررسی، شاخصهای زیر مورد نظر بوده است.

۱- شروع و پایان دوره زبان آموزی

۲- سقف ساعات آن در کل دوره

۳- تعداد ساعات اختصاص یافته به درس زبان

سقف ساعات زبان انگلیسی

زبان	ساعت	(زبان خارجی)
ژاپن	۸۴۰	(زبان خارجی)
فیلیپین	۱۵۸۴	(یکی از زبان های دوم)
سری لانکا	۱۲۰۰	زبان بین المللی
چین	۹۰۰	زبان خارجی
کره	۷۵۰	زبان خارجی
تایلند	۲۰۰۰	زبان خارجی
اندونزی	۹۱۰	زبان خارجی

بنابراین سقف ساعات بین ۷۵۰ تا ۲۰۰۰ ساعت در نوسان است.

ساعات اختصاص یافته در هفته

زبان	سال اول	ساعت
دوره اول متوسطه	سال اول	۴ ساعت
	" دوم	" "
	" سوم	" "
دوره دوم متوسطه	سال اول	۴ ساعت
	" دوم	" "
	" سوم	" "

چین

زبان در چین رسماً از سال اول متوسطه شروع می شود و تا سال آخر متوسطه ادامه دارد (البته مدارس ابتدایی نیز به طور روزافزونی زبان را در برنامه خود می گنجانند).
دوره اول متوسطه و دوره دوم متوسطه هر هفته حداقل چهار ساعت.

اندونزی

زبان	سال اول	ساعت
دوره اول متوسطه	سال اول	۴ ساعت
	" دوم	" "
	" سوم	" "
دوره دوم متوسطه	سال سوم	۷ ترم هفته ای ۴ ساعت

سری لانکا

مقطع ابتدایی	سال سوم	ساعت
مقطع ابتدایی	سال سوم	۵ ساعت
	" چهارم	" "

۵ ساعت	" ششم	
۴ ساعت	سال اول	
" "	" دوم	دوره متوسطه
" "	" سوم	
" "	" چهارم	
" "	" پنجم	
" "	" ششم	

طول دوره زبان آموزی در کشورهای مورد بحث

۶ سال	زبان
" ۹	سری لانکا
" ۳ و ۵ ترم در دوره دبیرستان (البته طول ترم در این کشور برای ما مشخص نیست).	کره جنوبی
۱۰ سال	فیلیپین
" ۱۲	تایلند
" ۳ و ۷ ترم در دوره دبیرستان	اندونزی
" ۶	چین

با توجه به آمار فوق به طور متوسط در هر هفته ۵ ساعت به زبان خارجی اختصاص می‌یابد. در کشورهایی که زبان از مقطع ابتدایی شروع می‌شود (سری لانکا، فیلیپین و تایلند) به دانش‌آموزان هر روز یک ساعت زبان تدریس می‌شود که این مسئله اهمیت استمرار در آموزش زبان در سطوح پایین را مورد تأکید قرار می‌دهد. به عبارت دیگر با یک یا دو بار تشکیل کلاس در هفته در سطوح پایین نتیجه قابل توجهی بدست نمی‌آید.

حال نظری به وضعیت زبان آموزی در کشور خودمان می‌اندازیم:

جمهوری اسلامی ایران

سقف ساعات	۵۶۰ ساعت ۴۵ دقیقه‌ای
تعداد ساعات در هفته	
دوره راهنمایی	سال اول " دوم " سوم "
دوره دبیرستان	ترم اول " دوم " سوم " چهارم و پنجم "

۵ ساعت	" پنجم	
" "	" ششم	
۴ ساعت	سال اول	
" "	" دوم	دوره اول متوسطه
" "	" سوم	
۴ ساعت	سال اول	
" "	" دوم	دوره دوم متوسطه
" "	" سوم	

کره جنوبی

۴ ساعت	سال اول	
" "	" دوم	دوره اول متوسطه
" "	" سوم	
۵ ساعت	ترم اول	
" "	" دوم	دوره دوم متوسطه
" "	" سوم	
" "	" چهارم	
" "	" پنجم	

فیلیپین

۶ ساعت	سال اول	
" "	" دوم	ابتدایی
" "	" سوم	
" "	" چهارم	
" "	" پنجم	
" "	" ششم	

۶ ساعت	سال اول	
" ۴	" دوم	دوره متوسطه
" "	" سوم	
" "	" چهارم	

تایلند

۵ ساعت	سال اول	
" "	" دوم	ابتدایی
" "	" سوم	
" "	" چهارم	
" "	" پنجم	

هفتگی باشد، این عامل در کشور ما وضعیت مطلوبی ندارد.

البته نباید فراموش کرد که عوامل دیگر از قبیل کتاب درسی و معلم هم در کیفیت زبان آموزی مؤثرند و بهبود بخشیدن به هر کدام از این عوامل بدون در نظر گرفتن دیگری بیهوده است. متأسفانه در تجدید - نظرهایی که در برنامه درسی به عمل آمده و به کاهش ساعات درس زبان منجر شده است، همیشه به این مسئله استناد شده که درس زبان موفقیت چندانی نداشته است، بنابراین کم کردن آن تأثیری در وضعیت موجود نخواهد داشت در حالی که بهتر بود به جای کاهش ساعات درس زبان، عوامل دیگر به طور مثال آموزش معلمان تقویت می شد.

در پایان لازم است به این مطلب اشاره شود که زبان آموزی در کشورهای در حال توسعه برای اخذ تکنولوژی مدرن نقش حساس و کلیدی دارد. بخشی از گزارش نماینده کشور ژاپن در سمینار

Foreign/Second Language Education in Asia and the Pacific

به خوبی این نکته را مورد تأکید قرار می دهد.

" در برهه ای از زمان که ژاپن به تکنولوژی، ماشین آلات و محصولات غربی نیاز داشت، زبان انگلیسی نقش کلیدی در مدرنیزه شدن کشور ایفا کرده است و در حال حاضر برای فعالیتهای بین المللی این کشور جنبه حیاتی دارد. زبان انگلیسی در ابتدا وسیله دریافت اطلاعات از خارج بوده و در فرستادن و تبادل اطلاعات نقش چندانی نداشته است."

با نگاهی اجمالی به هر یک از شاخصهای مورد مطالعه می توان به نتایج زیر دست یافت:

سقف ساعات زبان در کشور ما ۱۹۰ ساعت کمتر از حداقل سقف ساعات در کشورهای مورد مطالعه می باشد. تعداد ساعات هفتگی در دوره اول متوسطه در کشورهای مورد بحث در طول سه سال به طور متوسط در هفته ۵ ساعت مجموعاً ۱۵ ساعت می باشد در حالی که در کشور ما با حذف زبان در سال اول راهنمایی سقف ساعات به ۸ ساعت تقلیل یافته است. در حقیقت با توجه به اینکه در سطوح پایین همان طور که قبلاً ذکر گردید تعداد جلسات در هفته بسیار مهم است، تقلیل ساعات در این مقطع اثرات زیان بخشی در زبان آموزی داشته است. در دوره دوم متوسطه در طول سال تحصیلی فقط ۲ ساعت به زبان اختصاص یافته و این تعداد ساعت با نرم مورد بحث یعنی ۵ ساعت فاصله زیادی دارد. بعلاوه مسئله استمرار نیز لحاظ نشده است. در حالی که در کشورهایی که نظام واحدی دارند، آموزش زبان حداقل در ۶ ترم به طور مستمر ارائه می گردد. طول دوره در کشور ما نیز در مقایسه با کشورهای مورد بحث که طول دوره حداقل ۶ سال و حداکثر ۱۲ سال در نوسان می باشد، حدوداً یکسال و نیم از حداقل طول دوره این کشورها کمتر است. لذا می توان چنین نتیجه گیری کرد که اگر یکی از عوامل دخیل در پیشرفت زبان آموزی، طول مدت و تعداد ساعات

سقف ساعات زبان انگلیسی در کل دوره آموزش

نام کشور	نوع زبان	تعداد ساعات
ژاپن	زبان خارجی	۸۴۰
فیلیپین	یکی از زبان های دوم	۱۵۸۴
سری لانکا	زبان بین المللی	۱۲۰۰
چین	زبان خارجی	۹۰۰
کره	"	۷۵۰
تایلند	"	۲۰۰۰
اندونزی	"	۹۱۰
جمهوری اسلامی ایران	"	۵۶۰

نام کشور	تعداد سال	تعداد ترم
ژاپن	۶	
سری لانکا	۹	
کره جنوبی	۲	۵*
فیلیپین	۱۰	
تایلند	۱۲	
اندونزی	۲	۷**
چین	۶	
جمهوری اسلامی ایران	۴/۵	

** طول ترم در این کشورها مشخص نیست.

تعداد ساعات اختصاص یافته به درس زبان در هفته

نام کشور	نوع دوره	پایه	ترم	تعداد ساعات در هفته	
ژاپن	دوره اول متوسطه	اول		۴	
		دوم		۴	
		سوم		۴	
	دوره دوم متوسطه	اول		۴	
		دوم		۴	
		سوم		۴	
چین	دوره اول متوسطه	اول		۴	
		دوم		۴	
		سوم		۴	
	دوره دوم متوسطه	اول		۴	
		دوم		۴	
		سوم		۴	
اندونزی	دوره اول متوسطه	اول		۴	
		دوم		۴	
		سوم		۴	
	دوره دوم متوسطه		۱		۴
			۲		۴
			۳		۴
			۴		۴
			۵		۴
			۶		۴
			۷		۴
سری لانکا	مقطع ابتدایی	سوم		۵	
		چهارم		۵	
		پنجم		۵	
		ششم		۵	
	اول متوسطه	اول		۴	
		دوم		۴	
		سوم		۴	
		دوم متوسطه	اول		۴
			دوم		۴
			سوم		۴

نام کشور	نوع دوره	پایه	ترم	تعداد ساعات در هفته	
کره جنوبی	اول متوسطه	اول		۴	
	"	دوم		۴	
	"	سوم		۴	
	دوره دوم متوسطه		اول	۵	
	"		دوم	۵	
	"		سوم	۵	
	"		چهارم	۵	
	"		پنجم	۵	
فیلیپین	ابتدایی	اول		۶	
	"	دوم		۶	
	"	سوم		۶	
	"	چهارم		۶	
	"	پنجم		۶	
	متوسطه	اول		۶	
	"	دوم		۴	
	"	سوم		۴	
	"	چهارم		۴	
	ابتدایی	اول		۵	
	"	دوم		۵	
	"	سوم		۵	
تایلند	"	چهارم		۵	
	"	پنجم		۵	
	"	ششم		۵	
	متوسطه	اول		۴	
	"	دوم		۴	
	"	سوم		۴	
	"	چهارم		۴	
	"	پنجم		۴	
	"	ششم		۴	
	دوره راهنمایی	اول		—	
	"	دوم		۴	
	"	سوم		۴	
	جمهوری اسلامی ایران	دوره متوسطه		اول	۴
		"		دوم	۴
"			سوم	۴	
"			چهارم و پنجم	۹	

ABED

نویسنده: کریستوفر برومفیت
مترجم: سیامک بابایی
دانشگاه تربیت معلم کاشان

طرح مسأله:

دیدگاههای اخیر درباره آموزش زبان (برای مثال آنچه به وسیله ویدوسان ۱۹۷۸، برومفیت و جانسون ۱۹۷۹ طرح شده) به آموزش ادبیات اهمیتی نداده است؛ اما شناخت روزافزون مشکلات برنامه‌های درسی آموزش زبان به شیوه ارتباطی، باعث شده که با این مسأله برخورد محتاطانه‌تری شود. (مقالات جانسون و مورو ۱۹۷۸، مولر ۱۹۸۰ را ببینید.) البته قرار نیست با علاقه‌ای دوباره به ادبیات روی آوریم، چون ادبیات برای ما همیشه منبعی مناسب برای تهیه محتوای دروس زبان خارجی بوده است. ما به یک برنامه درسی معنی‌گرا (votional) نیاز داریم که حول مفاهیم و موضوعاتی ساخته شود که توانایی پیچیده‌تر شدن در موقعیت‌های جدید را داشته باشد (ویدوسان و برومفیت ۱۹۸۱). بیشتر کوششها جهت تهیه مطالب درسی جذاب و ارتباطی، از حیث روش کار قوی بوده‌اند؛ اما از نظر توانایی پیچیدگی در ساختار ضعیف‌اند (مسکو نیز ۱۹۷۸، مالی و داف ۱۹۷۸، ملویل ۱۹۸۰). حتی درسهایی که برای استفاده در مدارس در نظر گرفته شده‌اند، دچار پراکندگی محتوایی هستند (آبسن و سکستون ۱۹۷۸، جوپ ۱۹۷۹).

هدف این مقاله طرح این مسأله نیست که ادبیات باید جهت رفع مشکلات موجود به کار گرفته شود، بلکه هدفش بحث درباره نقشی است که ادبیات در سطوح پیشرفته‌تر زبان ایفا می‌کند. روشن کردن این بحث می‌تواند برای آنچه که در دوره‌های ابتدایی‌تر تدریس زبان اتفاق می‌افتد، نتایج ضمنی در پی داشته باشد؛ از این رو به دلایل مختلفی دارای ارزش پیگیری است. نخست این که، خواندن مستقل‌ترین و فردی‌ترین توانایی در کاربرد ارائه می‌دهد. دوم آن که ادبیات یکی از سه بخشی است که محتوای برنامه درسی یک زبان خارجی می‌تواند بر مبنای آن قرار گیرد. (دو بخش دیگر زیانشناسی و فرهنگ عمومی مردم است) و آن هیچ تضادی با موضوعات دیگر در برنامه‌های درسی نخواهد داشت. سوم این که، مطالب ادبی باسانی قابل دسترسی هستند.

مهارت‌های خواندن و مطالعه ادبیات در زبان خارجی

ABCD

قراردادهای ادبی را تشخیص می‌دهد (اگر چه نه به طور کاملاً روشن) و آنها را در ارتباط با دنیای تجربی دیگری که ادبیات ممکن است در مواردی تقلید یا تفسیر کند؛ بازگو می‌کند.

قوانینی که در بالا ذکر شد، گرچه فهرست مشخصی ندارند، اما از نظر پیچیدگی و کاربرد متفاوت هستند. بیشتر آثار ادبی بر اساس طرح (حوادث) و رابطه میان شخصیتها قابل فهم هستند؛ اما در واقع آشنایی با چنین مفاهیمی منجر به این می‌شود که برخی نویسندگان انتظارات خوانندگان را برآورده نکرده آنها را به طور عمد با ابهام و سردرگمی مواجه کنند. از طرف دیگر، نمونه‌های خاصی از برخوردها، مثلاً برخورد با متونی که با عقاید سیاسی ارتباط دارند، از سوی خواننده به پاسخ پیچیده‌ای نیاز دارد که انجام آن در گرو دانش وسیعی از آن تئوریهاست (مثلاً تئوریهای سیاسی). چنین نگرشی ما را مجبور خواهد کرد تا ادبیات را نه به عنوان یک فعالیت مجزا، بلکه به عنوان فعالیتی در ارتباط با سطح دانش عمومی زبان‌آموز مورد نظر قرار دهیم. اما هنوز برای روشن کردن وضعیت موجود حتی در ارتباط با خوانندگان به زبان مادری نیز کارهای بسیاری باید صورت پذیرد (وایت‌هد ۱۹۷۷، بلنت ۱۹۷۷، تامسون ۱۹۷۹).

ارتباط موضوع با آموزش زبان:

باید تاکنون این مطلب روشن شده باشد که آموزش ادبیات نباید صرفاً در ارتباط با ایجاد مهارت‌های عمومی خواندن به کار رود. این امکان وجود دارد که خواننده لایقی باشیم، اما با قراردادهای ادبی یک فرهنگ خاص آشنا نباشیم. با وجود این کاربرد زبان نیاز به درک تراکم تلمیحاتی دارد که در توان بشر است و هر زبانی از آن استفاده می‌کند. تمام کسانی که از زبان استفاده می‌کنند، به طور مشترک چنین توانی را دارند و از این نظر باید آموزش ادبی ویژه‌ای ایجاد و توسعه داده شود. پس برای این که آموزش ادبی موفق باشد، باید به ایجاد آگاهی ادبی که به طور نهفته جزو توانایی فراگیران در امر استفاده از زبان بوده، کمک کند و زبان‌آموز را نسبت به قراردادهای مرسوم ادبی حساس کند. در یک زبان خارجی کوشش در چنین راهی کاری بس دشوار است که به خاطر سردرگمی موجود در آموزش ادبیات زبان مادری، این امر دشوارتر شده است.

آموزش ادبیات در یک زبان خارجی حتی باید تا حدودی به

البته تمام این دلایل تحت‌الشعاع بحث مهمتری قرار خواهند گرفت و آن این است که اگر بخواهیم آموزش زبان در سطوح پیشرفته واقعاً مؤثر واقع شود، به محتوای درسی با ارزشی نیاز داریم. این تنها یک مسأله انگیزشی نیست، بلکه ماهیت زبان اقتضا می‌کند که پیشرفت عملی و تئوری در تدریس آن، ریشه در یک سری اصول و مهارت‌های غنی و قابل پیشرفت داشته باشد؛ یعنی روشها و مهارتهایی که بتوانند در زبان مقصد به کار گرفته شوند.

توانایی ادبی:

کیومر (۱۹۷۵) می‌نویسد: ... کسی که کاملاً با ادبیات ناآشناست و از اصول رمان‌خوانی اطلاع چندانی ندارد، هنگام خواندن یک شعر کاملاً احساس سردرگمی می‌کند. دانش زبانی‌اش او را قادر به فهم عبارتها و جمله‌ها نمی‌کند، او قادر نخواهد بود که آن را به عنوان ادبیات بخواند ... ، زیرا فاقد توانایی ادبی پیچیده‌ای است که دیگران را قادر به درک آن مفاهیم می‌کند. قواعد ادبیات خوانی هنوز در ذهن وی به طور کامل جا نگرفته و نقش بسته است؛ قواعدی که در او این توانایی را ایجاد می‌کند تا الگوهای زبانی را به ساختارها و مفاهیم ادبی تبدیل کند.

یک برنامه درسی صحیح ادبیات تنها کاربرد متون ادبی برای اهداف زبان‌آموزی در سطوح پیشرفته نیست، بلکه کوششی است جهت توسعه و پیشرفت توانایی ادبی. البته انجام چنین کاری مستلزم توضیح دادن و آشکار کردن مفهومی است که گرچه هنوز جای بحث دارد، اما ارتباط آن با تمرینهای کلاسی جهت آموزش به خوانندگان مبتدی آسان به نظر می‌رسد. اگر چه صحیح این است که هیچ پایانی برای خواندن متون ادبی وجود ندارد (چون مفاهیم همیشه قابل تفسیر هستند و این ناشی از ارتباط ویژه‌ای است که میان خواننده و نویسنده ایجاد می‌شود)، اما به هر صورت امکان برداشت‌های نادرست که حاصل بدفهمی قواعد ادبی است، وجود دارد. چنین قواعد و اصولی صرفاً زبان شناختی نیستند، بلکه شامل تأثیر متقابل پدیده‌ها، ارتباط میان شخصیت‌ها، به کارگیری عقاید و سیستمهای ارزشی، ساختار ادبی از نظر نوع و قراردادهای ادبی و ارتباط هر یک از اینها با دنیای خارج از خود ادبیات است. تمام اینها و همچنین جنبه‌های دیگر، تابع قراردادهای خاصی است که نویسندگان، آنها را به کار می‌گیرند. یک خواننده خوب چنین

ABCD

امر خواندن ارتباط نزدیک دارد که طی آن فهمیدن متن از بخشهای زبان آموزان درباره پرسشهای مربوط به آن ناشی می‌شود و این پرسشها آنها را ناگزیر می‌کند تا متن را به عنوان یک واحد پیوسته قلمداد کنند (برای مثال موبی ۱۹۶۸ را ببینید). فنون خواندن که شیوه‌های تحلیلی معینی را مورد استفاده قرار می‌دهند، مناسب کمتری خواهد داشت.

یک الگوی آموزشی ساده جهت تدریس ادبیات:

بحث درباره توجیه یک الگوی ساده، شبیه آنچه که در شکل (۱) ترسیم شده به قرار زیر است:

۱ - آموزش صحیح خواندن ادبیات نمی‌تواند تنها به وسیله شیوه‌های خطی حاصل شود؛ چه خواندن ادبیات پروسه‌ای تکامل یافته است و فهم متن باید به طور همزمان در تمام جنبه‌هایش (ادبی و غیر ادبی) صورت گیرد.

۲ - توانایی اصلی یک خواننده خوب ادبیات، قدرت تعمیم دادن متن داده شده به دیگر جنبه‌های قوانین ادبی یا به برداشتهای شخصی و اجتماعی (خارج از ادبیات) است.

۳ - این دو زمینه، جدا از هر متن خاصی باید به وسیله تئوری آموزشی مؤثری ایجاد شود. فنون تدریس ادبیات نیز تنها تا آنجا با ارزش است که بتواند در خدمت این دو هدف باشد.

۴ - به زبان آموزان باید کمک شود تا استعدادهای نهانشان را در این دو مسیر توسعه دهند و این به مفهوم ایجاد معیارهایی است جهت سطح‌بندی متون ادبی مورد آزمایش براساس این دو.

۵ - هدف اصلی هر کار ادبی ویژه در مدرسه، ارائه اطلاعات خاصی نیست، بلکه چگونگی استفاده از این اطلاعات به عنوان نشانه‌هایی در پیشبرد اهدافی است که در شماره ۲ به آن اشاره شد.

۶ - الف. توانایی درک و کشف ارتباط میان متون ادبی از یکدیگر (بنابراین فهم قراردادهای ادبی و سنتها)، از طریق خواندن متونی که به خاطر اهداف آموزشی با یکدیگر پیوستگی و ارتباط دارند، حاصل خواهد شد. متون می‌توانند از نظر موضوع متن، شکل و ساختمان، اهداف عقیدتی یا هر یک از شیوه‌های مناسب دیگر هماهنگی داشته باشند.

ب. توانایی درک و کشف ارتباط میان متون ادبی و زندگی معمولی، از طریق آشنایی فزاینده با خواص تقلیدی متنوع ادبیات ایجاد

روشهایی که در آموزش ادبیات زبان مادری به کار رفته، وابسته باشد؛ بنابراین کوشش جهت روشن کردن این مسأله فراموش شده ضروری است (جهت آشنایی با میزان روشهای به کار رفته، نگاه کنید به برینک ۱۹۷۷، مارشال ۱۹۷۲).

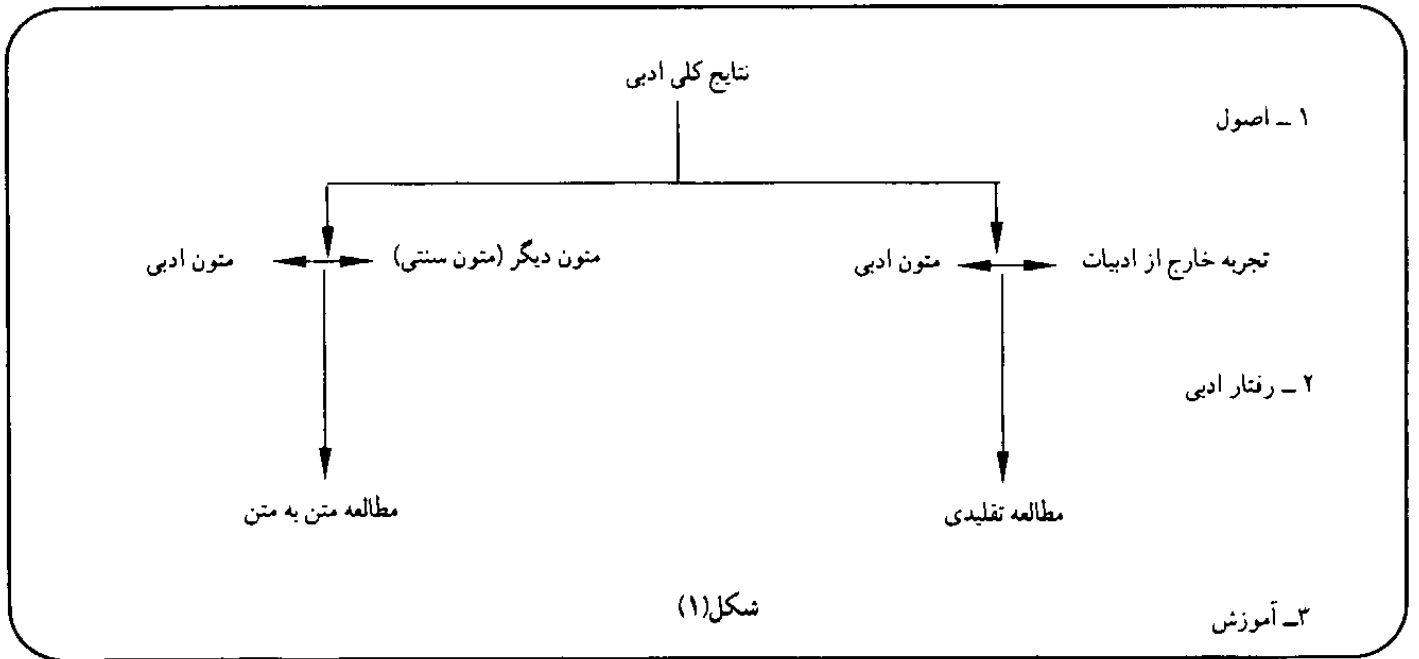
تنظیم یک برنامه درسی ادبیات در زبان مادری نه تنها به خوب فهمیدن زبان، بلکه به درک دیگر اثرهای زیباشناسی نظیر هنر و موسیقی نیز مربوط می‌شود؛ یعنی آن برنامه باید پاسخگوی تمام زمینه‌های فرهنگی و آموزشی باشد، به طوری که شکل آن در موقعیتهای گوناگون از تنوع لازم برخوردار باشد. بعضی اوقات، مثلاً در بعضی از کشورهای جهان سوم، ادبیاتهای زبان خارجی بخش عظیمی از آموزش ادبیات را به عهده دارند و مجبور هستند که به سنتهای ادبیات شفاهی و ارتباط ادبیات بومی معاصر با فرهنگهای قبل از مستعمره بپردازند. در این کشورها نادیده گرفتن مسائل سیاسی مشکل بزرگی خواهد بود، زیرا علم زبان آموزی و فرهنگ شدت با مسائل سلطه‌گری در ارتباط است. در سیستمهای سنتی آموزش زبان دوم در کشورهای اروپایی، در نظر گرفتن اختلاف سنتهای زبان مادری محلی با سنتهای ادبی جهانی بسیار تعیین کننده است. بدین ترتیب باید این امکان وجود داشته باشد که به طور مؤثر، گرچه بصورت خیلی کلی، نیازهای اصلی زبان آموزان در کسب توانایی ادبی مشخص شود.

ارتباط موضوع با خواندن در سطوح پیشرفته:

این بخش هیچ ادعایی ندارد که خواندن ادبیات نیاز به فنونی متفاوت از دیگر انواع خواندن دارد؛ اما چنین ادعایی را دارد که خواندنی که در آن مفاهیم ادبی به کار رفته نیاز به یک روش آموزشی متفاوت دارد. خوب فهمیدن زبان متن نمی‌تواند دلیل بر این باشد که از نظر ادبی هم آن متن را فهمیده‌ایم، این مفهوم متن است که برای خواننده خوب حائز اهمیت است، نه سادگی و قابل ترجمه بودن آن.

بیشتر خوانندگان آثار شکسپیر که زبان مادری‌شان انگلیسی است، حتی در سطوح تحصیلکرده، قادر به فهم قسمتی از آنچه که می‌خوانند و می‌شنوند نیستند این نفهمیدن در درک کلی آنها مهم نخواهد بود، مگر این که از یک سطح مشخصی فراتر رود. تحمل منطقی بعضی ابهامات در متن از ویژگیهای اساسی یک خواننده خوب به شمار می‌رود. بدین ترتیب، آثار ادبی طبیعتاً با پیوستگی و یکپارچگی در

ABCD



خواهد شد. از نظر آموزشی این عمل با سطح بندی کردن پیچیدگی و ظرافت اشارات خارجی که در متون به کار رفته، بهتر انجام خواهد شد. برای مثال، می توان از آثار تمثیلی و اسطوره ای ساده ای شروع کرد که از آنها به آسانی به نتایجی در تجارب شخصی می رسیم.

نتایج ضمنی چنین الگویی برای کار در زبان خارجی: کار درباره ادبیات زبان خارجی باید با وضعیتی که در بالا ارائه شد، مطابقت داشته باشد؛ اما زبان آموزان می توانند در سطوح متفاوت پیشرفت بر طبق تجربه ای که از قبل در ادبیات دارند. با آن کار کنند و دانستن مهارت های زبان لازمه فهم ادبی آنها نخواهد بود. به این جهت معیارهای انتخاب مطالب آموزشی باید شکافی را میان متون ادبی و توانایی زبانی فراگیر پیش بینی کند. سطح آگاهی زبان بنهایی ملاک صحیح نیست و علاوه بر این، کار در زبان خارجی اگر واقعاً کار ادبی باشد، باید به عنوان توسعه استعدادهایی که قبلاً تا حدودی در خواندن

بیان بحثها با چنین صراحتی این خطر را دارد که ساده لوحانه و برداعیه تلقی شود، اما چنین بحثهای ویژه ای ارزش ساده نگری را دارند، زیرا عقاید رایج زیاد است و باید با چنین بحثهای نسبتاً آشکار و صریحی با آنها برخورد شود. درباره این مسأله باید بدرستی بحث شود که آموزش ادبیات بر مبنای تواناییهاست و نه بر مبنای دانش و اطلاعات و این که این تواناییها در ارتباط تنگاتنگ با قراردادهای ادبی است که همه نویسندگان در آثارشان به کار می برند. آموزش ادبیات زبان خارجی باید به همان میزان آموزش ادبیات زبان مادری، این نیاز زبان آموزان را برآورده سازد.

هنگامیکه چنین بحثی پذیرفته شود، امکان دسته بندی معیارهای اصلی در انتخاب متون پیشرفته در آموزش ادبیات خارجی برای ما

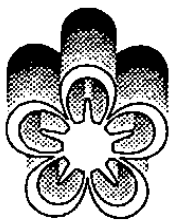
ABED

استفاده شود.

۶ - وضعیت متون کلاسیک («یا اعتبار اسمی») - از متونی می‌توان استفاده کرد که انگیزه‌ای را در زبان‌آموزان به وجود آورد؛ اگر چه کاربرد این متون در زمینه‌های دیگر ضروری نیست. تمایل به خواندن «دیکنز» یا «شکسپیر» باعث خواهد شد که زبان‌آموزان به مشکلاتی فایده‌آیند که از جنبه‌های دیگر نیز حائز اهمیت خواهد بود.

نتیجه‌گیری:

ایجاد تواناییهای ادبی آن گونه که در این جا مطرح شد، از پیش مستلزم یک توانایی نسبتاً روان انگلیسی در خواندن است. هدف سطح‌بندی متون آموزش ادبیات و شیوه‌های خواندن نباید تنها ایجاد دانش ساده‌ای از زبان باشد، بلکه مسائل بیشتری نیز وجود دارد که باید بدان توجه شود. بدین ترتیب، آنچه که آموزش ادبیات پیشنهاد می‌کند می‌تواند اساس توسعه و پیشرفت واقعی یک برنامه آموزشی زبان معنی‌گرا قرار گیرد. باید معیارهایی برای انتخاب و کاربرد متون ادبی که با یکدیگر در حال رقابت هستند، در جهت تشخیص نیازهای گروههای خاصی از زبان‌آموزان وجود داشته باشد. واکنشهای صحیح زبان‌آموزان در مقابل قوانین ادبی، هم از طریق شیوه آزمایش و خطا و هم از طریق ارائه یک سری متون سطح‌بندی شده مرتبط و دقیق توسعه خواهد یافت. اگر خواندن به عنوان یک فرآیند اصلی مورد توجه قرار گیرد، آموزش خواندن نباید تنها به تمرین خواندن در زبان مقصد بسنده کند. متون ادبی چنانچه همراه با یک دیدگاه جدی در پیشبرد توان ادبی مورد استفاده قرار گیرد، می‌تواند مبنای مناسبی جهت توسعه و رشد فعالیتهای مؤثر و جذاب زبان‌آموزی باشد. در این بخشی که تا حدودی به صورت فشرده ارائه شد، این امکان به وجود آمد تا طرح مختصری از دیدگاه آموزش ادبیات ارائه شود. البته این تلاش تنها جهتی را مشخص می‌کند که در آینده ارزش بررسی بیشتر را خواهد داشت.



حاصل خواهد شد (نمونه‌ها از ادبیات انگلیسی انتخاب شده‌اند، اما اصول آن در مورد هر ادبیاتی می‌تواند کاربرد داشته باشد).

اول، معیارهایی که در مورد هر نوع خواندن می‌توانند مفید باشند: ۱- سطح زبانی - البته این می‌تواند از طریق لغات و ساختارهای دستوری سنجیده شود. اما تشخیص این نکته ضروری است که هیچ الگوی زبان‌شناسی توصیفی نمی‌تواند اهمیت قالبهای ادبی را ارزشیابی کند. اشعار «بلیک» یا «مرد پیر و دریا» اثر «همینگوی» نمونه‌هایی هستند که از نظر زبان‌شناسی، متون ساده‌ای به شمار می‌روند، اما مشکلات قابل ملاحظه‌ای را در قالب متون ادبی ایجاد می‌کنند.

۲ - سطح فرهنگی - آثار گوناگون ادبیات با انتظارات اجتماعی و فرهنگی دسته‌های متفاوت زبان‌آموزان نزدیک است. این مسأله ممکن است به طرق مختلف بر تصمیمات تأثیر گذارد. برای مثال، تجربیات خوانندگان نسبتاً ساده با قالبهای ادبی قرن نوزدهم از نظر فرهنگی نزدیکی بیشتری دارند تا با بسیاری از آثار معاصر. در بسیاری از کشورهای جهان سوم نویسندگان قرن هیجده مثل «فیلانگ» یا «کرایب» می‌توانند باعث تحریک احساسات شوند، زیرا آن جوامع بومی هنوز شبیه جامعه قبل از صنعتی شدن هستند.

۳ - طول دوره - همواره یک عامل آموزشی مهم است. چنین معیارهایی می‌توانند با تغییر مناسبی در ارتباط با هر نوع مطالب درس خواندن به کار روند، اما سه معیار دیگر وجود دارند که صرفاً از نظر ادبی حائز اهمیت هستند.

۴ - نقش آموزش - (در ارتباط با پیوستگی ادبیات با ادبیات یا ادبیات و زندگی.) در سطوح مناسب آثاری که از جنبه‌های دیگر مورد نظر است، می‌تواند با آثار دیگر مرتبط باشد (برای مثال «خدای مگسها» اثر «گولدنیک» با «جزیره مرجان» اثر «بالنتین» که تفسیر سنجیده‌ای بر آن بود، مرتبط است یا حتی با کتابهای دیگر در موضوعی مشابه، مثل «من پادشاه معبد هستم» اثر «سوزان هیل»). همچنین کتابها می‌توانند عمداً در ارتباط با حوادث معاصر انتخاب شوند (احتمالاً داستانهای گراهام گرین).

۵ - نمادهای ادبی - اگر هدف دوره درسی واقعاً گسترش تواناییهای خواندن باشد، نباید تنها به داستانها و شعرهای کوتاهی که در کلاس مطالعه می‌شود، محدود شود، بلکه باید از انواع معمول ادبیات



فرآیند خواندن و مشکلات

آن در زبان خارجی

تألیف: سید اکبر میرحسینی

مقدمه

در دنیای کنونی برنامه‌هایی برای بهبود وضع خواندن در دبیرستانها و دانشگاهها در حال اجرا می‌باشد. زبان‌آموزان نه تنها برای بهتر خواندن زبان مادری خود بلکه در مورد زبان خارجی نیز آموزش می‌بینند. اکثر این برنامه‌ها به افراد نسبتاً ماهر کمک می‌کند تا میزان لغت، درک مطلب و سرعت خواندن خود را افزایش دهند. ضمناً برای افراد ضعیف امکان اصلاح و بهبود مهارت‌های خواندن را تا حد توانایی آنها فراهم می‌آورد. معلمانی که در این نوع برنامه‌ها، تدریس یا همکاری دارند از توان قابل توجهی برخوردار هستند و به فرآیند خواندن و مسائلی که باعث ناراحتی و مشکل می‌شود آگاهی و تسلط دارند (میلر ۱۹۷۳). این موضوع باید در کشورهایی که زبان خارجی تدریس می‌شود مورد توجه معلمان قرار گیرد و حتی معلمان زبان مادری (در ایران - فارسی) نیز از آن استفاده کنند و هنگام تدریس بعضی از نکات اساسی را در نظر داشته باشند.

فرآیند خواندن

مفهوم فرآیند خواندن چیست؟ احتمالاً هر کس براساس تجربیات خود تعریفی برای آن دارد. بنابراین، تعریف شما نیز می‌تواند مبتنی بر تجربیات گذشته باشد. اگر فردی بخواهد خوب بخواند باید تعدادی از عوامل مربوط به هم فراهم آید تا خواندن واقعی امکان‌پذیر گردد و درک تمام این عوامل یا جنبه‌های خواندن برای تعیین ضعف زبان‌آموز در

زمینه‌ای خاص لازم می‌نماید. در این مقاله قسمتهای مختلف فرآیند خواندن تشریح می‌گردد که عبارتند از نقش حرکات چشم در خواندن، فنون تشخیص واژه از علائم وازگانی و تصویری، تحلیل آوایی و ساختاری، علائم محتوایی و کاربرد فرهنگ لغت. نقش ایجاد ارتباط در فرآیند خواندن و سطوح مختلف درک مطلب و همچنین خواندن انتقادی و خلاق مورد بحث قرار می‌گیرد. ضمناً به طور خلاصه شیوه اصلاح جنبه‌های مختلف خواندن در برنامه‌های مدارس ارایه می‌شود.

نقش حرکات چشم

نقش حرکات چشم در فرآیند خواندن بسیار مهم و اساسی است. جنبه بینایی خواندن قبل از مراحل عالی‌تر آن اتفاق می‌افتد. حرکات چشم اولین مواردی است که باید به طور علمی مطالعه و بررسی گردد. مایلز تینکر (Miles Tinker) مشهورترین محقق است که در این زمینه تحقیقاتی انجام داده است. حرکات چشم را با دستگاهی به نام دوربین چشم خوانی عکس برداری می‌کنند. این دوربین نور ضعیفی را روی کره چشم می‌اندازد و انعکاس آن را روی یک فیلم ثبت می‌نماید. همانگونه که چشم از چپ به راست یا بالا به پایین و برعکس حرکت می‌کند، بازتاب نور روی فیلم ضبط می‌شود. این کار را



علایم وازگانی زمانی استفاده می شود که خواننده قادر به تشخیص یک کلمه از شکل کلی آن باشد. مثلاً، با ویژگیهای کلمه better که شامل دو حرف e و بالا و پایین بودن بعضی از حروف و ترکیب آنها بصورت یک واژه است می توان آن کلمه را شناخت. این علایم وازگانی معمولاً باید در ابتدای آموزش خواندن و قبل از استفاده از فنون دیگر شناخت واژه ارایه گردد. این عمل را اکثر خوانندگان ماهر هنگام خواندن مطالب مختلف انجام می دهند و برای تحلیل و شناخت لغات مکث نمی کنند بلکه آنها را بلافاصله تشخیص می دهند. به طور کلی، اولین حروف واژه و آنهایی که در قسمت بالا قرار می گیرند مؤثرترین موارد برای تشخیص کلمه هستند. مثلاً، وقتی قسمت بالایی سطر زیر ارایه شود آن را به راحتی می خوانند:

Can you read this sentence easily?

در صورتی که اگر نیمه پایین کلمات داده شود خواندن آن مشکل تر می باشد. علایم تصویری شامل هماهنگی و ارتباط حروف نوشتاری با تصویری است که نشانگر آن می باشد. این موضوع در مراحل اولیه تدریس خواندن و برای هماهنگی و ایجاد ارتباط بین کلمه و شیئی یا حیوان مورد نظر استفاده می شود، مثلاً کلمه dog و عکس «سگ». اگر چه این موضوع امروزه کمتر مورد تأکید و استفاده قرار می گیرد، می تواند در تدریس سطوح ابتدایی خواندن مؤثر واقع شود و در زمینه های علمی، اجتماعی، اقتصادی و تکنولوژی کاربردهایی دارد.

تجزیه و تحلیل آوایی کلمات نیز دارای اهمیت زیادی در خواندن است و تمام متخصصان توافق نظر دارند که تحلیل آوایی نقش مهمی را در واژه شناسی ایفا می کند و آنرا نوعی هماهنگی صدا و علایم نوشتاری می دانند. این موضوع در زبان انگلیسی در حدود ۸۵ درصد نظامند، است و می تواند در تدریس واژه ها مفید واقع شود. تحلیل آوایی شامل اجزایی چون شناخت و تلفظ حروف صدا دار، مصوت، تلفیق مصوتها، واکه های مرکب، هجا و امثال آن می باشد. تسلط بر موارد فوق لازم و ضروری می نماید و اگر در مراحل اولیه خواندن حاصل نشود باید در سطوح بعدی جبران گردد.

یکی دیگر از فنون تشخیص واژه که بسیار مفید است و زبان آموز برای استفاده در زمینه های علمی باید بر آن تسلط پیدا کند، تحلیل ساختاری است. این نوع تحلیل شامل تجزیه واژه برای تبحر در تلفظ و مفهوم کلمه نیز می باشد. تحلیل ساختاری شامل اجزایی چون

می توان هنگام خواندن مطالب مختلف انجام داد. معمولاً برای هر چشم یک نوار جداگانه ضبط می گردد و با بررسی آن می توان حرکت، توقف و بازگشت چشم ها را مشخص نمود. وقتی فردی مطلبی را می خواند چشم هایش در طول سطرها با حرکات برشی پیش می رود. خواننده در طی اجرای این حرکات کلمات را تشخیص نمی دهد ولی این عمل هنگام مکث یا توقف انجام می گیرد. هر خواننده ای بیش از ۸۰ درصد اوقات خواندن را در حال مکث می گذراند و در هر سطر تقریباً هشت بار توقف می کند (مایلز نینگر ۱۹۷۹). وقتی یک فرد واژه ای را متوجه نشود، چشم های او به آن کلمه برمی گردد و آن را برگشت (عقب گرد) می گویند. اگر فردی زیاد برگشت کند، نشانگر سختی بیش از حد مطلب برای او می باشد. در زبان انگلیسی چشم ها از چپ به راست حرکت می کنند و وقتی که به انتهای سطر می رسند با بازگشتی بسیار سریع به سطر بعدی برمی گردند. حرکت چشم ها معمولاً سریعتر و جلوتر از درک مطلب انجام می گیرد و آنرا دامنه تشخیص گویند. این دامنه برای افراد معمولی در حدود ۱ تا ۲ کلمه می باشد.

هر فردی می تواند دامنه تشخیص خود را امتحان کند و آن را با تمرین در افزایش سرعت خواندن، کاهش مدت مکث ها و جلوگیری از برگشت گسترش دهد. مدت مکث افراد معمولی در حدود یک چهارم ثانیه است (تایلر ۱۹۸۴). معلم درس خواندن باید در جهت بهبود و افزایش حرکت چشم زبان آموزان خود تلاش کند و از مطالبی که برای این منظور تهیه شده استفاده نماید. معمولاً بهبود و افزایش درک مطلب و دیگر مهارتهای خواندن با اصلاح و سرعت حرکات چشم ارتباط دارد و در آن مکث ها کوتاهتر و برگشت های کمتری دیده می شود. حرکات چشم را می توان با دستگاه کنترل کننده ای که حروف، اعداد، کلمات و عبارات را با سرعتهای مختلف روی صفحه ای منعکس می کند، اصلاح کرد.

فنون تشخیص واژه

فنون تشخیص واژه (کلمه) یکی از جنبه های فرآیند یادگیری و خواندن است. البته، موفقیت در این کار به قدرت دید خواننده بستگی دارد و شامل تلفظ و معنی واژه هایی می شود که به طور شفاهی به کار می رود. برای بهتر خواندن، زبان آموز باید تمام نکات و فنون تشخیص واژه را بداند و آنها را در شرایط و مواقع لازم به کار برد. این عمل دارای اجزایی چون علایم وازگانی، علایم تصویری، تحلیل آوایی، تحلیل ساختاری، علایم محتوایی و استفاده از فرهنگ لغت است.



هجا کردن، پیدا کردن اصل واژه، پیشوند، پسوند و تکیه صدا است. اگر چه این موارد باید در مراحل اولیه تدریس شود، ولی می‌تواند در سطوح بالاتر نیز مورد تأکید و آموزش قرار گیرد. تحلیل ساختاری به افزایش میزان لغت و درک مطلب کمک مؤثری می‌نماید و مطالبی که برای بهبود مهارت خواندن تهیه می‌شود بر این نکته تأکید می‌کند.

درک معنی و مفهوم از محتوای یکی دیگر از فنون بسیار مهم در شناخت واژه می‌باشد که در آن زبان آموز معنی کلمه و احتمالاً تلفظ یک واژه ناآشنا را از بقیه جمله، پاراگراف و ساختار کلی متن درک می‌کند. نکات و موارد مفیدی که می‌تواند در متون مختلف استفاده شود شامل اشارات تجربه‌ای، ارتباطی، مترادفی و مقایسه‌ای می‌باشد. آخرین فن شناخت واژه استفاده از فرهنگ لغت است. یک فرهنگ لغت خوب تلفظ، معنی، هجا بندی، مترادف، متضاد، مثال (در جمله) و توضیحات لازم را ارائه می‌دهد و جایگاه مهم ویژه‌ای در خواندن دارد و معلمان محترم باید به این نکته توجه خاصی داشته باشند.

ایجاد ارتباط و هماهنگی بین علایم نوشتاری، آوایی و شیئی مورد نظر در یادگیری زبان آموزان بسیار مفید است. البته، کلمات زیادی دارای معانی متعددی هستند که بستگی به کاربرد آنها در متون مختلف دارد و این موضوع گاهی باعث ناراحتی و مشکلاتی برای زبان آموزان می‌شود. ضمناً کلمات انتزاعی یا ذهنی گاهی معانی بسیار وسیع و متعددی دارند، مانند play که در فرهنگ وبستر برای آن ۲۵ معنی متفاوت آمده است ولی واژه‌های علمی و قابل رویت یا عینی از این نظر محدودیت معنایی بیشتری دارند. البته برای بهتر خواندن باید بر گسترش میزان لغت زبان آموزان تأکید شود و در کلاسهای خواندن مورد توجه معلمان قرار گیرد و از مطالب لازم برای بسط لغت و درک آنها استفاده گردد. البته، زبان آموز باید زمینه و تجربه کافی در رشته‌های مورد مطالعه را داشته باشد تا لغات را آسانتر و سریعتر فرا گیرد.

درک مطلب

پس از واژگان به درک مطلب می‌رسیم که می‌تواند لفظ به لفظ یا تفسیری باشد. این سطح شامل درک مطلب خوانده شده است و به شناخت صحیح واژگان و درک واقعی مفاهیم بستگی دارد. از آنجا که درک مطلب «قلب» فرآیند خواندن است، خواندن بدون درک مطلب فقط «به لفظ در آوردن» کلمات می‌باشد. درک مطلب جنبه یا زمینه بسیار پیچیده‌ای از مهارت خواندن است و توصیف آن با عبارات و جملات ساده بسیار مشکل می‌باشد. در «درک مطلب» چند سطح

ادراکی وجود دارد که پایین‌ترین آنها درک لفظ به لفظ است و شامل ترجمه یا بازگویی کلمات نویسنده می‌باشد. سطح بعدی درک مطلب را تفسیری یا برداشتی نامیده‌اند که شامل قیاس یا استنتاج خواننده از مطالب، تفسیر متن، تعمیم، خلاصه کردن، نتیجه‌گیری یا خواندن در ماورای نوشتار است. اگر زبان آموزان مهارتی در شناخت واژگان داشته باشند، در درک مطلب لفظ به لفظ مشکلی ندارند ولی برای درک تفسیری نیاز به فعالیت و کار بیشتری خواهند داشت و معلم باید مطالبی را برای تقویت این قدرت در آنها تهیه و استفاده کند.

مرحله بعدی فرآیند خواندن و درک مطلب خواندن انتقادی است که خواننده مطالب را بر اساس تجربیات و اطلاعات قبلی خود مورد تجزیه و تحلیل و نقد قرار می‌دهد. این نوع خواندن را می‌توان سطح عالی درک مطلب تفسیری دانست که از پیچیدگی خاصی برخوردار می‌باشد و هنگام تدریس باید توجه بیشتری به آن مبذول گردد. اگر معلمان توجه چندانی به تفکر و خواندن انتقادی ندارند، باید متوجه باشند که این توانایی به خودی خود بوجود نمی‌آید و نیاز به تشویق زبان آموزان به کار و تمرین در کلاس دارد. لذا تمرین در حدود توانایی و محدوده لغات و درک مطلب آنها امری ضروری می‌نماید و در صورت لزوم، معلمان باید مطالبی برای این منظور تهیه و استفاده کنند.

بالاترین سطح فرآیند خواندن استفاده از دانش حاصل از آن برای حل مشکل می‌باشد و آن را خواندن خلاق، جامع یا ادراکی گویند (مک لافلین ۱۹۹۱). البته، اصطلاح خواندن خلاق متداولتر از بقیه است و آن را هدف غایی هر نوع خواندنی می‌دانند. معلمان می‌توانند خواندن خلاق را به طرق مختلف در محتواهای علمی به کار برند. مثلاً، با خواندن مطالبی درباره شیوه حل مشکل اجتماعی یک فرد می‌توان مسئله مشابهی را حل نمود. انجام یک کار آزمایشی یا تجربی، نمونه‌ای از کار خلاق است. استفاده از مطالب خوانده شده در زندگی واقعی یا فردی نوعی خواندن خلاق می‌باشد. استفاده از رهنمودهای ساده برای ساختن اشیاء مختلف نوع دیگری از خواندن خلاق است و معلمان می‌توانند مطالب متنوعی را برای گسترش و رشد این توانایی در زبان آموزان تهیه و استفاده کنند.

با توجه به پیچیدگی فرآیند خواندن، تمام سطوح آن باید مورد توجه و تأکید قرار گیرد و حرکات چشمی زبان آموزان سرعت بهتر و بیشتری پیدا کند و این کار را با خواندن گسترده مطالب جالب و آسان می‌توان انجام داد. ضمناً باید کاربرد لغات را در محتواهای متفاوت بیاموزند و اگر درک مطلب لفظ به لفظ آنها خوب است برای تسلط و تبحر در درک تفسیری تمرینها انجام دهند و فرصت استفاده از مهارت خواندن



بر آن، زبان‌آموزان ممکن است از نظر جسمی، ذهنی و عاطفی با هم تفاوت داشته باشند. با وجود این، تدریس زبان و خواندن به همه زبان‌آموزان در یک زمان شروع می‌شود، در صورتی که بعضی از آنها هیچگونه آمادگی برای خواندن ندارند که خود باعث عدم موفقیت آنها در این فعالیت است و در پایان کار از ناتوانی در این مهارت زجر می‌برند.

چون مهارت خواندن دارای یک حالت رشدی است، اگر زبان‌آموزی از اول کار کندتر از دیگران حرکت کند، ناموفق خواهد بود. فنون مورد استفاده در خواندن بر یکدیگر مبتنی می‌باشد و از دست دادن یا عدم موفقیت در یکی ناتوانی و شکست در بقیه را به دنبال خواهد داشت. قبول کردن (نمره دادن) و فرستادن زبان‌آموزان ضعیف به کلاسی بالاتر بدون توجه به مشکلات بعدی باعث عقب‌افتادگی، شکست و سرخوردگی او در این زمینه می‌شود. در نتیجه با محدودیت وضعفهایی در میزان لغت، در تحلیل ساختاری و آوایی، در اطلاع از معنی لغات، در قدرت حدس زدن و درک مطلب روبرو می‌گردد و این سؤال مطرح می‌شود که آیا بهتر نیست چنین زبان‌آموزانی را در ابتدای کار برای خواندن آماده کرد و سپس طی آموزشهای منظم و همراه با دقت نظر در این مهارت مهم و ضروری قدم به قدم هدایت نمود؟

عدم تناسب یا غلط بودن شیوه تدریس و عدم ارتباط آن با نیازهای فردی یکی دیگر از علل ایجاد مشکل است. اکثر زبان‌آموزان با این امید به کلاس می‌آیند که راه و رسم خواندن را بیاموزند و در این مهارت مهم عملاً درگیر شوند و تمرین کنند، ولی با وجود مطالب جالب و روشهای جدید، بعضی از معلمان از هر نوع کمکی خودداری می‌نمایند و صرفاً به راحتترین شیوه همیشگی خود توسل می‌جویند و از خود نمی‌پرسند که روش ارتباطی، روش آوایی، دیدگاه زیانشناختی، رویکرد فردی، روش مستقیم، روش خواندن و امثال آن و شاید تلفیقی از آنها برای چیست.

با کمال تأسف باید اذعان نمود که اکثر معلمان دانش کافی در این زمینه ندارند و فرآیند خواندن و روشهای مختلف را نادیده می‌گیرند و در تمام کلاسها و برای همه زبان‌آموزان یک روش به کار می‌برند. به همین دلیل اکثریت قریب به اتفاق زبان‌آموزان پس از چند سال تحصیل هنوز قادر به خواندن و درک مطلب در سطحی نسبتاً قابل قبول نخواهند بود. این موضوع در دبیرستانها و سپس در دانشگاهها ادامه می‌یابد و محصلین یا دانشجویان سردرگم، گیج، ناتوان، بی‌علاقه و کم‌کار هستند و پس از سالها مطالعه راه به جایی نمی‌برند و به این نتیجه می‌رسند که هرگز نخواهند توانست مطالب و کتابهای خود را خوب بخوانند و بنابراین دست از تلاش بر می‌دارند.

خلاق و انتقادی را نیز داشته باشند. معلم ممکن است متوجه شود که با وجود حرکات چشمی مناسب و خوب، زبان‌آموزان عمل برگشت را زیاد انجام می‌دهند. در این حالت امکان دارد که نیاز به تمرین بیشتر در شناخت واژه و به خصوص در زمینه تحلیل آوایی و ساختاری داشته باشند. اگر تمام نکات فوق مورد توجه قرار گیرد، آخرین اقدام برای تداوم و بهبود کار انجام تمرینهای اضافی در درک تفسیری، انتقادی و خلاق است. البته این تمرینها باید در محدوده توانایی و تجارب آنان باشد. به طور خلاصه می‌توان گفت که جنبه های متعدد، پیچیده و به هم وابسته فرآیند خواندن به یکدیگر مربوط و متکی است و از حرکات چشم تا شناخت واژگان، استفاده از علایم تصویری، آوایی، ساختاری، محتوایی و کاربرد فرهنگ لغت باید مورد تأکید و تمرین قرار گیرد تا زبان‌آموز را از مرحله درک لفظ به لفظ تا درک تفسیری، خلاق و انتقادی هدایت نماید و معلم با تهیه و تدوین مطالب لازم در بهبود این مهارت مهم و ضروری زبان قدم مؤثری بردارد.

مشکلات خواندن

معلم می‌تواند علل اصلی مشکلات خواندن زبان‌آموزان را جستجو کند و پس از شناسایی آنها را اصلاح نماید. در زیر بعضی از علل مورد بررسی قرار می‌گیرد که اهم آنها عبارتند از آموزش غلط و بی‌رویه، محیط نامناسب، ناراحتی عاطفی و خودپنداری، سطح پایین ذهنی، ناراحتی بینایی، ناراحتی گفتاری و علل جسمانی. همچنین بعضی از علل خاص خواندن که نیاز به تأکید دارد مورد بحث قرار خواهد گرفت مانند ناتوانی خوب خواندن و درک محتواهای مختلف و عدم انعطاف‌پذیری خواننده. نظریه چند علتی عدم توانایی خواندن نیز تا حدی توضیح داده می‌شود.

آموزش غلط و بی‌رویه در تدریس خواندن یکی از عادی‌ترین عوامل ایجاد مشکل در زبان می‌باشد که خود باعث مشکلات خاصی در این مهارت است و زبان‌آموزان را ناتوان و بی‌علاقه می‌نماید و پس از سالها تحصیل آنها را در مرحله مقدماتی نگه‌میدارد.

علت ناتوانی زبان‌آموزان گاهی عدم آمادگی و علاقه آنها در مراحل ابتدایی است، چون همه زبان‌آموزان آمادگی یکسانی را در کلاسهای مقدماتی ندارند و محیط زندگی آنان نیز تأثیر زیادی بر این نکته می‌گذارد. مطالبی که خانواده و اعضای آن می‌خوانند، مسافرت به خارج از کشور، کتابخانه و کتابهای موجود در منزل، دیدن حروف الفبا و شنیدن تلفظ آنها، قدرت تشخیص بعضی از لغات بخاطر تماس و دیدن زیاد، استفاده از نقاشی و وسایل دیگر نقش بسزایی دارند. علاوه



والدین را تقلید و استفاده کرده‌اند. بنابراین، الگوها و ساختارهای زبانی آنها محدود است. در چنین مواردی، فرد سبک خاصی از زبان را با جملات کوتاه و ساده، صفات و قیود معدود، لغات مبهم و دستور زبان غلط به کار می‌برد. بنابراین، ضعف زبان گفتاری باعث مشکلاتی در خواندن می‌شود و او را از درک صحیح مطالب درسی عاجز می‌نماید. چون قدرت بیان و شنیدن تأثیر زیادی بر خواندن دارد. چنین زبان‌آموزانی نیاز به معلمانی توانا و با تجربه دارند تا به کمک آنها بر مشکلات خود فایز آیند. امروزه اکثر زبان‌آموزان از نظر خواندن ضعیف هستند و قادر به درک مطالب متوسط و حتی ساده نمی‌باشند که خود فاجعه‌ای برای این رشته است. در صورتی که با کمی دقت و راهنمایی می‌توانند ضعف‌های خود را برطرف کنند و سرعت و درک مطلب خود را افزایش دهند.

ناراحتی عاطفی و خودپنداری منفی یکی از متداولترین و مهمترین علل ایجاد مشکل در زبان‌آموزان است. اکثر زبان‌آموزانی که در خواندن با مشکل روبرو هستند دارای ناراحتی عاطفی می‌باشند و گاهی این نوع ناراحتی خود نتیجه ناتوانی فرد در مقایسه با همکلاسان است و نمی‌تواند انتظارات خود، والدین و معلم را برآورده سازد و منجر به مشکلات بیشتری می‌گردد که به نوبه خود ناسازگارهای شدید پدید می‌آورد. تعداد زبان‌آموزانی که بتوانند با وجود ناراحتی عاطفی در خواندن موفق گردند بسیار کم است (میلر ۱۹۷۲). بنابراین، ناراحتی عاطفی و مشکلات خواندن علت و معلول یکدیگر هستند که باید با کمک معلم برطرف شود تا مهارت خواندن آنها اصلاح گردد. این کار را با تمرینهای مناسب و مطالب جالب که برای تمرین خواندن تهیه شده و از ساده به مشکل درجه بندی گردیده است می‌توان انجام داد. در ضمن، می‌توان از روانشناسان و مشاورین ماهر برای رفع ناراحتی‌های عاطفی زبان‌آموزان بهره‌مند شد. در هر حال، صمیمیت، دانش و احترام معلم به زبان‌آموزان می‌تواند تأثیر مثبتی بر پیشرفت آنها داشته باشد. خودپنداری منفی اغلب در زبان‌آموزان فقیر، کم تجربه و کند ذهن مشاهده می‌گردد و اگر معلم دقت لازم را به عمل آورد و به آنها احترام گذارد می‌تواند به قدرت واقعی خود پی برده و به سطح مطلوب برسد، ولی چنین زبان‌آموزانی اکثراً از داشتن معلمانی دلسوز، مطلع و علاقه‌مند محروم هستند و این نظریه منفی (خودپنداری) در آنها تقویت می‌گردد و متقاعد می‌شوند که توانایی لازم برای یادگیری را ندارند. این نوع زبان‌آموزان با گذشت زمان و رفتن به کلاسهای بالاتر ضعیف‌تر ظاهر می‌شوند و تغییر دیدگاه آنان غیر ممکن می‌نماید. در چنین حالتی معلم ماهر و با تجربه با دست کم نگرفتن زبان‌آموزان می‌تواند از انواع مطالب آماده برای اصلاح خواندن و صرف کمی وقت و راهنمایی‌های فردی آنها را تشویق به تمرین و رفع نواقص نماید. شاید این سؤال

رابطه معلم و محصل می‌تواند یکی از مهمترین عوامل مهم در میزان موفقیت زبان‌آموزان باشد. مطالعاتی که دربارهٔ رابطه معلم و محصل انجام شده اهمیت و تأثیر این عامل را نشان داده است (گای باند ۱۹۶۷). زبان‌آموزان در مقابل معلمی که با گرمی و علاقه برخورد می‌کند و آنها را به کار و تلاش تشویق می‌نماید، بهتر عکس العمل نشان می‌دهند. البته، عده‌ای نیز برای معلم مقتدر و خودمحوری که با قاطعیت عمل کند، احترام خاصی قایل هستند، ولی جلب توجه آنها برای مطالعه و تمرین به هر شکل یا شیوه‌ای ضروری می‌باشد و امروزه فراهم آوردن محیط‌های آموزشی دوستانه و عاری از تهدید متداول‌تر شده است. رابطه موفقیت یا شکست می‌تواند به ارتباط معلم و محصل بستگی داشته باشد و معلم صمیمی، منظم و علاقه‌مند در این کار نقش بسزایی بازی می‌کند. در ضمن، مدیران و مسؤلان نیز با اعمال رفتار و خواسته‌های خود از معلمان و زبان‌آموزان تأثیر خاصی بر این فرآیند می‌گذارند.

استفاده از مطالبی که فاقد تمرینهای لازم برای درک مطلب باشد نیز در شیوه خواندن زبان‌آموزان مؤثر است و می‌تواند آنها را در امتحانات دچار دردسر نماید. معلمان باید در این مورد با دقت برخورد کنند و با متخصصان فن برای راهنمایی و پیشنهاد همکاری نمایند. معلم می‌تواند با شجاعت و صداقت از زبان‌آموزان نسبت به شیوه آموزش خود نظرخواهی کند و در صورتی که روش تدریس او مسأله - آفرین است در تغییر و اصلاح آن اقدام نماید. چون ادامه کار با همان سبک باعث سرخوردگی و یأس زبان‌آموزان می‌گردد و هرگز چنین تجربه‌ای فراموش نخواهد شد. معلم می‌تواند سوابق تحصیلی و فعالیت زبان‌آموزان را بررسی کند و مشکلاتی را که با آن روبرو بوده‌اند مشخص کرده و در رفع آنها تلاش نماید.

محیط نامناسب منزل یکی دیگر از عوامل ایجاد مشکل است. چنین زبان‌آموزانی می‌توانند از نظر فرهنگی یا اجتماعی محروم، عقب مانده یا مسأله‌دار باشند. کودکان محروم نواحی پایین شهر، روستاهای دور افتاده و حتی مناطق عقب‌مانده اکثراً دچار مشکل هستند و از نظر آمادگی با افراد مرفه کاملاً متفاوتند. گاهی این زبان‌آموزان از گروههای اقلیت یا دو زبانه‌ای هستند که امکانات لازم را ندارند و نمی‌توانند با بقیه رقابت و برابری کنند و معمولاً دارای مشکلات مشترک و مشابهی با افراد قبلی می‌باشند. آنها قبل و حتی در دوران تحصیل هیچ نوع کمک یا تجربه‌ای برای خواندن کسب نکرده و نمی‌کنند و از کلیه مزایای خانواده‌های ثروتمند و تحصیل کرده محروم هستند و علاوه بر آن زبان محاوره‌ای آنها نیز با دیگران متفاوت است و در خواندن و یادگیری مطالب به زبان رسمی مدارس به خاطر عدم تسلط دچار دردسر می‌باشند، چون از کودکی زبان مورد استفاده برادران، خواهران و



قابل استفاده است، ضمناً قرمزی، آب ریزش و گل مزه چشم، فاصله کتاب از چشم، حالت بدن، سردرد و خوب و روشن ندیدن مطالب از علائم دیگری هستند که معلم می‌تواند با مشاهده آنها به زبان‌آموز کمک نماید و او را به چشم پزشک معرفی کند. هر یک از این ناراحتیها می‌تواند بر خواندن متون تأثیر منفی گذاشته و باعث عقب‌افتادگی زبان‌آموزان گردد که با راهنمایی معلم و مسؤلان و آگاهی والدین از آنها به راحتی قابل اصلاح است.

ناراحتیهای شنیداری می‌تواند باعث مشکلاتی در خواندن گردد، البته به اندازه مشکل بینایی متداول و شایع نیست، اما ممکن است قدرت ایجاد ارتباط خواندن و بیان را مختل سازد. در چنین حالتی باید گوش درونی و بیرونی معاینه شود و در صورت نیاز معالجه، شستشو یا اقدامات ضروری انجام پذیرد. بعضی از ناراحتیهای شنوایی در اثر ضربات یا صدمات مغزی ایجاد می‌شود که آن را شنوایی پریشی گویند. بنابراین، آزمایش قدرت شنیداری زبان‌آموزان در صورت مشاهده ناراحتی لازم است و بعضی از علائم زیر می‌تواند معلم را در جهت تشخیص آن یاری نماید:

- ۱ - بی‌توجه بودن، ۲ - تقاضای تکرار مطالب را نمودن،
- ۳ - سرماخوردگی مکرر و چرکی شدن سینوسها، ۴ - سر را به طرف گوینده برگرداندن، ۵ - خارج شدن چرک از گوش، گوش درد داشتن،
- ۷ - حروف و صداها را میهم ادا کردن، ۸ - کلمات را غلط تلفظ نمودن، ۹ - صداها را ناهنجار در سر احساس کردن و ۱۰ - در خواندن متون با مشکل روبرو شدن.

در چنین حالاتی معلم باید سوابق پزشکی و تحصیلی زبان‌آموز را مورد بررسی قرار دهد و از متخصصان مربوطه استمداد جوید تا بتواند در رفع نواقص آنان مؤثر واقع شود. بعضی از ناراحتیهای جسمانی نیز در خواندن مؤثر هستند، البته شیوع چندانی ندارند ولی می‌توانند ایجاد مشکلاتی در این مهارت بنمایند و چنین عوارضی عبارتند از نواقص و ناراحتیهای گفتاری، نارسایی مغز، عدم رشد نیمکره‌های مغز، نارسایی غدد و بیماریهای مکرر. مشکلات گفتاری ناراحتیهای در خواندن بوجود می‌آورد و گفتار فرد نسبت به افراد معمولی کاملاً تفاوت دارد و باعث جلب توجه، عدم ارتباط صحیح و ناسازگاری می‌گردد و معمولاً در تمام مدارس زبان‌آموزانی با این نوع ناراحتی دیده می‌شوند (ریبر ۱۹۷۶). ناراحتیهای گفتاری غالباً در زمینه بیان یا ادای کلمات است و شامل مشکل تلفظ یک صدا، جایگزینی صداها یا حذف آنها می‌باشد. این نوع نارسایی بیشتر در کودکان پیش دبستانی و حتی در دوران دبستان و دبیرستان مشاهده می‌شود. گاهی لکنت زبان باعث ناراحتیهای عاطفی می‌گردد که به نوبه خود مشکلاتی در خواندن بوجود می‌آورد.

مطرح شود که از کجا می‌توان فهمید که ناراحتی عاطفی و خود بنداری منفی باعث مشکلاتی در خواندن است؟ این کار را می‌توان طی صحبت‌هایی با زبان‌آموزان دریافت و با ایجاد رابطه‌ای صحیح با آنها به نتیجه‌ای مفید و مؤثر رسید. بررسی سوابق تحصیلی و خانوادگی زبان‌آموزان نیز می‌تواند در این کار مفید واقع گردد.

سطح ذهنی پایین یکی دیگر از علل ایجاد نوعی مشکل در مهارت خواندن است. اما، این موضوع به آن اندازه که معلمان تصور می‌کنند باعث ناراحتی نمی‌گردد، چون تعدادی از زبان‌آموزان کند ذهن از تمام توان خود برای این کار استفاده می‌نمایند ولی اشتباهاً ناتوان نامیده می‌شوند. بر عکس، بعضی نیز ناتوان باقی می‌مانند، اما چنین موردی همیشه صادق نیست. زبان‌آموزان کند ذهن از بهره‌هوشی ۷۰ تا ۹۰ برخوردار هستند، ولی باید هر کدام به صورت انفرادی و دقیق‌تری مورد آزمایش قرار گیرند و نسبت به اصلاح ناتوانی آنها در خواندن تصمیم‌گیری بهتر و مؤثرتری انجام شود و این مهارت را در حد توانایی خود کسب نمایند (میلر ۱۹۷۳).

این نوع زبان‌آموزان به آموزش در شناخت واژگان، درک مطلب، تکرار و تمرینهای معنی‌دار نیاز دارند تا قبل از پیشرفت به مرحله‌ای دیگر بر این موارد تسلط کامل پیدا کنند. معلم باید مواظب زبان‌آموزان کند ذهن باشد و با توجه به سوابق آنها بدون اشاره یا علنی کردن مشکل تمرینهای لازم را برای آنان تهیه نماید و با فعالیت‌های اضافی به سطح مورد نظر برساند و از تحقیر و کم‌توجهی اجتناب ورزد.

ناراحتی‌های بینایی گاهی علت اصلی ایجاد مشکل در خواندن است. اگر چه هنوز دلایل کافی و روشنی در این مورد وجود ندارد ولی می‌تواند به مشکلات دیگر کمک کند. برای جلوگیری از هرگونه ناراحتی در خواندن، زبان‌آموزان باید به چشم پزشک مراجعه و مورد آزمایش دقیق قرار گیرند. یکی از ناراحتیهای بینایی که با خواندن ارتباط مستقیم دارد نزدیک‌بینی است که باعث اختلال در خواندن می‌گردد و زبان‌آموز نمی‌تواند مطالبی را که روی تخته سیاه نوشته می‌شود به راحتی بخواند و این امر او را ناراحت می‌کند. دوربینی نیز یکی دیگر از ناراحتیها است که معایبی را به همراه دارد، ولی معمولاً بزرگسالان به آن مبتلا هستند. در این حالت زبان‌آموز تخته سیاه را خوب می‌بیند ولی از خواندن کتاب و مطالب نزدیک عاجز است و نیاز به عینک دارد. آستیگمات و عدم هماهنگی و تقارن دو چشم نیز ناراحتیهایی برای خواندن بوجود می‌آورد و معلم هوشیار هر نوع علامت مشخص یا نامشخصی را که بتواند باعث مشکلاتی در خواندن گردد، جدی گرفته و زبان‌آموز را برای رفع آن به متخصص مربوطه معرفی می‌کند. یکی از آسانترین و متداولترین راههای شناخت بعضی از ناراحتیهای چشمی استفاده از صفحه حروف الفبا می‌باشد که به راحتی



است. سرعت خواندن در شرایط مختلف و برحسب آسانی و سختی مطالب از عوامل مهم در درک مطلب می‌باشد. انواع خواندن که در ابتدای کار به آنها اشاره شد از ضروریات و پایه و اساس این فرآیند است و زبان‌آموزان باید تعریف لازم را در موارد مختلف داشته باشند. استفاده از مطالب کنترل شده و بتدریج هدایت به سوی مطالب اصیل و آزاد خوانی تنها راه اصلاح و بسط درک مطلب است. معلم باید با استفاده از آزمونهای استاندارد شده رشد و توانایی زبان‌آموزان را آزمایش کند و در موارد ضروری تمرین و راهنمایی‌های لازم را در اختیار آنها قرار دهد. بعضی از متخصصان بر این باورند که مشکل خواندن زبان‌آموزان نتیجه یک عامل منفرد نیست، بلکه مجموعه‌ای از عوامل و علل ذکر شده چنین مسائلی را بوجود می‌آورد، مثلاً ضعف چشم باعث خوب ندیدن کلمات و عصبی شدن زبان‌آموز می‌گردد و او را نسبت به این مهارت بی‌علاقه می‌نماید. بنابراین، بررسی دقیق و مداوم وضع زبان‌آموزان می‌تواند در رفع نواقص مؤثر واقع گردد و آنها را در کسب مهارت و توانایی خواندن تشویق و تقویت کند. به امید روزی که تمامی معلمان عزیز به این مهارت مفید و ضروری توجه خاص مبذول دارند، در اصلاح و رفع مشکلات زبان‌آموزان کوشش نمایند و آنها را برای استفاده از متون ادبی و علمی آماده کنند تا به آرزوهای دیرینه خود برسند و برای جامعه مفید باشند.

منابع و مراجع:

- 1- Allen, Virginia. **Techniques in Teaching Vocabulary**. London, Oxford university Press. 1983.
- 2 - Bond, Guy and M. A. Tinker, **Reading Diffculties Their Diagnosis and correction**, N.y.: Appleton Century - Crofts, 1967.
- 3 - Carter Homer, L.J. and Dorothy. J.Me Ginnis. **Diagnosis and Treatment of the Disabled Reader**.N.y.: The Macmillan Company, 1970.
- 4 - Coman, Macia and Kathy Heavers. **How to Improve your Study Skills**. Illinois: VGM Caer Horizons. 1990.
- 5 - Cushenbery, Donald, **Remedial Reading in the Secondary School**. West Nyack. N.y.: Parker Publishing Company, Inc, 1968.
- 6 - De Boer, John and Martha Dallman, **The Teaching of Reading**.N.y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc orporated, 1970.

از آنجا که صحبت یا گفتار از طریق تقلید فرا گرفته می‌شود، ناراحتیهای جزئی یا کلی در شنوایی می‌تواند مشکل‌آفرین باشد. توانایی خواندن با گفتار با بیان ارتباط دارد و ضعف زبان‌آموز در بلند یا آهسته خوانی مشکلاتی را در این مهارت ایجاد می‌نماید. در چنین مواردی باید گفتار درمانی را همراه با برنامه‌های آموزشی و تقویت خواندن به کار گرفت. نارسایی مغز، حتی اگر جزئی باشد، می‌تواند مشکلات شدیدی در خواندن به وجود آورد و باعث تعجب عقب افتادگی زبان‌آموز و توقف او در سطح ابتدایی گردد. بنابراین، معاینه و بررسی لازم جهت شناخت احتمالی هر نوع ناراحتی مغزی پس از مشاهده عدم پیشرفت زبان‌آموز در کلاس ضروری می‌نماید. البته تشخیص این موضوع باید توسط متخصصان اعصاب صورت گیرد ولی ممکن است بعضی از عصب‌شناسان هم از تشخیص آن عاجز باشند. در چنین مواردی کمک گرفتن از چند متخصص روانشناسی، عصب‌شناس و جراح مغز توصیه می‌شود تا از سوء تجویز یا ناراحتی بیشتر جلوگیری به عمل آید. ضمناً لازم به یادآوری است که چنین نارسائیهای مغزی نادر و بسیار محدود می‌باشد. عدم رشد کافی نیمکره‌های مغزی نیز باعث ناراحتیهایی در خواندن می‌شود. رشد ناقص نیمکره‌های مغزی را عامل اصلی ناتوانی در خواندن و زبان می‌دانند (کارل دلاکاتو ۱۹۸۳). البته این نارسایی نیز کمیاب است و اغلب زبان‌آموزان هنگام یادگیری زبان خارجی رشد لازم را بدست آورده‌اند ولی نمی‌توان آن را نادیده گرفت.

علاوه بر موارد فوق، ناراحتیهای جسمی و شیمیایی بدن می‌تواند مشکلاتی را بوجود آورد و در حال حاضر تحقیقاتی انجام گرفته و تعدادی نیز در جریان است. از آن جمله غده تیروئید را می‌توان نام برد که در صورت نارسایی باعث بی‌حالی و بی‌علاقگی زبان‌آموز می‌شود. اما، این ناراحتی قابل‌معالجه است و باید زبان‌آموز به متخصص مورد نظر معرفی شود تا درمان گردد. ضمناً مریضیهای شدید و مکرر زبان‌آموز را از حضور مرتب در کلاس باز می‌دارد که خود باعث عقب افتادگی و ناتوانی او در خواندن می‌شود. بنابراین، حتی سرماخوردگیهای ساده می‌تواند ناراحتیهایی بوجود آورد.

عدم توانایی در استفاده از فنون خاص خواندن برای محتواهای مختلف مانند ادبیات، علوم اجتماعی، علوم و ریاضی باعث درک نادرست و سوء تعبیر مطالب می‌گردد. معلم با تدریس مطالب پایه و آماده کردن زبان‌آموزان می‌تواند برای رفع مشکلات قدم مؤثری بردارد. تمرین در زمینه محتواهای گوناگون می‌تواند آنها را برای درک مطالب علمی آماده نماید. راهنمایی معلم در مورد لغات، ساختار و نکات علمی بسیار مؤثر است. فنون مختلف خواندن برای درک مطالب علمی ضروری می‌باشد و بدون آنها فهمیدن متون محتوایی بسیار مشکل


فعالیت‌های گروه

زبان‌های خارجی

گروه زبان انگلیسی

● آزمون سراسری دبیران زبان انگلیسی

با تلاش گروه زبان انگلیسی و مساعدت مدیریت محترم دفتر برنامه‌ریزی و تألیف و همچنین همکاری دفتر آموزش متوسطه، آزمون سراسری دبیران زبان در روز جمعه ۱۴ تیرماه امسال برگزار گردید. در این آزمون بیش از ۵۰۰۰ نفر از دبیران زبان دوره دبیرستان سراسر کشور شرکت داشتند. این آزمون که به منظور بررسی نیازهای دبیران زبان جهت برنامه‌ریزی دوره‌های ضمن خدمت در آینده صورت گرفت، مشتمل بر ۲۰۰ سؤال بود که شرکت‌کنندگان در مدت ۲ ساعت به آنها پاسخ دادند. در مرحله اول استخراج نتایج آزمون با اختصاص سهمیه به استانها ۱۵۰ نفر از دبیران شرکت‌کننده به ترتیب رتبه فضلی انتخاب و جهت شرکت در دوره تأمین مدرس به تهران دعوت شدند. در مرحله دوم استخراج نتایج اسامی کلیه شرکت‌کنندگان به ترتیب رتبه محلی به استانها ارسال گردیده تا در انتخاب مدرسین دوره پیش‌دانشگاهی مورد استفاده قرار گیرد. در مرحله بعد کارنامه کلیه شرکت‌کنندگان به استانها

- 
- 7 - Delacato, Carl. *The Diagnosis of Speech and Reading Problems*. Illinois: Charles c, Thomas Publisher, 1983.
 - 8 - Fry, Edward. *Reading Instruction for Classroom and Clinic*. N.y.: Mc Graw- Hill Book Company, 1972.
 - 9 - Hildreth, Gertrude. *Teaching Reading*. N.y.: Holt, Rinehart and Winston, Incorporated, 1958.
 - 10 - Mclaughlin, Barry. *Theories of Second Language Learning*. N.y.: Edward Arnold, 1991.
 - 11 - Miller, Wilma. *Identifying and Correcting Difficulties in Children*. N.y.: The Centre for Applied Research in Education, 1971.
 - 12 - _____ *Diagnosis and Correction of Reading Difficulties*. N.y.: The Center for Applied Research in Education, 1973.
 - 13 - Riper, Charles. *Speech Correction: Principles and Methods*. N.y.: Prentice - Hall, Inc, 1976.
 - 14 - Spache, George and Evelyn Spache. *Reading in the Elementary School*. Boston: Allyn and Bacon. Incorporated, 1969.
 - 15 - Strang, Ruth. *Reading Diagnosis and Remediation*. Delaware: IRA Research Fund, 1968.
 - 16 - _____ etal. *The Improvement of Reading*. N.y.: McGraw - Hill Book Company, 1967.
 - 17 - Stauffer Russell. *Teaching Reading as a thinking Process*, N.y.: Harper and Row Publishers, 1969.
 - 18 - Taylor, Earl . *Bulletin of the Washington Square Reading Center*, N.y.: Washington Square Reading Center, 1984.
 - 19 - Tinker, Miles. *Eye Movements in Reading*. N. y.: Bobbs - Merrill Company, 1979.
 - 20 - Wilson, Robert. *Diagnosis and Remedial Reading for Classroom and Clinic*. Ohio: Charles Merrill Books, 1972.
 - 21 - Zintz, Miles. *Corrective Reading*. Iowa: William Brown Company, Publishers, 1972.
 - 22 - _____ *The Reading Process*. Iowa: William Brown Company, Publishers, 1970.

ارسال خواهد شد تا در اختیار آنان قرار گیرد.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی واقع در خیابان ایرانشهر شمالی است.

● آموزش ضمن خدمت دبیران زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی

دوره تأمین مدرس زبان پیش‌دانشگاهی با حضور ۱۵۰ نفر از افراد منتخب استانهای سراسر کشور در مرکز تربیت معلم شهید باهنر تهران در فاصله ۲۱ تا ۲۸ مردادماه برگزار گردید. در این دوره مؤلفین کتابهای زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی نحوه تدریس بخشهای مختلف کتب را تشریح نمودند. از این دوره ضبط ویدیویی به عمل آمده است. نوارها بزودی تکثیر و در اختیار استانها قرار خواهد گرفت. خوشبختانه این دوره از کیفیت مطلوب برخوردار بوده و افراد شرکت‌کننده با دریافت گواهی مدرسی قادر خواهند بود دوره را در استانهای خود تکرار نمایند.

● کتابهای درسی در دست تألیف

دو کتاب فرانسه سال سوم و چهارم متوسطه یا دوره پیش‌دانشگاهی تا سال تحصیلی آینده (۷۶ - ۱۳۷۵) و همزمان منتشر خواهد شد و با انتشار دو کتاب جدیدالتألیف نامبرده، کتابهای مورد تدریس فعلی (موزه ۱ و کورپریتیک جلد ۲) از دور خارج خواهند شد (البته دو کتاب فعلی نامبرده اعتبار آموزشی خود را تا سال تحصیلی آینده حفظ خواهند نمود).

● چگونگی ارزشیابی در مقاطع تحصیلی راهنمایی، متوسطه، پیش‌دانشگاهی

از آنجا که ارزشیابی مقاطع تحصیلی راهنمایی، متوسطه، پیش‌دانشگاهی، براساس هدفهای آموزشی، رفتاری کتابهای درسی جدیدالتألیف زبان فرانسه صورت گرفته و خواهد گرفت، بنابراین لازم است دانش‌آموزان فرانسه خوان و دبیران زبان فرانسه سراسر کشور از کتابهای جدیدالتألیف که با به کارگیری آخرین روشهای آموزشی و پاسخ به نیازهای امروزی زبان‌آموزان تهیه و تألیف شده می‌شود استفاده نمایند.

● وضعیت کتابهای زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی و نوارهای آن

کتابهای زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی ۱ و ۲ از چاپ خارج گردیده و بخش آنها به موقع آغاز شده است. متون درک مطلب همراه با کتاب مراحل چاپ خود را طی می‌کند و احتمالاً تا اواخر مهرماه در اختیار مراکز پیش‌دانشگاهی گذاشته خواهد شد. نوارهای صوتی مربوط به این دوره نیز در دفتر تکنولوژی آموزشی تهیه و به موقع در اختیار مراکز پیش‌دانشگاهی قرار خواهد گرفت. لازم به ذکر است برای هر درس، یک نوار یکساعته در نظر گرفته شده است.

● تهیه و تألیف کتاب تمرین

برای کمک به دانش‌آموزان و آشنایی هر چه بیشتر دبیران با هدفهای آموزشی و رفتاری کتابهای درسی جدیدالتألیف فرانسه در مقاطع مختلف تحصیلی، کتاب تمرین با همکاری کارشناسان و دبیران زبان فرانسه در دست تهیه و تألیف است. امید می‌رود کتاب مزبور تا پایان سال تحصیلی آینده آماده چاپ شود.

● برنامه‌ریزی کارشناسی ناپیوسته آموزش زبان

کمیته تخصصی تهیه برنامه کارشناسی ناپیوسته آموزش زبان با تشکیل جلسات به کار خود ادامه می‌دهد و امید می‌رود طبق برنامه‌ریزی به عمل آمده برنامه کارشناسی ناپیوسته در اواخر سال جاری تکمیل و مراحل تصویب آن آغاز گردد.

● برگزاری سمینار درباره روانشناسی یادگیری

سمیناری از طرف مدرسه اندیشه در تهران با شرکت خانم ماگدالن لورال، پژوهشگر و متخصص روانشناسی یادگیری دانشسرای عالی پاریس به مدت یک هفته برگزار گردید که جمع کثیری از اساتید، دبیران و علاقمندان زبان فرانسه همچنین مسئول و کارشناسان گروه زبان فرانسه در آن شرکت داشتند.

مطالب مورد بحث در این سمینار توسط گروه زبان فرانسه در دست ترجمه است و به تدریج در شماره‌های آینده مجله رشد آموزش زبان، جهت استفاده دبیران و دانشجویمان منتشر خواهد شد.

● برگزاری آزمون از داوطلبان دبیری زبان فرانسه

گروه زبان فرانسه در مردادماه سال گذشته (۱۳۷۳) دومین دور

گروه زبان فرانسه

● کتابهای درسی جدیدالتألیف که به چاپ رسیده‌اند:

۱ - برای دوره راهنمایی تحصیلی سه کتاب منتشر شده است که شامل: دو کتاب فرانسه سال دوم و سوم راهنمایی، یک کتاب روش تدریس برای کتابهای درسی این دوره.

۲ - برای دوره متوسطه دو کتاب منتشر شده است که عبارتند از: کتاب فرانسه سال اول متوسطه و کتاب فرانسه سال دوم متوسطه، کتاب اخیر تا مهرماه سال جاری از چاپ خارج می‌شود.

محل فروش کتابهای به چاپ رسیده: انتشارات مدرسه، جنب

آزمونهای سه گانه: کتبی، شفاهی، عملی را از لیسانس‌ها و فوق لیسانسهای زبان فرانسه (اعم از شاغل و غیر شاغل) که داوطلب دبیری زبان فرانسه در مدارس راهنمایی تحصیلی و متوسطه می‌باشند به عمل آورد که تعدادی به شرط معدل ۱۴ به بالا پذیرفته شدند.

● برگزاری آزمون برای انتخاب دبیران دوره پیش‌دانشگاهی:

گروه زبان فرانسه برای بالا بردن کیفیت آموزش در دوره پیش‌دانشگاهی، در نظر دارد آزمونهای سه گانه دیگری (آزمونهای کتبی، شفاهی، عملی) با کیفیت و سطح بالاتر از داوطلبان فوق لیسانس برای دبیری دوره پیش‌دانشگاهی به عمل آورد. شرط اساسی برای قبولی در آزمونها نه تنها آشنایی کامل به اصول و قواعد زبان و زیان‌شناسی است بلکه داشتن تسلط کامل به محاوره و صحبت کردن و آشنایی نسبی به روشهای تدریس است تا با شرکت در کلاسهای توجیهی و آموزشهای ضمن خدمت بتوانند آگاهی و تجربه کافی در این زمینه به دست آورند.

از واجدین شرایط درخواست می‌شود فتوکی مدارک تحصیلی، شغلی، آثار و تألیفات، سوابق آموزشی زبان فرانسه، فتوکی برگهای شناسنامه، دو قطعه عکس، دو نامه درخواست به فرانسه و فارسی خود را همراه با نشانی کامل و شماره تلفن، مستقیماً به گروه زبان فرانسه ارسال دارند تا ترتیب شرکت آنها در آزمونها داده شود.

● ادامه مذاکرات با مسئولین ذیربط جهت گسترش زبانهای فرانسه و آلمانی در مدارس کشور

در اوایل شهریور ماه سال جاری، جلسه‌ای با شرکت مسئولین ذیربط اداره کل آموزش و پرورش تهران و شهرستانها برگزار خواهد شد تا مسائل مشابه آموزشی و موانع اجرایی که بر سر راه گسترش آموزش این دو زبان وجود دارد مورد بحث و بررسی قرار گرفته و راه‌های مناسب ارائه و پیشنهاد گردد. باشد که تلاشهای مستمر دو گروه زبان فرانسه و آلمانی مشر به ثمر گردد و بزودی شاهد بازگشایی کلاسهای زبانهای فرانسه و آلمانی در مدارس راهنمایی تحصیلی، متوسطه، پیش‌دانشگاهی در تهران و شهرستانها باشیم. ان‌شاء الله.

گروه زبان آلمانی

● نظر: به اهمیت تدریس و فراگیری زبانهای خارجی در مدارس کشور و فراهم آوردن امکان راه‌یابی دانش‌آموزان به دانشگاهها و ادامه تحصیلات تکمیلی در زمینه زبانهای خارجی، گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در سال ۷۳ اقدام به تألیف کتاب زبان آلمانی در دوره پیش‌دانشگاهی بنام:

“Deutsch für die Kollegestufe”

نموده‌است. در این کتاب سعی شده، بخشی از نکات دستوری زبان آلمانی که در کتب نظام جدید متوسطه سه سال تحصیلی (اول، دوم و سوم) ذکر نگردیده و در حقیقت جنبه آموزشی دارند، گردآوری و گنجانده شود. نحوه ارائه مطالب دستوری در این کتاب همانند نحوه ارائه مطالب دستوری کتب سه سال تحصیلی نظام جدید آموزش متوسطه است.

علاوه بر کتاب درسی، همکاران و کارشناسان گروه زبان آلمانی اقدام به تألیف کتاب «تمرین برای فراگیران زبان آلمانی»
“Übungsbuch für Deutschlernende”

نموده‌اند. این کتاب شامل دو بخش می‌باشد:

بخش اول: مروری است بر مطالب و تمرینات دستوری کتب سالهای اول تا سوم نظام جدید آموزش متوسطه. دبیران محترم آلمانی ملزم به مطرح نمودن این مطالب و تمرینات در کلاس می‌باشند و این بخش جزو مواد امتحانی دوره پیش‌دانشگاهی است.

بخش دوم: اختصاص به تمرینهایی دارد که بیشتر جنبه تکمیل معلومات زبانی فراگیر را مد نظر قرار داده و شامل: دستورزبان، واژه‌شناسی، جمله‌سازی و نگارش صحیح (دیگته) می‌باشد.

این بخش می‌تواند به عنوان مطالب کمک آموزشی زبان آلمانی نیز قلمداد گردد و جزو برنامه امتحانی نمی‌باشد.

هر دوی این کتابها برای سال ۷۵ - ۷۴ چاپ گردیده‌اند.

● به دنبال جلساتی که با دبیران زبان آلمانی تهران و کرج داشته‌ایم دستورالعمل جدیدی در خصوص نحوه استفاده از کتب دوره دبیرستان و تقسیم‌بندی کتاب جدید التالیف سوم نظام جدید متوسطه و نظام فعلی صادر گردیده است. جهت آشنایی دبیران و دانش‌آموزان زبان آلمانی با مفاد بخشنامه و نحوه ارزشیابی و بارم‌بندی کتابهای سال اول، دوم و سوم نظام جدید آموزش متوسطه آلمانی در سال تحصیلی ۷۴ - ۷۳، متن بخشنامه و جدول بارم‌بندی عیناً در این شماره درج می‌گردد.

دفتر محترم آموزش متوسطه

احتراماً، خواهشمند است دستور فرمایید، دستورالعمل ذیل را در خصوص نحوه استفاده از کتابهای درسی زبان آلمانی دوره دبیرستان و هنرستان در سال تحصیلی ۷۴ - ۷۳ که در جلسه شورای دبیران در تاریخ ۲۲/۷/۱۶ در گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی مورد توافق قرار گرفته است، جهت اجرا به کلیه مناطق و واحدهای آموزشی دوره متوسطه ابلاغ فرمایند:

۱ - الف: سال سوم دبیرستان و هنرستان نظام فعلی

دو درس آخر سال دوم دبیرستان و هنرستان آلمانی (دروس ۶ و ۵) از کتاب آلمانی چاپ ۶۹، کد ۲۴۵ به اضافه ۴ درس اول از کتاب سوم دبیرستان و هنرستان (از درس ۱ تا آخر ۴) کد ۲۶۷

ب: سال سوم دبیرستان و هنرستان - نظام جدید آموزش متوسطه
تمام کتاب آلمانی (۳) کد ۲۶۷/۱ چاپ ۷۳ (از درس ۱ تا آخر
درس ۵)

۲ - سال چهارم دبیرستان و هنرستان - نظام آموزش فعلی (قدیم)
همه مطالب کتاب آلمانی چهارم دبیرستان و هنرستان کد ۳۱۸ چاپ
۷۲ و ۷۳

- لازم به تذکر است، مواد درسی برای سالهای اول و دوم دبیرستان
و هنرستان نظام فعلی (قدیم) و نظام جدید کماکان براساس بخشنامه
شماره ۹۱۰/۴۶۷۷/۳۱ - ۷۲/۸/۱۱ دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب
درسی عمل خواهد شد و ضمناً بخشنامه شماره ۹۱۰/۴۶۷۷/۳۱ -
۷۲/۸/۱۱ برای سال سوم دبیرستان نظام (قدیم) یا فعلی و نظام جدید و
سال چهارم دبیرستان ملغی اعلام می گردد.

محمد مسعود ابوظالبی

مدیر کل دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

رونوشت: اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران

گروههای آموزش زبان آلمانی

- اداره کل آموزش و پرورش شهرستانهای تهران - گروههای
آموزش زبان آلمانی - دفتر آموزش فنی جهت اطلاع و ابلاغ به
هنرستانهای فنی - دفتر آموزش حرفه ای جهت اطلاع و ابلاغ به
هنرستانهای حرفه ای
- اداره کل امتحانات - گروه آئین نامه ها - گروه متوسطه - گروه زبان
آلمانی

نحوه ارزشیابی و بارم بندی زبان آلمانی: سال اول، دوم و سوم
نظام جدید متوسطه سال تحصیلی ۷۴ - ۷۳

الف - آزمون کتبی: (حداکثر نمره ۴۰)

- دیکته - ۱۰ نمره

- درک مطلب - ۱۰ نمره

- جمله سازی - ۳ نمره

- تمرین واژگان - ۱۲ نمره

- مباحث دستور زبان - ۱۲ نمره

ب - آزمون شفاهی: (حداکثر نمره ۲۰)

- خواندن متن ۱۰ نمره شامل روان خوانی (۲ نمره) - سرعت مناسب

(۲ نمره)

- آهنگ کلام و تکیه (۲ نمره) و درک مطلب (۴ نمره)

- خلاصه کردن متن خوانده شده (۴ نمره)

- تلفظ صحیح (۳ نمره)

- تمرین واژگان بر اساس مطالب آموخته شده (۳ نمره)

$$\text{نمره شفاهی} + \text{نمره کتبی} = \frac{\text{نمره پایان ترم}}{۴}$$

● در سال ۷۳ مقدمات تهیه کتاب روش تدریس سال اول، دوم و
سوم نظام جدید و پیش دانشگاهی تهیه شد و در سال ۷۴ کار تألیف
شروع شد و هم اکنون مراحل آخر بازنگری انجام شده و برای سال ۷۵
- ۷۴ جهت چاپ نهایی ارسال می گردد.

● در اسفندماه سال ۷۳ سمیناری تحت عنوان

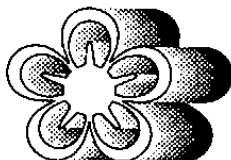
“Deutsch als Fremdsprache”

در انجمن فرهنگی اتریش تشکیل گردید، مدت سمینار ۸ روز
بود و در این سمینار تعدادی از دبیران ایرانی مدارس ایران و
دبیران آلمانی زبان انجمن و تعدادی از اساتید دانشگاهها نیز شرکت
داشتند. این سمینار با همکاری انجمن فرهنگی اتریش و دانشگاه
“Klgenfurt” کلاگن فورث اتریش تشکیل گردید. در پایان
سمینار پیشنهاد تشکیل کلاسهای تکمیلی برای دبیران زبان آلمانی
ایرانی پذیرفته شد و قول مساعدت برای تشکیل سمینار در سال آینده
۷۵ - ۷۴ نیز داده شد.

● به دنبال تألیف کتب نظام جدید آموزش متوسطه آلمانی (اول،
دوم و سوم) نوارهای درسی آن نیز در سال اول دبیرستان تهیه و ضبط
و تکثیر گردید و در اختیار استفاده کنندگان قرار گرفت و قسمتی از
نوارهای دوم و سوم نیز آماده تکثیر می باشد و در سال تحصیلی ۷۵ -
۷۴ در اختیار دبیران محترم و دانش آموزان قرار خواهد گرفت.

کتابهای دوره راهنمایی و دبیرستان برای چاپ در سال ۷۵ - ۷۴ نیز
به دفتر چاپ و توزیع ارسال گردید.

● به دلیل کثرت مقالات ارائه شده در این شماره امکان چاپ
نتایج استخراج نظر سنجی از دانش آموزان که در شماره ۴ بهار ۷۴ به
آن اشاره گردید مقدور نمی باشد و ان شاء الله در شماره آینده چاپ
خواهد شد.





معرفی کتاب

– در بخش اول (قواعد) که حاوی بیش از ۱۵۰ قاعده املاتی با مثالهای متعدد می باشد، ترجمه فارسی مفاهیم و عبارات نیز داده شده است. برای استفاده از این بخش به عنوان مثال چنانکه در انتخاب اکسان کلمه‌ای تردید داریم به حرف A کلمه Accents مراجعه می‌کنیم و اگر علاقه‌مندیم بدانیم چه موقع کلمه‌ای را با حرف بزرگ بنویسیم به حرف M کلمه Majuscule مراجعه می‌کنیم.

– در بخش دوم (تمرین) کاربرد قواعد ارایه گردیده و سعی شده است تا از املاء جدید واژه‌هایی چون imbécilité (با یک ا) یا charriot (با دو r) استفاده شود.

– در بخش سوم (دیکته) متونی گنجانده شده که از نظر بلندی و کوتاهی، سادگی و دشواری متفاوتند.

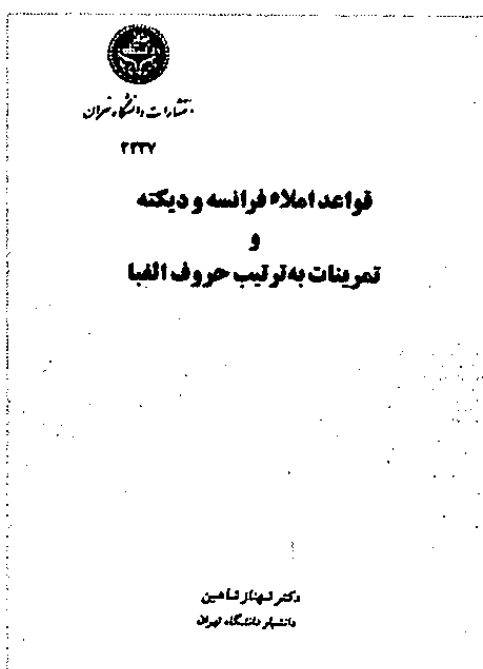
جدول پیشوندها و پسوندها، جدول صرف افعال، و لایحه آخرین تغییرات املاء فرانسه، پایان بخش این کتاب می باشد. امید آنکه این خدمت کوچک مورد قبول صاحب نظران واقع شود.

مؤلف

در کتاب قواعد املاء فرانسه روی سخن با تمام علاقه‌مندان به زبان فرانسه، زبان‌آموزان و دانشجویانی است که می‌خواهند بدون پرداختن به طرائف باس‌آور دستوری که حتی خود فرانسویان نیز، به گفته خود ایشان، کمتر بدان تسلط دارند با قواعد املاء فرانسه آشنا شوند یا در پی تکمیل آن برآیند و پاسخ دقیق پرسشی را بیابند که در چهارچوب درسی یا در موقعیت‌های اجتماعی مانند نوشتن کارت، نامه، گزارش، بدان نیاز دارند. و همکاران گرامی که مایلند بدون عنوان کردن مسائل پیچیده دستور زبان، نکات املاتی را در کلاس خود مطرح نمایند و به فراخور توانایی زبان‌آموزان، مشکلات را دسته‌بندی نموده قواعد و تمرین‌های مورد نیاز را برگزینند.

ساختار کتاب

مطالب کتاب قواعد املاء فرانسه در چهار بخش و به ترتیب حروف الفبا تنظیم شده است:





Teaching Listening Comprehension

This book is about developing listening comprehension skills in the language classroom. In Part One, some essential background issues are dealt with. The author defines the characteristics of real - life listening, analyses the problems encountered by language learners, and discusses the considerations involved in planning successful classroom listening practice.

Part Two contains a wide variety of exercise types. The activities range in level from ele-

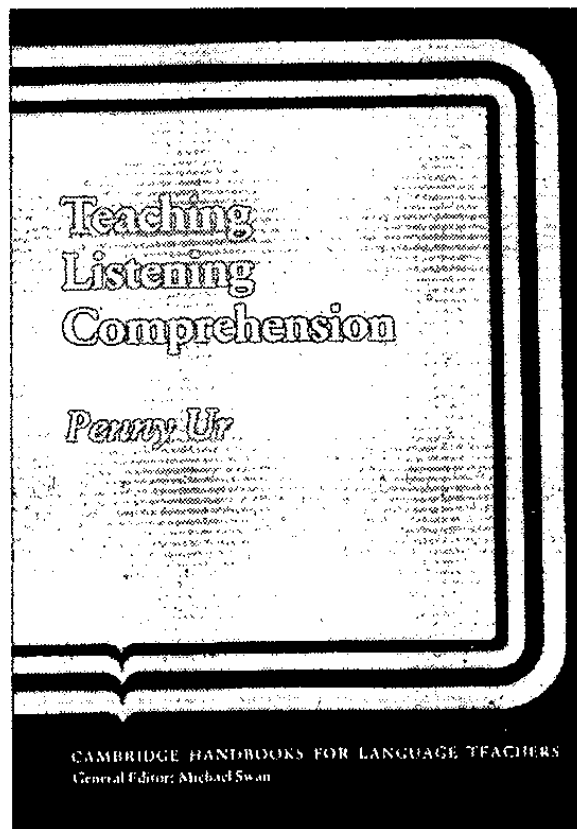
mentary to advanced and illustrate techniques appropriate for both adults and children. The exercises can be used as they stand or they can serve as models for teachers who wish to design their own materials.

This is another very practical handbook for teachers from the author of *Discussions that Work*.

'...I therefore consider Penny Ur's book worthy of a place on any language teacher's shelf.'

ELTJ

Cambridge University Press



فراگیری زبان

فرانسه

با املاء آسانتر



دکتر شهناز شاهین

پس طبیعی است که در قرن حاضر نیز شاهد تلاشهای بی‌گیر مدرسان و محققان، در زمینه اصلاح املاء فرانسه باشیم، و شاید اشاره به برخی از این اقدامات که خود نمایانگر جایگاه پراهمیت املاء در نظام آموزشی فرانسه است خالی از ضرر باشد. در سالهای ۱۹۰۱ و ۱۹۷۷ احکامی از جانب وزارتخانه جهت تساهل املاء فرانسه صادر شد^۱ ولی با وجود اینکه این احکام هرگز لفو نگردید، هیچگاه نیز به مرحله اجرا درنیامد و حتی اصلاحات پیشنهادی سال ۱۹۷۵ فرهنگستان نیز با اقبال چندانی روبرو نشد.^۲ با این وجود نمی‌توان تلاشهای حائز اهمیت سالهای ۱۹۷۴ - ۱۹۶۷، و به ویژه در سالهای ۱۹۸۷ - ۱۹۸۰ اقدامات شورای بین‌المللی زبان فرانسه، برای هماهنگ‌سازی املاء لغات فرهنگهای زبان را نادیده گرفت.

بالاخره جامعه بین‌المللی استادان زبان فرانسه در سال ۱۹۸۹ پرسشنامه‌هایی برای مدرسان زبان فرانسه در داخل و خارج کشور فرانسه فرستاد و نظرات اصلاحی آنان را خواستار شد. و نگارنده نیز به سبب علاقه‌مندی به موفقیت این جنبش، پیشنهاداتی در این زمینه تهیه

به گفته یکی از محققان فرانسوی^۱ املاء فرانسه حاوی کلمات نامربوط بسیاری است که توضیحی برای آنها نمی‌توان متصور شد... و کلمات دشوار، قواعد مشکل، استثناهای فراوان و استدلالهای غامض و پیچیده باعث شده‌اند تا خود فرانسویان بارها به فکر ساده‌تر کردن املاء خود بیفتند.

از دیر زمان قواعد املاء فرانسه مورد بحث و انتقاد واقع شده است. از قرون وسطی تاکنون درباره تغییر این قواعد مدام گزارش، رساله، اصلاحیه، مصوبه و نامه سرگشاده نوشته‌اند. بارها برای اصلاح قواعد پیچیده، فرمان صادر شده و فرهنگستان فرانسه هر بار تغییرات گوناگون املاء را در چاپ‌های مختلف فرهنگ خود درج نموده است.

Le trait d'union

۱ - خط ربط:

خط ربط در زبان نوشتاری فرانسه کاربردهای گوناگونی دارد. قبلاً فقط برای نوشتن اعداد کمتر از «صد» از خط ربط استفاده می‌شد:

vingt - cinq élèves.

quatre -vingt - trois livres.

– حال برای نوشتن اعداد بیشتر از «صد» نیز استفاده خواهد شد:

six - cents oiseaux.

huit - cent - mille - deux personnes.

cent - vingt - et - un francs.

– همچنین در اسامی مرکب دارای معنی استعاری استفاده خواهد شد:

langue - de - boeuf در گیاه شناسی

bonnet - d'évêque در معماری و در آئیزی

در حالیکه langue de boeuf که در آئیزی مورد استفاده دارد و فاقد معنی استعاری می‌باشد بدون خط ربط نوشته می‌شود.

– نکته دیگر اینکه برای سهولت، در برخی از کلمات مرکب خط ربط برداشته شده، کلمات به یکدیگر متصل خواهند شد:

portemonnaie → portefeuille ^{مانند}

پس کلمات مرکب ذیل از این پس در یک کلمه نوشته شده تشکیل یک واحد واژه‌ای را خواهند داد:

croquemonsieur

passepertout

portecle

vanupied, etc.

– همچنین کلماتی که از عوامل اسمی یا صفتی تشکیل شده‌اند:

autostop

bassecour

chauvesouris

hautparleur

sagefemme, etc.

– و اصوات:

froufrou

pêlemêle, etc.

– و کلمات قرضی:

basketball

bluejean

hotdog

weekend, etc.

– و کلمات مرکب متشکل از پیشوندهای entre و contre:

à contrecourant → à contresens ^{مانند}

contrappel → contrordre ^{مانند}

و ارسال داشت. سپس ده نفر زبانشناس برجسته، و عده‌ای از استادان دانشگاهها و محققان مرکز ملی تحقیقات علمی^۴ فرانسه طی مقاله‌ای که هفتم فوریه ۱۹۸۹ در روزنامه لوموند منتشر نمودند ضمن ابراز نظر مساعد جهت اصلاح املاء فرانسه، پیشنهاد نمودند مباحثات لازم برای منطبق ساختن املاء با مسائل فرهنگی و سیاسی کنونی انجام گیرد. نتیجه این نظرخواهی را که تحت عنوان «آسان کردن املاء فرانسه» در مجله لیر^۵ منتشر گردید با هم می‌خوانیم^۶:

به نظر ۷۰٪ افرادی که به پرسشنامه پاسخ داده بودند املاء فرانسه مشکل می‌آمد.

۴۴٪ افراد با اصلاح املاء موافقت داشتند.

۶٪ نظری ندادند.

۷۶٪ موافق حذف نکات عجیب و غریب املاء بودند.

نزدیک به یک هزار مدرس زبان فرانسه صریحاً نظرات موافق خود را تا ژوئن ۱۹۹۰ جهت اصلاح املاء اعلام داشتند.^۷ و در پی آن در تاریخ ۶ دسامبر ۱۹۹۰ اصلاحات پیشنهادی توسط شورایی زبان فرانسه در روزنامه رسمی جمهوری فرانسه منتشر گردید و فرهنگستان آن کشور نیز در جلسه مورخ ۱۷ ژانویه ۱۹۹۱ اجرای اصلاحات پیشنهادی را مجاز تشخیص داد.^۸ اما این بدان معنی نبود که مباحثات، دیگر متوقف شود، چرا که در ژوئیه ۱۹۹۱ املاء فرانسه یکی از موضوعات بحث‌انگیز هشتمین کنگره جهانی استادان زبان فرانسه را در لوزان سوئیس، و پس از آن در کنگره سال ۱۹۹۲ جامعه بین‌المللی استادان زبان فرانسه، تشکیل می‌داد.

حال ضمن اشاره به یکی از مشکلات زبان فرانسه که عدم تلفظ حروف پایانی برخی کلمات می‌باشد (مانند: sang, cent, loup یا bras)، خلاصه‌ای از لایحه تغییرات املاء فرانسه را که در روزنامه رسمی سال ۱۹۹۰ منتشر گردید^۹ با امید به آنکه بتواند یادگیری املاء فرانسه را برای دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی آسانتر کند، با هم مرور می‌نمایم.

در اصلاحات املاء فرانسه ۷ مورد بررسی شده، بدین قرار می‌باشند:

۱- خط ربط.

۲- جمع کلمات مرکب.

۳- ترما و اکسان.

۴- افعال مختوم به eler و eter.

۵- اسم مفعول افعال دوزمیره.

۶- کلمات قرضی.

۷- بی‌قاعدگی‌ها.

حال به اختصار تغییرات هر یک از این موارد را عنوان می‌نمایم و یادآور می‌شویم که این اصلاحات به اتفاق آراء، مورد تأیید فرهنگستان فرانسه، و شورای زبان فرانسه در کانادا و بلژیک قرار گرفته است.^{۱۰}

gageüre, etc.

ب - اکسان گراو یا اکسان تگو ۱۵:

می‌دانیم اکسان تگو بر روی e صدای [e بسته] و اکسان گراو صدای [ɛ باز] را دارد.
قاعده اول:

وقتی بر روی حرف e اکسان تگو یا گراو گذاشته می‌شود که در آخر هجای نوشتاری قرار داشته باشند. به چند مثال زیر توجه کنیم:

étude mais es/poir

mé/prise → mer/cure

in - té/ressant → intel/ligent

البته s پایانی برخی کلمات مانعی برای اکسان گذاری ایجاد نمی‌کند.
accès, progrès (avec s non prononcé),
aloès, herpès (avec s prononcé).

قاعده دوم:

وقتی بر روی e اکسان گراو گذاشته می‌شود که قبل از آن حرف دیگری واقع شود و بعد از آن، هجائی دارای e غیرملفوظ (e muet).
به مثالهای زیر توجه کنیم:

il aère mais → aérer

collège → collégien

célèbre → célébrer

fidèle → fidélité

règlement → régulier, etc.

ضمناً توجه داشته باشیم که نوع اکسان در کلمات ذیل نیز (که در قرون ۱۸ و ۱۹ از نظر فرهنگستان فرانسه دور مانده بود) تغییر یافته است، در نتیجه از این پس از قاعده کلی تبعیت خواهند کرد:

abrègement¹⁶

cèleri¹⁷

évènement¹⁸

sècheresse,¹⁹ etc.

ج - اکسان سیرکن فلکس^{۲۰}

این اکسان یکی از مشکلات مهم املاء فرانسه را ایجاد می‌کند، چرا که از نظر ریشه‌شناسی و تاریخی، همیشه توجیهی برای علت وجودی آن نمی‌توان یافت. مثلاً در بعضی کلمات که s ریشه‌ای حذف شده است نشانی از این اکسان مشاهده نمی‌شود، مانند:

notre, votre, coteau, coutume, etc.

و برعکس در برخی کلمات مانند کلمه extrême هیچ دلیلی برای وجود اکسان نمی‌توان یافت.

دیگر اینکه در کلمات هم خانواده، برخی با اکسان و برخی بدون اکسان نوشته می‌شوند، مانند:

jeûner mais → déjeuner

côte → coteau

entraide → مانند entracte

s'entredévorer → مانند s'entremanger, etc.

- و کلمات مرکب متشکل از پیشوندهای لاتین extra, infra, ...
extraconjugal → مانند extraordinaire
infrasonore, etc.

- و کلمات مرکب علمی:

agroalimentaire

audiovisuel

radioactif, etc.

اما باید توجه داشت که در اسامی خاص یا در کلمات نمایانگر مکانهای جغرافیایی کماکان از خط ربط استفاده خواهد شد:

les relations franco - iraniennes

les mythes gréco - romains, etc.

۲ - جمع کلمات مرکب :

Le pluriel des mots composés

همیشه برای جمع کلمات مرکب دارای حرف ربط، تردید بسیار وجود داشت لیکن با الصاق برخی کلمات، این تردید به خودی خود برطرف شده است:

un portefeuille → des portefeuilles

un passeport → des passeports

un millepatte → des millepattes

un brisetout → des brisetouts

۳ - ترما و اکسان :

الف - ترما:

به دو نقطه‌ای که روی برخی مصوتها می‌گذارند «ترما» گفته می‌شود و خاصیت آن اینست که امکان تلفظ جداگانه دو مصوت کنارهم را فراهم می‌سازد.

به عنوان مثال به تلفظ دو کلمه lait و naïf توجه نماییم. در کلمه naïf «دو» مصوت دارای «دو» صدا می‌باشند. همچنین این تفاوت تلفظ در دو کلمه mais و maïs مشهود است.

با تبعیت از همین قاعده از این پس «ترما» روی مصوتهای ملفوظ قرار خواهد گرفت. در نتیجه در کلمات زیر جابه‌جایی «ترما» صورت می‌گیرد.

aigüe¹¹, contigüe¹², ambigüité¹³, etc.

همچنین در کلماتی که صدای gu یا geu وجود دارد، برای جلوگیری از تلفظ ناصحیح، وجود «ترما» روی مصوت u ضروری است:

argüer → il argüe¹⁴

Les verbes en -eler et -eter.

از این پس به کارگیری e اکسان گراو، برای نشان دادن صدای [ɛ] در افعال مختوم به eler و eter بسط خواهد یافت و تمام افعال این گروه از صرف دو فعل acheter و peler تبعیت خواهند کرد. مانند:

elle ruissèle —> elle ruissèlera

j'époussète —> il époussètera

j'étiquète —> il étiquètera

همچنین اسامی مختوم به "ement" که از این افعال مشتق می‌شوند با املاء جدید نوشته خواهند شد:

chancèlement, craquètement, étincèlement, martèlement, etc.

و تنها دو فعل appeler و jeter و افعال هم خانواده آنها از این قاعده تبعیت نکرده با صامت مضاعف نوشته خواهند شد:

il jette, il appelle

۵ - اسم مفعول افعال دو ضمیره:

Le participe passé des verbes en emplois pronominaux.

در اصلاحات جدید در زمینه اسم مفعول افعال دو ضمیره تنها به فعل laisser اشاره شده است و وقتی در بی آن مصدر فعل دیگری واقع شود عیناً مانند فعل faire بدون تغییر باقی می‌ماند:

elle s'est laiss^é attraper (comme déjà:

elle s'est fait inviter).

je les ai laiss^é partir (comme déjà:

je les ai fait sortir).

و این قاعده شامل سایر افعال نخواهد شد.

۶ - کلمات قرضی: Les mots emprunté

اسامی و صفت‌هایی که ریشه خارجی دارند، مفرد و جمع با قاعده خواهند داشت و معمولاً با اضافه کردن یک s غیرملفوظ جمع بسته می‌شوند:

un ravioli —> des raviolis

un jazzman —> des jazzmans

un match —> des matchs

un bluejean —> des bluejeans

un weekend —> des weekends

un hotdog —> des hotdogs, etc.

۷ - بی قاعدگی‌ها: Les anomalies

در زمینه کلمات بی قاعده اصلاحات پیشنهادی سال ۱۹۷۵

grâce —> gracieux

mêler —> mélange, etc.

البته در صرف برخی افعال نیز این دوگانگی مشهود است:

être, êtes, était, étant.

همچنین افعالی که دارای تاریخچه‌ای یکسان می‌باشند به گونه‌های مختلف نوشته می‌شوند:

mû mais su, tu, vu

plaît —> tait

به همین دلایل از این پس استفاده از اکسان سیرکن فلکس در بسیاری از موارد کاهش خواهد یافت و مثلاً استفاده از آن بر روی مصوت‌های a و u دیگر ضرورتی ندارد مگر وقتی شناسه فعل را نشان دهد:

Passé simple:

nous suivîmes nous voulûmes

vous suivîtes vous voulûtes

Conditionnel passé 2ème forme:

il eût préféré

il fût parti

Imparfait du subjonctif:

qu'il suivît

qu'il voulût

Plus - que - parfait du subjonctif:

qu'il eût suivi

qu'il fût sorti

در کلماتی نیز که وجه تمایز معنایی مد نظر باشد، اکسان فقط در حالت مذکر کلمه باقی خواهد ماند:

mûr, sûr, dû

همینطور برای تمایز فعل croître از فعل croire، از اکسان استفاده خواهد شد.

اما مشتقات و ترکیبات این کلمات اکسان دار، از این پس بدون اکسان نوشته خواهند شد:

sûr mais sureté

croître —> accroître

و کلمات ذیل نیز بدون اکسان نوشته خواهند شد:

mu (comme déjà su, tu, vu, lu)

plait (comme déjà tait, fait)

pique (comme déjà morsure), etc.

و قیدهای ذیل نیز بدون اکسان نوشته خواهند شد: ambigument, assidument, continument, crument, dument, etc. (comme déjà absolument, éperdument, résolument, etc.)

۴ - افعال مختوم به eler و eter:

منابع و مأخذ

- **Nouvelle Revue pédagogique**, novembre 1990
- **Rapport sur le projet - FIPF**; journées pédagogiques, juin 1989, Atelier 1.2.2.
- **L'Univers du français**, septembre 1991, n^o.51
- **L'Univers du français**, décembre 1991, n^o.52
- Chahnaz Chahine, **Orthographe française de A à Z**, presses de l'Université de Téhéran, 1994

پانویس‌ها:

- 1, 3 - Micheline Sommant, "L'orthographe en question", in NRP. nov. 1990, p. 32
- 2 - D. Amuzu, "Rapport sur le projet - FIPF", journées pédagogiques, juin 1989, atelier 1.2.2., p. 2
- 4 - CNRS
- 5 - Lire, Mars 1989
- 6 - Rapport sur le projet FIPF.
- 7 - **Univers du français**, décembre 1991, n^o.52, p. 11
- 8 - **Univers du français**, septembre 1991, n^o.51, p. 15
- ۹- برای اطلاع بیشتر، نک: قواعد املاء فرانسه و دیکته و تمرینات به ترتیب حروف الفبا، شهناز شاهین، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۳، صفحات ۲۲۲ - ۲۷۲.
- ۱۰- همان، صفحه ۲۲۶
- ۱۴- ۱۱- قبلاً «ترما» را روی مصوت غیرملفوظ "e" قرار می دادند.
- 15 - L'accent grave ou aigu sur le e
- ۱۹- ۱۶- سابقاً در این کلمات از اکسان تگو استفاده می شد.
- 20 - L'accent circonflexe
- 21 - Eric Buysens "Le scandale de l'orthographe française", Le soir, S. D . op. cit. in l'**univers du français**, sept. 1991 p. 15.

ترجمه جمله :

"... les immortels (les Académiciens) font autant de fautes que les mortels; les typographes corrigent leurs textes".

فرهنگستان فرانسه تکمیل شده و به شکل ذیل در آمده است:

assoir, rassoir, sursoir (au lieu de asseoir, etc.)

bonhommie (au lieu de bonhomie)

charriot (au lieu de chariot)

combattif (au lieu de combatif)

douçâtre (au lieu de douceâtre)

exéma (au lieu de eczéma)

imbécilité (au lieu de imbécillité)

nénufar (au lieu de nénuphar)

ognon (au lieu de oignon)

ventail (au lieu de vantail), etc.

در پایان جدول خلاصه قواعد اصلاح شده را با هم

می بینیم:

Tableau résumé des règles

Numéro	Ancienne Orthographe	Nouvelle Orthographe
1	vingt - trois, cent trois	vingt-trois, cent - trois.
2	un cure - dents. des cure - ongle. un cache - flamme(s) des cache - flamme(s)	un cure - dent. des cure - ongles. un cache - flamme. des cache - flammes.
3a	je céderai, j'allégerais	je céderai, j'allègerais.
3b	puissé - je, aimé - je	puissé - je, aimè - je.
4	il plaît, il se tait. la route, la voûte	il plaît, il se tait. la route, la voute.
5	il ruisselle, amoncèle	il ruissèle, amoncèle.
6	elle s'est laissée aller elle s'est laissé appeler	elle s'est laissé aller. elle s'est laissé appeler.
7	des jazzmens des lieder	des jazzmans des lieds.

اما اگر با وجود فراگیری قواعد نوین املاء فرانسه، باز هم با املاء‌های پر اشتباه دانش‌آموزان و دانشجویان مواجه شدیم، می‌توانیم برای دلداری خود این جمله یکی از زیان‌شناسان مشهور را تکرار نماییم که می‌گفت:

حتی اعضاء «جاویدان» فرهنگستان فرانسه نیز به اندازه افراد «فانی» دارای غلط املائی می‌باشند و نوشته‌های آنان را دست‌اندرکاران چاپخانه تصحیح می‌کنند.^{۲۱}

حروف تأکیدی و دشواری‌های ترجمه آن از زبان آلمانی*

از: محمد ظروفی

در این مقاله موضوعی مورد بحث قرار می‌گیرد که برای همه کسانی که با زبان آلمانی بعنوان زبان خارجی سر و کار دارند مسئله‌ساز شده است. موضوع مورد بحث در پیرامون حروف تأکیدی است. با وجودیکه اخیراً کارشناسان و متخصصان زبان بیشتر کارشان را بر روی روش‌های آموزش زبان متمرکز کرده‌اند، اما نتیجه کارشان در زمینه آموزش حروف تأکیدی چندان رضایت‌بخش نبوده است؛ در حالیکه این یکی از مباحثی است که خارجی‌ها در فراگیری زبان آلمانی با آن دچار مشکل می‌شوند.

حروف تأکیدی یا احساسی حروفی هستند مانند:

eigentlich, wohl, doch, denn, aber

که بیشتر در محاوره بکار می‌روند؛ با کمک آنها گفتگوهای روزمره روان‌تر و طبیعی‌تر بنظر می‌رسد. عدم توانایی در کاربرد بجا و درست حروف تأکیدی مانع از این می‌شود تا خارجی‌ها در ارتباطات اجتماعی پیام واقعی خود را برسانند، بخصوص در جاهایی که نحوه اظهارات شخصی‌شان نقش بسیار مهمی می‌تواند داشته باشد.

بمنظور توضیح بیشتر درباره حروف تأکیدی باید گفت: حروف تأکیدی کلمات صرف نشدنی هستند که گوینده سعی می‌کند با کمک آنها به گفته‌هایش رنگ و روی خاصی داده و روی احساس شخصی خاصی تأکید گذارد و ارتباطات دقیقتری را بوجود آورد.

بیشتر حروف تأکیدی از گروه قیدها و اندکی هم از گروه حروف ربط و صفات هستند که در نقش حروف تأکیدی معنی اصلی‌شان را از دست داده و معنای دیگری به خود می‌گیرند؛ مثلاً کلمه *denn* حرف ربط است، بمعنی «زیرا»؛ اما در این جمله *Sind Sie denn krank?* مگر مریض هستید؟ دیگر نقش و معنای حرف ربطی خود را از دست داده و مفهوم و منظور دیگری را القا می‌کند.

درک و تحقیق درباره حروف تأکیدی کاری بس دشوار است. زیرا یک حرف تأکیدی می‌تواند در بافت متن‌های مختلف، نقش‌های گوناگونی به خود بگیرد که این خود مزید بر علت می‌شود. به جمله‌های

* Abtönungspartikel

زیر توجه بفرمائید:

A: "Da muß eine Verwechslung vorliegen. Ich heiße gar nicht Meyer".

B: "Nein? Ja, Wie heißen Sie denn"?

خب، پس اسم شما چیه؟ (خواستار دانستن چیزی بودن)

اما به معادل فارسی *denn* در جمله زیر توجه بفرمائید:

Sind Sie denn krank? (بیان تعجب)

مسئله حروف تأکیدی *Abtönungspartikeln* و اینکه چه

معادل‌هایی برای آنها در زبان فارسی می‌توان در نظر گرفت، مسئله‌ای است پیچیده و بس دشوار.

همانطور که می‌دانیم حروف تأکیدی مانند: *ja, doch, denn,*

wohl یکی از مشخصه‌های زبان آلمانی و پدیده‌ایست که در زبانهای دیگر به این صورت فراوان یافت نمی‌شود.

برای بهتر نشان دادن این مسئله داستان کوتاهی از *W.Borchert*

را در اینجا به نام «*Nachts schlafen die Ratten doch*»

انتخاب می‌کنم. در این بررسی بخصوص نقش *doch* را که در عنوان

این داستان کوتاه می‌آید، مورد بحث قرار می‌دهم. در این داستان کوتاه

که چند بار هم به فارسی برگردانده شده است، موضوع بر سر برخورد

یک پسر بچه با مردی سالخورده است. واقعه این داستان مربوط به

روزهای پایانی جنگ دوم جهانی و یا درست بعد از پایان جنگ در

خرابه‌های یکی از خانه‌هایی است که بوسیله بمب ویران گردیده، پسر

بچه، خانواده خود را ترک کرده و از خانه ویرانه‌شان مراقبت می‌کند.

زیرا زیر خرابه برادر کوچکترش نهفته است و او می‌خواهد برادرش را

از دست موشها در امان نگاه دارد؛ و خیال می‌کند موشها از لاشه او

تغذیه می‌کنند. مرد سالخورده با پسر بچه در این خرابه برخورد می‌کند

و می‌کوشد سر صحبت را با او باز کند. پس از گفتگوهای زیاد

اعتمادش را نسبت به خود جلب می کند و وعده یک خرگوش را به پسر بچه می دهد. قرار می گذارند که مرد سالخورده شب هنگام بازگردد و پسر بچه نیز نزد خانواده خود برود.

در گفتگوهای این داستان دو صفحه ای ۲۲ بار حروف تأکیدی بکار برده می شود. در همان آغاز با کلمه **wohl** برخورد می کنیم.

Du schläfst hier **wohl**?

So, dafür hast du **wohl** den großen Stock da?

Wohl auf Geld, was?

و سپس در اواسط داستان که پسر بچه از ابراز حقیقت امتناع می کند، حروف تأکیدی **doch** و **denn** دیده می شوند مثل:

Ich kann **doch** nicht.

Die essen **doch** von Toten / Ich muß **doch** aufpassen.

Da leben die **doch** von / Auf die **doch** nicht!

در آخرین قسمت داستان حروف تأکیدی مانند **ja** دیده می شود. **das muß** ihr **ja** wissen. Ich muß **ja** noch aufpassen.

پیداست که هیچ زبانی نمی تواند در برگردان این حروف تأکیدی موفق باشد و زبان فارسی نیز از این امر مستثنی نیست.

برای مثال حروف تأکیدی **wohl** و **ja** را مورد بررسی قرار می دهیم.

wohl سه بار در متن آلمانی پیش می آید.

Du schläfst **wohl** hier, was?

So, dafür hast du **wohl** den großen Stock da?

Wohl auf Geld, was?

ja شش بار در متن آلمانی ظاهر می شود.

Bist **ja** ein feiner Kerl?

Dann weißt du **ja** auch...?

Das ist **ja** ganz leicht.

Aber du kannst hier **ja** nicht weg.

Er muß hier **ja** noch sein.

Das müßt ihr **ja** wissen.

doch نه بار در متن آلمانی ظاهر می شود.

Ich kann **doch** nicht. Ich muß **doch** aufpassen,

Du müßt **doch** essen.

Die essen **doch** von Toten ... da leben sie

doch von Auf die **doch** nicht!

Er ist **doch** viel kleiner als ich.

Nachts schlafen die Ratten **doch**.

اگر این جمله ها را با ترجمه های فارسی آن مقابله کنیم درمی یابیم که

در ترجمه هایی که در این داستان کوتاه برای جمله های یاد شده و در نتیجه **Abtönungspartikeln** آورده اند، کاملاً موفق نبوده است. پیداست که بر مترجمین محترم ایرادی نیست؛ زیرا که معادلهایی در زبان فارسی برای آن یافت نمی شود.

نقش **doch** در این متن

عنوان این داستان کوتاه را در نظر می گیریم که کلمه **doch** در آن آمده است.

Nachts schlafen die Ratten **doch**.

باید دانست که عنوان متن نقل گفتگویی در داخل متن است. در اینجا نقشی که **doch** دارد، در دو بعد مورد بررسی قرار می دهیم:

۱ - در سطح گفتگویی

وقتی متن آلمانی را می خوانیم، در می یابیم که این جمله قسمتی از گفتگوی داخل متن است؛ از این گذشته می دانیم که قطعاً آغاز متن نیست و قبلاً گفتگویی صورت گرفته است و این حاکی از تضادی با گفتگوی قبلی است.

۲ - از نظر معنایی

پیداست که در رد نظر شخص دیگری به بیان آمده است. پس از آنکه مرد سالخورده می کوشد اعتماد پسر بچه را جلب کند و در این راه ناکام می شود، **Nachts schlafen die Ratten doch** با این دلیل که موفق می شود وی را قانع کند. در واقع نقطه عطف این داستان همین جاست. از این لحظه به بعد یک رابطه اعتماد و دوستی بین این دو تن جریان می یابد. پسر بچه به عشق خرگوش و برای مراقبت و نگهداری از آن به خانه برمی گردد.

سخن آخر:

ممکن است تصور شود که ترجمه برگردان جزء جزء جمله است. مثلاً اگر بهمین حروف تأکیدی نگاه کنیم درمی یابیم که جستجو برای یافتن کلمه ای که درست معنای آلمانی آنرا برساند، همیشه با موفقیت توأم نیست. اینکه بپرسیم مثلاً نقش تأکیدی **wohl** آلمانی را چگونه ترجمه بکنیم، درست مثل اینست که بپرسیم: **Genitiv** را چگونه ترجمه می کنیم. بنابراین باید در بافت متن کوشید تا برگردانی برای حرف تأکیدی مورد نظر یافت شود و حتی با عناصر دیگری این معنا را بازگو کرد.

سخن آخر اینکه فقط در برخی موارد معادل هایی می توان در زبان فارسی برای آنها یافت. اگر در زبان مقصد معادلی یافت نشود، گناه از مترجم نیست. در مورد عنوان ترجمه این متن پیشنهاد من اینست که آنرا به این صورت ترجمه کنیم:

شبها که موشها می خوانند

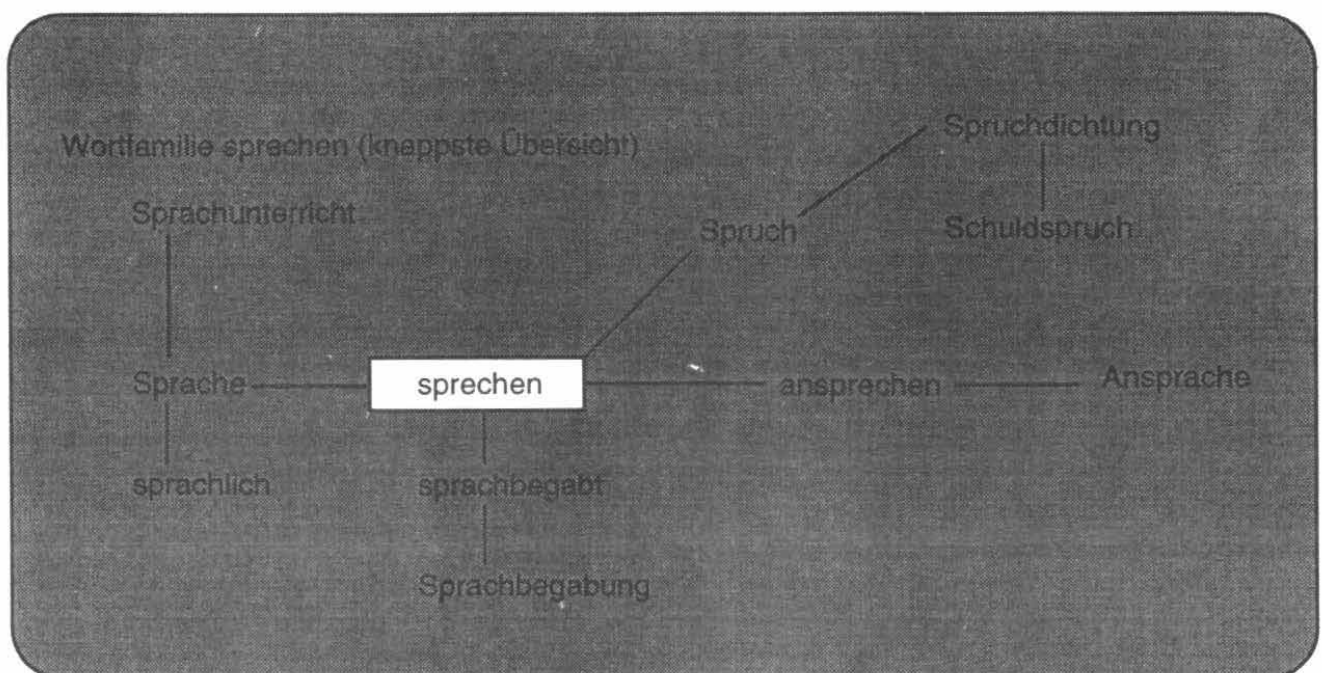
لغات هم خانواده در زبان آلمانی

تهیه و تدوین: صدیقه وجدانی
گروه زبان آلمانی

و یا «ارتباط دور» مانند: (محل گذرگاه یک رودخانه) fahren - Furt باشد. بسیاری از اوقات نسبت بین دو کلمه زمانی قابل درک است که ما اعضای ارتباطی آنها (پیشوندها و پسوندها) را بشناسیم.

برای مثال واژه‌های: Unabhängigkeit و hängen با یکدیگر نسبت دارند که این نسبت بعد از دقت در پیشوند و پسوند‌های

هم‌خانواده‌ها گروهی از واژه‌ها هستند که از نظر ریشه و مفهوم با هم مشترک‌اند. لغات هم‌خانواده به این ترتیب به وجود می‌آیند که برای ساخت واژه‌های جدید به ریشه لغات موجود مراجعه می‌شود. تمام واژه‌هایی که دارای یک ریشه‌اند به یک خانواده لغت تعلق دارند و می‌توانند از راه ترکیب یا اشتقاق ساخته شوند. ارتباط بین لغات هم‌خانواده می‌تواند «ارتباط نزدیک» مانند: fahren - abfahren.



abhängig - unabhängig - abhängen مشخص می‌شوند.
هم خانواده یک مجموعه لغات ممکنست به ترتیب زیر ساخته شود:

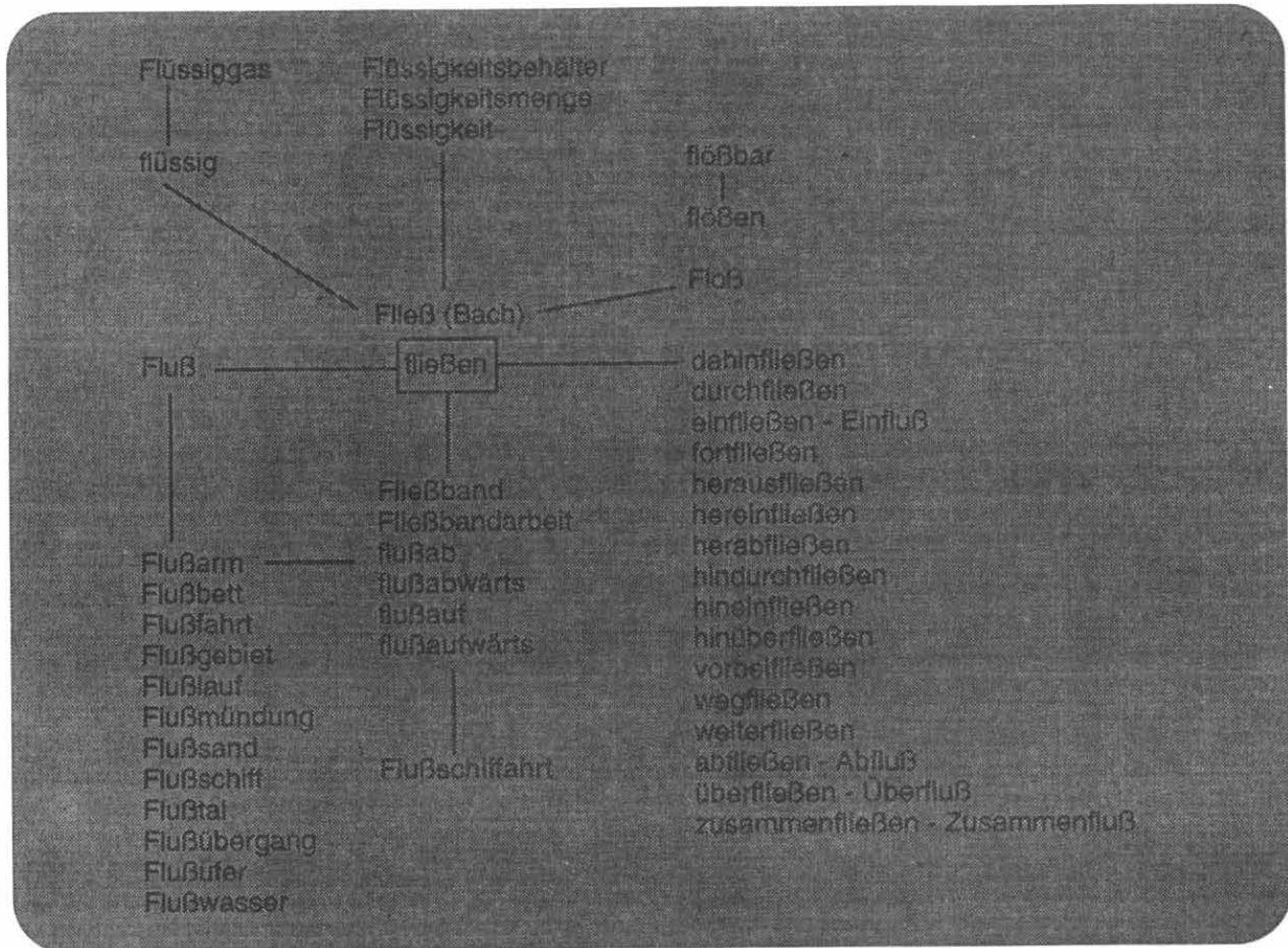
از زندگی انسانی است، ممکن است از گستردگی زیادی برخوردار باشد مانند: لغات هم خانواده

fahren - gehen, ziehen, essen, sprechen, fließen.

هم خانواده «sprechen»

بعضی از لغات هم خانواده‌ای که مربوط به امور یا فعالیت‌های مهمی

مثال: نظری به لغات هم خانواده



منبع:

Kurze deutsche Grammatik 1982.

بسیاری اوقات می‌توان رابطه بین لغات را فقط از طریق رجوع به تاریخچه آنها شناسایی کرد. برای مثال به این ترتیب است که می‌توان ارتباط بین لغات fließen (جاری شدن) و Flut (مدّ دریا) را شناسایی کرد.



The audio aids, as were tested, are far more effective aids in improving listening comprehension, it goes without saying, audio materials provide effectively some linguistic information rather than extra-linguistic information. Clearly, as the students move forward in terms of language acquisition, they gain linguistic competence as well as extra-linguistic information. However, they may make use of their linguistic competence in order to handle the information they are exposed to. Moreover, they search for the linguistic information because the other clues may act as linguistic information. Consequently, it is implied that the use of audio materials are useful when the students develop a linguistic ability. As the subjects develop they should be exposed to pure language. Practically, this implies the language programs designers should take into consideration what they are designing, and for what levels of understanding.

Therefore, there is obvious implications for the detrimental role of movements in developing listening comprehension ability. Needless to say, teachers need to be made aware of the importance and effectiveness of pure listening activities in a listening comprehension situation, so that they can in turn make their students aware of how much they may gain and improve their ability through pure listening activities.

As a matter of fact, if alternative criteria of design and use are to be developed, they should be based on an understanding of the salient characteristics of the aids and of the learners response to it and little progress will be made toward either of these aims without a more rigorous research based approach to its use. Hence, the results of such a research will be of great interest by the teaching practitioners and the material developers or curri-

culum designers for developing appropriate instructional materials.

Nowadays, in most language teaching situations listening comprehension activities, more espically, in the language institutes the audio - visual materials are given more weight. Most, or to be more clear, half of the activities in listening comprehension are accomplished through such aids as opaque projectors or motion pictures by a tape recorder and television or video sets. However, as the results show, it is helpful to use audio materials that are, unlike audio-visual materials, easily handled and more effective. These materials can easily substitute the audio-visual aids.

In short, the quality of listening activities maybe improved by gearing the types of activities as to the levels of the learners. The findings of this research project will be applicable in most language teaching centers, universities, and schools.

References

- Anderson, A, T.Lynch (1988). **Listening** New York: Oxford University.
- Condlin C.H. Widdowson. (1988). **Listening: Language Teaching: A Scheme for Teacher Education**. Oxford University.
- Chiang, C.S.P.Dunkel. (1992). The effect of Speech Modification, Prior Knowledge, and Listening Proficiency on EFL Learners Learning. **TESOL Quarterly**, 25(5), 431-457.
- Edasawa, Y.T.(1990). Use of Films In Listening Comprehension Practice. **IALL Journal of Language Learning Technologies**, 23 (3), 21-34.
- Murphy , J. M. (1991), Oral Comprehension in TESOL. Integrating Speaking, Listening, and pronunciation. **TESOL Quarterly**, 25 (1), 51-74.
- Ur, P. (1984). **Teaching Listening Comprehension**. Combridge: Combridge University.

The differences of means (-d) and the obvious and significant difference between the observed t and the critical t show that the subjects in both groups have improved their listening ability.

Table (4-1) Comparison of the Mean Scores Of the EAG and EAVG

	n	x	SD	df	t_{obs}	t_{cri}	significance
EAG	27	50.44	11.65	48	2.24	2.0084	$t_{cri} < t_{obs}$
EAVG	23	44.21	8.93				

One can easily compare the mean scores in each group using the information presented in the tables above in order to interpret the data.

The analysed and interpreted data illustrated: 1) the significant difference between the impact of the audio materials as compared with the audio-visual materials on improving listening comprehension ability of the Iranian EFL learners. In other words, the learners who were instructed through pure listening activities scored significantly higher on a listening comprehension test than those who were exposed to listening materials accompanied by some environmental clues to the meaning of the message. The analysed data for the second hypothesis resulted in the interpretation that the audio visual materials are better measures of listening comprehension ability than the audio aids. However, this interpretation does not take for granted the effectiveness of audio aids on improving listening comprehension.

The first interpretation, thus, ratifies the theories proposed by scholars such as Muller (1980), Gunther (1980), Kellerman (1992), and Edasawa (1990) who attributed an effective role to the audio materials in improving listening comprehension ability of the EFL learners. Furthermore, the ideas of another scholar,

Fisher (1984) who labelled a 'complement' and 'conflict' processing model for the two methods of respectively are strongly ratified. Therefore, this finding may contribute positively to the instructional goals.

Moreover, the second finding emphasizes the ideas of Parry and Meredith (1984) who propose the use of audio-visual materials efficiently just as the measuring instruments. Therefore, this finding has some positive implications for testing purposes.

Pedagogical Implications

Obviously, the results of such a research will have both theoretical and practical implications. Certainly, the teaching practitioners with take approaches with caution. More particularly, it might prompt a re-examination of the use of certain types of visual aids, as it was somehow done in the present research project. It is true that this kind of materials are valued for their information content, but very often it is presented as listening or viewing comprehension input. For all but the more advanced this may result in a lot of viewing and little comprehension-at a linguistic level-at least. Therefore, the listening comprehension material provided to the language learner must be rich and varied in order to allow the learner to build up a network of meaning relationships in the target language. In addition, at every stage of language learning, carefully designed exercises in listening comprehension can facilitate further development of cognitive map for the target language. The advanced students who are beyond their initial anxiety about learning a new language can profit from having pure and real speech, from learning to listen for meaning and the details, and from learning to make predictions and judgements on the basis of what they have heard.

Prior to commencing the experiment, the researcher carried out a pilot study. The objectives of the pilot study were threefold: a) to verify the content of the materials used as the instructional materials for the listening comprehension course; b) to calculate the reliability and validity of the measuring instrument (CELT); and finally c) to calculate the sample size for the main experiment.

The next phase of the study was pre - test, as a result of which two homogenous groups were randomly assigned to two experimental groups, having assigned the subjects to two groups, the main treatment of the study was commenced. The Listening comprehension course commenced consisted of twenty two sessions of 60 minutes. During the main instruction, 33 dialogs, each containing items of varying degrees of difficulty and each less than 5 minutes long, were videotaped for the audio - visual group and the sound track was dubbed onto audiotape for the audio group. All the subjects were taken to the language laboratory of the Iran Language Institute equipped with television and video sets, and separate headphones and booths. After a 22 sessions course, the comprehension test consisting of items on listening comprehension was given to the subjects in both groups. Finally, the scores obtained from the subjects' performance on the test were analysed and interpreted statistically.

Instrumentation: The Comprehensive English Language test (CELT) developed by Harris & Palmer was used as the instrument for measuring the subjects' listening comprehension ability. The test consists of three parts: finding the answers from four choices to the questions asked orally; finding the appropriate equivalents for the statements, and understanding dialogs. The tests was verified in

terms of reliability and validity. As a result of a pilot study conducted prior to the main treatment, the reliability of the test was computed to be .89, and its high reliability indicated its validity.

Statistical Procedure: Having obtained the data on the basis of the learners' performance on the listening comprehension test, the researcher used the principles of descriptive statistics in order to analyse and describe the data, and to calculate the mean score and the standard deviation. The principles of inferential statistics, particularly the (t - student) techniques were used for testing the hypotheses, interpreting the result, comparing the mean scores of the dependent and the independent groups, and finally to see whether the difference between the scores was significant or not. The foregoing tables show detailed information about the variables.

Table (1-1) Distribution of the Percentile of the Participants in the EAG, EAVG.

The Sample	EAG	EAVG
Population	.54	.46

Table (2-1) Distribution of the Differences of the Means in the EAG and EAVG (Pre-test, post-test), Dependent Groups

	n	d	SD	df	t _{obs}	t _{cri}	significance
EAG	27	15.29	10.23	26	7.80	2.055	t _{cri} <t _{obs}
EAVG	23	7.30	9.12	22	2.84	2.073	t _{cri} <t _{obs}

Table (3-1) Comparison of the Mean Scores of the ATG and AVTG

	n	x	SD	df	t _{obs}	t _{cri}	significance
AVTG	27	22:22	4.01	48	3.43	2.0086	t _{cri} <t _{obs}
ATG	23	18.17	4.96				

miss listening in a cavalier manner. *"The importance of listening cannot be underestimated; it is imperative that it not be treated trivially in second and foreign language curriculum."* Generally, comprehension-oriented instruction is favored more than production-oriented instruction because it uses classroom time more efficiently, since all students can be listening and responding individually rather than in unison in choral drill. In other words, in a comprehension-oriented class the input plays a critical role in second language acquisition. Therefore, the key role listening plays in the development of the learners second / foreign language is clear. Moreover, listening ability is established as a valid objective for the educational program.

Consequently, during the long history of language teaching a lot of listening material and various types of activities a teaching aids in teaching listening comprehension have been proposed by many teaching practitioner). These materials and aids, in turn have been undertaken by language instructors in EFL/ESL situations.

Among the listening comprehension activities and materials (audio and audio-visual), tape recorders as audio materials and videotapes as audio-visual aids have been the ones which are mostly used in a language teaching situation. Probably most of the EF/ESL teachers and students are familiar with these two listening comprehension activity materials.

Although these two types of listening comprehension materials are used to often in teaching situations, little attention is paid to the effectiveness of these materials. In other words, a few have attempted to scrutinize which one of these two is more effective in improving the listening comprehension of the EFL learners. The only assumption generally ac-

cepted by most practitioners, but not testified yet, is that audio-visual aids are more effective merely for the ground that these aids are accompanied by some environmental clues. On the other hand, there have been some observations and researches by some scholars such as Muller (1980), Gunther (1980), Edasawa (1990), et.al. that indicate pure listening activities are far more effective than the other types of activities. These factors, inspired the investigator to conduct a research to find out the effectiveness of these materials.

Method

Subjects: The 74 subjects who participated in the process of hypotheses testing were a sample population selected from among the female students studying English as foreign language at levels five and six in the Iran Language Institute. The subjects, who were all within the age range of 20 - 23, had passed seven terms of instruction in English Language. The rational behind choosing the subjects from levels five and six rested upon the fact that they had already mastered the sound system, the prosodic features, and the vocabulary and structure of the English language. The subjects were randomly assigned to two equal groups, i.e. 37 subjects in the audio group and 37 subject in the audio group. However, owing to the fact that some of the students did not register in listening course and that some of subjects did not participate in the final test, the number of subjects was reduced to 27 subjects in the audio group and 23 subjects in the audio-visual group

Procedure: To arrive at the desired answer to the aforementioned question, the researcher conducted an experiment of a two by two design, consisting of three main phases: i) pre-test, ii) the main treatment, and iii) post-test.

and each less than 5 minutes long, were videotaped for the audio-visual group and the sound track was dubbed onto audio tape for the audio group. Finally, all the subjects were tested in terms of their improved listening comprehension ability. The data obtained from the results of the subjects' performance on the test were analysed and interpreted statistically by the use of (t-test) technique. The findings of the investigation regarding $P = 0.05$ were as follows:

1) There is a significant difference between the mean scores of the audio group and the audio-visual group. The subjects who were instructed through the audio materials improved a better listening comprehension ability than those who were instructed through the audio-visual materials.

2) There is a significant difference between the mean scores of the audio tested group and the group tested audio-visually. It was proved that the audio-visual materials better than the audio materials concerning their impact on understanding of the subjects when they are used for testing purposes.

Introduction

In teaching English as a foreign or second language, teaching practitioners have always been discussing the theoretical and practical perspectives related to the four language skills (i.e. listening, speaking, reading, and writing). One of the fundamental topics of discussion has been the teaching of these four language skills either in an integrated form or in the form of each skill as an end in itself. In fact, teaching practitioners have mostly been inclined toward an increased specialization of each skill, which in turn has led to developments in teacher training, methodology, and textbook production. Consequently, all four skills are seen as goals in themselves.

Among these four language skills, listening comprehension is considered to be of primary importance. Most learners spend considerably more time in listening to the foreign language than in producing it themselves. Listening comprehension is the most important and fundamental of the four language skills in a language learning situation; yet it has been a frequently neglected area and probably the least stressed skill in a language classroom (Celce-Murica, 1979: 65, Rivers & Temperley, 1985: 73, Dunkel, 1991: 488). Until the 1980s according to Morely (1991: 82) who attributes the trivial treatment listening has received from L₂ practitioners to the "elusiveness" of our listening awareness-much of the listening teaching field took this skill for granted. As (Weaver cited in Morley 1991) remarks, "*after all, listening is neither so dramatic nor so noisy as talking. The speaker is the center of attention for all listeners.*" The reason for this may lie in the fact that is a lack of emphasis on teaching listening comprehension in language books, in general, and in the lack of emphasis on materials in the books specially designed for the teaching of listening comprehension, in particular (Celce - Murcia, 1979: 83). However, listening comprehension is now felt to be a necessary preliminary to language proficiency. Most of the language practitioners are concerned about students' listening- the physical ability to hear, the ability to profit from and to improve upon the skill of learning through listening, and the ability to use listening equipment to best advantage. As Ostler (1980) and Johns (1981) state, "*the receptive skills of reading and lecture comprehension lend to be seen as vital both by students and faculty.* Furthermore, (Moreley, 1991: 82) maintains that we need to realize that listening is anything but a passive activity, and she urges practitioners not to dis-

The Impact of Audio and Audio -Visual Material On Listening Comprehension Of Iranian EFL Learners

با توجه به نقش مهارت شنیداری در فراگیری زبان دوم و خارجی و همچنین استفاده وسیع مواد آموزشی شنیداری - دیداری در فعالیتهای تدریس، مطالعه ای انجام شده است. این تحقیق توسط خانم سیما مدیرخامنه دانشجوی کارشناسی ارشد، در رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه تربیت مدرس و با راهنمایی آقای دکتر محمد حسین کشاورز انجام گرفته است که مطالعه آن را به همکاران محترم توصیه می نماید.

ABSTRACT

Considering the pivotal role of listening comprehension in the acquisition a second or foreign language, and the extensive use of the audio and audio - visual materials in most teaching tasks, the present study aimed at:

1) Investigating and comparing the impact of audio vs. audio-visual materials on improving listening comprehension ability of the Iranian EFL Learners, and 2) Investigating and comparing the impact of audio vs. audio - visual materials on understanding of the EFL learners when they are used for testing purposes. Two null hypotheses were proposed with regard to the nature of the study:

1) There is on significant difference between the mean scores of the audio experimental group and the audio-visual experimental group.

2) There is no significant difference between the mean scores of the audio tested group and the audio-visually tested group. In order to arrive at a logical answer to the aforementioned problems, a sample population of 74 subjects, which was finally reduced to 50 subjects, was chosen randomly through a pre-test. The sample comprised female learners studying a levels five and six in the Iran Language Institute. The subjects who were all within the age range of 20-23 were randomly assigned to two main groups: i) the audio experimental group comprising 27 subjects, and ii) the audio-visual experimental group comprising 23 subjects. A listening comprehension course of 22 sessions was, then, devoted to the main experiment, i.e. during the instruction, 23 dialogs, each containing items of varying degrees of difficulty

konænd miræftænd.

The presence of the verb /miræftænd/ in Persian version of that sentence has probably forced the students to use past progressive instead of simple past.

B: Intralingual errors

1) Many students considered the conjunction "where" as a question word and thus used a question word order after it. In this case, we can say that they have overgeneralized a rule within the target language.

e. g., You can go where **do you like**.

2) Some students didn't know the meaning of the conjunction "as" in clauses of contrast. They thought it meant "because". Hence, they used the verb of the main clause in positive form. Conversely, they should have used it negatively.

e. g., Bad as the weather is, **we ought to** stop climbing.

3) The use of the verb "was" instead of "were" in conditional sentences type 2 (subjunctive mood) can be treated as another example of overgeneralization within the target language.

e. g., If I was you, I would never play with him.

C: Teaching - induced errors.

These errors are said to arise from the inappropriate methods or materials used in teaching. In other words, they represent inefficiency in the learning - teaching process.

The following erroneous utterances could be attributed to this class of error.

The more he grows up, the more his work will be better. *

No matter how it is a difficult work, we mustn't lose it. *

However he is smart, he shouldn't stop studying. *

At the end our textbook writers are recommended to put more emphasis on the areas of difficulty revealed by this study. Also, recommendations are made for further researches

concerning the other types of complex sentences (i. e. complex sentences with adjective and noun clauses). It is expected that such studies will reveal the points of difficulty for Persian students in producing these kinds of sentences.

Bibliography

1. Anderson (Amens), Janet I. 1983. **An accuracy order of English sentential complements for native speaker of Persian and Spanish**. Papers and studies in contrastive linguistics, volume 16, P. 17 - 33.
2. Brown, D. H. 1979. **Principles of Language learning and Teaching**. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
3. Corder, S. P. 1975. **Error Analysis**. Techniques in Applied Linguistics. Oxford University Press, P. 122 - 154.
4. Corder, S. P. 1981. **Error Analysis and Inter-language**. London: Oxford University Press.
5. Harris, D. P. 1969. **Testing English as a Second Language**. New York. Mc Graw - Hill.
6. James, C. 1980. **Contrastive Analysis**. London: Longman.
7. Kettemann, Bernhard. 1982. **Syntactic interference German - English**. Papers and studies in contrastive Linguistics, Volume 14, P. 157 - 177.
8. Lado, Robert. 1957. **Linguistics across cultures**. The University of Michigan Press.
9. Manuchehri, Parivash. 1974. **Explaining problems of Iranian Students by Comparing English and Farsi Verb Forms** TOESOL Quarterly, Volume 8, No. 2. P. 171 - 177.
10. Oller, John W. 1972. **Contrastive Analysis, Difficulty, and predictability**. Foreign Language Analysis, Volume 6. No. 1, P. 95 - 107.
11. Quirk, Randolph. 1975. **A concise grammar of contemporary English** New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
12. Quirk, et al. 1987. **A Comprehensive grammar of the English Language**. London and New York: Longman.
13. Richard, J. C. 1975. **Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition**. London: Longman.

3) Comparison and contrast of complex sentences with adverbial clauses in English and Persian.

4) The prediction of problematic areas for Persian students.

The second part is devoted to a systematic error analysis of Persian students for the verification of findings (stated predictions) which according to Corder's model comprise recognition, description and 3 stages of: explanation, and the students' errors were analyzed in these three stages.

Procedure:

After recognition or identification of errors, the next step was to describe them from linguistic point of view according to which they are classified into four categories: Omission of a required element, addition of an unnecessary or incorrect element, substitution of an incorrect element, and misordering of elements. Therefore, the students' errors were described on the basis of this classification.

The final step in the procedure was to explain errors from psycholinguistic point of view. Here, the main concern was to find out what accounted for the errors. According to Corder (1976) there are three types of errors: interlingual errors, intralingual errors, and teaching-induced errors. Hence, the students' errors were categorized on the basis of this classification. Now, it is necessary to mention some of the major problems of Persian students in writing English complex sentences with adverbial clauses and to account for the causes of those errors.

A. Interlingual errors

1) In English we are not permitted to use 2 conjunctions in the same sentence, whereas in Persian it is a possibility.

e. g., /ægær ðeh servætænd æst vali Xošbæxt nist/

The presence of the second conjunction (væli

= but) in Persian resulted in the following erroneous English sentence actually produced by the Persian students.

Although he is very rich, **but** he is not happy.

2) Sentences like "let me know when you've finished" were written by Persian students as follows: "let me know when you **finished**".

The reason is that the Persian equivalent of the time clause is in the simple past.

/Væqti tæmam kærði be mæn etela bedeh/

3) Since the future perfect is absent in Persian, the Iranian students used present perfect instead.

e. g, I **have finished** by the time you get back.

The reason is that the Persian equivalent of the main clause is in present perfect tense.

4) Many students used an inappropriate tense (i. e. present perfect) after since in time clauses.

e. g, I haven't seen him since he **has bought** a new car.

Here, the students have definitely transferred the linguistic habits of their mother tongue, because the Persian equivalent of the time clause is in present perfect.

/ æz væq tike yek mašine no xærìdeh æst ou rã nædìdehæm/.

5) Many students produced the following erroneous sentence:

They rented the top floor so that they **can** see the sea.

In fact, they used "can" instead of "could" only because in its Persian equivalent we have the word /betævanænd/.

/ anha tæbæqeye bala rã ejãreh kærðænd tã **betævãnænd** dæryã ra bebinænd/.

6) Many students used an inappropriate tense (i. e. past progressive) in the main clause of the following sentence.

They **were going** wherever they could find work.

/ ãnhã hær koja ke mitævãnestænd kar peydã

Explaining the Problems of Iranian Students in Writing English Complex Sentences With Adverbial Clauses

by: Esmail Momtaz

Analysis of Persian native speakers written production discloses the fact that they often face various problems in writing English complex sentences with adverbial clauses. In other words, they frequently commit errors of different kinds in writing these sentences. Hence, this study attempted to investigate the following research questions:

- 1) What are the sources of errors made by the students?
- 2) What is the relationship between the types of errors?

As a matter of fact , the main purpose of the present study was to specify the areas of difficulty for our Persian students in writing English complex sentences with adverbial clauses.

Method:

In order to answer the stated research questions the present writer adopted a method consisted of two different parts. In the first part a careful and precise contrastive analysis of English and Persian complex sentences with adverbial clauses was carried out at four different stages:

- 1) Description of complex sentences with adverbial clauses in English.
- 2) Description of complex sentences with adverbial clauses in Persian.

Analysis of the results indicated that pre-reading strategy of previewing proved to be effective in teaching short stories and literary texts, while the efficiency of vocabulary pre-teaching was revealed in the domain of scientific and political texts. But a glimpse at the mean scores of various types of texts taught by different pre-reading strategies is indicative of the fact that a combination of previewing and vocabulary preteaching is the best and the most effective and facilitative strategy with respect to any text, regardless of its type.

The pedagogical implication of these findings is that resorting to a combination of pre-viewing and vocabulary preteaching is the most effective type of pre-reading strategy, in approaching the task of reading. The reason for favouring this strategy is its match and go togetherness with any type of text, and increasing the readers' comprehension to the highest possible level. In sum, it must be declared that the key to instruction seems to be pre-reading stage.

BIBLIOGRAPHY

- Alderson, Charles J.& A. H. Urquhart, 1984, **Reading in a Foreign Language**, Longman.
- Celce-Murcia, Marianne and Lois McIntosh, 1979, **Teaching English as a Second of Foreign language**. Newbur House Publishers.
- Chastain, Kenneth, 1988, **Developing Second Language Skills**. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Dulay, Heidi & Marina Burt & Stephen Krashen, 1982. **Language Two**. Oxford University press.
- Krashen, D. Stephen. 1982, **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, Pergamon Press.
- Rivers, Wilga. M. 1981. **Teaching Foreign Language Skills**. University of Chicago Press.
- Yule and Brown. 1983. **Discourse Analysis**. Cambridge University Press.



Based on the studies and researches done on learning a foreign language, it can be claimed that many learners experience a great difficulty in reading and understanding the texts in a foreign language. This holds true even if the learners possess a considerable amount of linguistic knowledge. Researches have shown that reading is only partially visual and that the amount of the information provided by the reader is more than the information presented in the text. Thus, the background knowledge of the readers plays a very important role in the process of reading.

The role of the reader's background knowledge in reading is formulated as "schema theory" (Barlett, 1932 Rumelhart and Ortony, 1977; Rumelhart, 1980;). In this theory, comprehending a text is seen as an interactive process between the readers' background knowledge and the text. Efficient comprehension requires the ability to relate textual material to one's existing knowledge. Therefore, linguistic knowledge alone cannot account for understanding the meaning of a text.

According to schema theory, there are two types of processing: Bottom - up and Top down. Bottom - up processing is evoked by the incoming data; the features of the data enter the system through the best fitting bottom level schemata. In this type of processing, we work out the meanings of the words and structure of a sentence and build up a composite meaning for the sentence. Top - down processing occurs as the system makes predictions based on higher level schemata and then searches the input for the information to fit in these partially satisfied, higher order schemata. Top - down and bottom - up processing must occur simultaneously (Rumelhart, 1980).

The present research was carried on to find

out, firstly, whether there is any improvement in the level of learners' comprehension in the case of exploiting the prereading strategies and, secondly, if there is any relationship between literary, scientific and political texts on the one hand, and prereading strategies of previewing, vocabulary preteaching, and a combination of them, on the other.

To do so, the subjects selected on the basis of the Michigan Proficiency Test, were divided into one control group, and three experimental sub - groups. Teaching and testing three different texts pertaining to literary, scientific and political categories in one control class and three experimental classes were conducted as follows:

(a) the control group, being taught and tested without exploiting any kind of prereading strategy.

(b) the experimental sub-group A, being taught and tested through resorting to pre-reading strategy of previewing.

(c) the experimental sub-group B, being taught and tested through exploiting the prereading strategy of vocabulary preteaching.

(d) the experimental sub- group C, being taught and tested through resorting to a combination of previewing and vocabulary preteaching.

In order to delve in to the above mentioned research questions, 9 T-tests and 6 analyses of variance (ANOVA) were computed. The calculated T- tests proved the first hypothesis to the effect that a considerable improvement can be effected in the level of learners' comprehension through resorting to prereading strategies. And the analyses of variance (ANOVA) were computed for the sake of spotting the existing relationships between various texts and pre-reading strategies (the second hypothesis).

The Effects of Prereading Strategies on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners

مقدمه

براساس

مطالعات و تحقیقات

انجام شده در یادگیری

زبان خارجی می توان ادعا نمود

که بسیاری از فراگیران هنگام خواندن

متون خارجی به مشکلات زیادی برخورد

می کنند. این مسئله حتی در مورد فراگیرانی که

دانش زبانی قابل ملاحظه ای دارند نیز صدق می کند.

تحقیقات نشان می دهد که تنها بخشی از خواندن، دیداری است

در حالی که مقدار اطلاعاتی که خود فرد از موضوع متن دارد، بیش از

اطلاعاتی است که در خود متن آمده است. بنابراین دانش پیش زمینه

خوانندگان نقش مهمی را در فرایند خواندن ایفا می کند.

این تحقیق که توسط آقای فرهنگ فرخی از دانشگاه تربیت مدرس با راهنمایی آقای

دکتر میرحسینی انجام شده، تاثیر استراتژیهای مرحله قبل از خواندن را بر میزان درک مطلب

دانشجویان مورد بررسی قرار داده و به نتایج جالبی دست یافته است که مطالعه آن را به خوانندگان

محترم توصیه می نماید.

us a sense of motion and transformation from one state to another. The clouds pass, the seeds fall, and the leaves, which are compared to golden coins in a metaphor, fall. The image of coins falling prepares us for the richness and fullness of autumn which is the season of harvesting and the ripeness of all fruits. With the disappearance of the leaves, autumn gains opulence and maturity. The last two lines which suggest a paradox (an apparent contradiction which is nevertheless true) gives us a vivid picture of fullness and maturity of the season at the loss of its leaves.

Winter

Old branches ache
 the tree stands naked in the storms
 frozen bleak and bare
 deep underground life lies sleeping
 the tree sleeps
 and waits for the returning sun.⁹

The personification of the previous poems continues with the branches aching. The tree, like an old man, is standing bald and bare. Underground, which in summer was the source of life for the tree, is now void of life. The tree sleeps and dreams (dreams which are woody since they come from the wooden body of the tree) of the returning warm sun to resurrect and revive it in spring. The marvellous image of barrenness and lifelessness (intensified by the repetition of 'b' sound in 'bleak' and 'bare') is reinforced and completes the cycle of the life of the tree from the song and music of spring, to the long sleep and silence of winter.

To conclude the discussion I reiterate that the most effective way of starting poetry with young readers is to train their imagination gradually through imagery in order to grasp the simple and more frequent images of sight, to intro-

duce them to other images which bear more complication, to expose them to more poems containing various experiences, and gradually to provoke responses in them that could involve them in the challenging analysis of poetry. Through poetry, they can learn a great deal of English and can learn how to live more fully and be more sensitive to their natural surroundings or their every day experiences.

پانویس ها

1. M.H. Abrams, **A Glossary of Literary Terms**, 3rd ed. (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1971), P. 76.
2. John Cadden, **Poetry Appreciation for A - Level** (London: Edmund Arnold, 1986), P. 40.
3. William K. Wimsatt Jr. and Cleanth Brooks, **Literary Criticism: A Short History** (London: Routledge and Kegan Paul, 1970), p. 661.
4. Ibid., p. 664
5. Paul Ricoeur, **The Rule of Metaphor**, translated by Robert Czerny (London: Routledge and Kegan Paul, 1986), pp. 60-61.
6. Literary Criticism: **A Short History**, p. 664
7. Robert Louis Stevenson, **A Child's Garden of Verses** (London; Oxford Univ. Press, 1992), pp. 17, 32, 64, 66 - 72.
8. John Foster , **Another First Poetry Book** (London; Oxford University Press, 1992), pp. 7, 11, 92, 93.
9. John Foster, **Another Second Poetry Book** (London: Oxford University press, 1992), pp. 10 - 11, 36.

images like personification and metaphor. In the following poem "storm", not how the writer employs an appropriate personification to serve his description with each other and finally the sky is also personified as a father figure who punishes them and won't let them back home since the sky is eventually the home of rain and wind.

They're at it again
The wind and the rain
It all started
When the wind
Took the window
by the collar
and shook it with all its might
then the rain
butted in
What a din
they'll be at it all night
Serves them right
if they go home in the morning
and the sky won't let them in.

As you can see, in this poem at the beginning we do have rhyme between "again" and "rain", but when the storm starts, the rhyme is broken in the middle six lines and again when the rage of the storm diminishes, we are back to the rhyme again.

However, rhyme by itself does not make good poetry; how vividly and effectively the experience is presented by the poet is valuable. In the next four poems which mirror the four seasons, we see there is hardly any rhyme, yet the merit of the poems lies in their rich imagery.

Spring

The tree hums quietly to itself
a lullaby to the buds
bursting with baby leaves

its branches side the winds
and in all its new green glory
the tree begins to sing

Here the tree is personified as a mother humming a lullaby to her baby, the buds. This personification vivifies the hearing image of the spring breeze echoing among the branches of the tree. Then with the intensification of the wind the branches are personified as riders riding the wind, which - in a metaphor - is compared to a horse, and this is when the first humming is changed to a beautiful spring song.

Summer

The tree stretches in the sun
it knows the birds that fly
the beasts that run, climb and jump
from its heavy loaded branches
it yawns and digs its roots
deep into the still centre
of the spinning earth

The branches are loaded in summer, the tree is personified as a man yawning and then the image of the roots sinking into the static center of the revolving earth.

Autumn

The tree shivers in the shortening day
its leaves turn gold
the clouds pass
the seeds fall
the tree drops its coins of gold
and the days are rich
with the spending of leaves.

In autumn, the days are shorter and colder the leaves turn yellow, and the tree shakes in the autumnal wind.

In the whole poem, the words "shiver", "turn", "pass", "fall", "drop" and "spending" give

body says” and “ Where did the baby go? They are from the point of view of two little children:

Everybody says
I look just like my mother
Everybody says
I'm the image of Aunt Bee

Everybody says
My nose is like my father's
But I want to look like ME!

Ask your students to express their own feeling about what **they** felt when they were told they looked like their father, mother, brother, or sister. The next poem “Where Did the Baby Go?” Shows very sincerely the feeling of a child again:

I cannot remember
And neither can my Mother
Just when it was our baby
Turned into my brother.

The growth of babies is so gradual and imperceptible that for a child that suddenly finds that his brother grow to a big boy is very strange. Again ask students about what they have felt about the sudden growth of their sisters or brothers. Encourage them to memorize short poems and read them aloud in class. You can even divide the class into groups and ask them to read poetry chorally.

Little by little, let them trust themselves and their interpretations. Let them read the poems to see what they can get from them. Keep asking them questions about the new words, images, kind of experience, or any comparison they find in the poem. For example, take the

two following poems “Making Hay” and “The Butterfly”:

I watched them making hay today
They tossed the bales round easily
Like golden playing - bricks for giants
In a meadow smelling sweetening.

What is the main comparison in the third line? Why are the bales of hay compared to the playing bricks for giants? Besides visual image, what other images do we have? To which sense does “smelling sweetly” appeal?

The sun is on fire
in the sky
And in its warmth
Flowers open
in the garden
And the butterfly
Flutters by.
Wings widespread
it stops to feed
At the flowerbed
And on its favorite flower
The butterfly settles
Like two extra petals.⁸

The above poem by giving visual details, presents the picture of the opening flowers and a butterfly sitting on a flower which becomes so much a part of the flower that seems as if the wings of the butterfly form two extra petals. You should draw the students' attention to the repetition of the sound “ f ” which intuits the fluttering sound of the wings of the butterfly: what we call the harmony between sound and sense.

Provided with poems containing simple images and experiences, the students may be later exposed to poems with more complicated

suppositions which may lead to stock or cliché responses.

When I was down beside the sea
A wooden spade they gave to me
To dig the sandy shore
My holes were empty like a cup,
In every hole the sea came up,
Till it could come no more.

What is a spade? What kind of a spade is a wooden spade? What are the holes compared to? What word shows us that there is a comparison in line 4? What kind of picture does the fifth line bring to mind? What does "it" in the last line refer to? Why could it not "come no more?" There are the questions which you can ask about the poem and make students involved with its details.

In the next poem "Looking forward", we see the desire of a little child who feels helpless when he is still a child. Unhappy with other children's meddling with his toys, he hopes to grow up and be strong enough to prevent others from touching his toys. But in his childhood weakness, he does not realize that when he grows into an adult, toys do not have the same significance for him they have now. After reading the poem ask the students what the significant point of the poem is. Ask the meaning of "looking forward", "proud", "estate", and "meddle".

When I am grown to man's estate
I shall be very proud and great,
And tell the other girls and boys
Not to meddle with my toys.

Ask the students whether there is any sharp image in the poem to represent something or the idea is more significant. Ask them to com-

pare this poem with the next one called "Autumn Fires" and discuss which one has a stronger imagery.

The next poem "Autumn Fires" has richer and more complex images to which by now students should become more attentive:

In other gardens
And all up the vale,
From the autumn bonfires
See the smoke trail!

Pleasant summer over
And all the summer flowers,
The red fire blazes,
The grey smoke towers.

Sing a song of seasons!
Something bright in all!
Flowers in the summer
Fires in the fall!⁷

The poem gives a strong image of autumn. Autumn has taken over summer. Summer is the season of flowers, and autumn, since cold, is the season of fire. The picture of blazing fire and its smoke over the valleys is emphasized. First we have the trail of smoke rising from the fire and later the grey smoke is seen. The word "towers" is a strong word which gives a sense of height to which the smoke rises. After reading this poem, little by little make students read the poem aloud themselves. Ask them to look up the meaning of the new words. Draw the students' attention to the word "bright" which harmonizes both with fire and the colorful summer flowers. Gradually, you can ask them to make sentences with the words they learn. You can even encourage them to put their own experiences in short and very simple compositions or poems. The following poem are good examples of little children's experience, "Every-

ing complicated in the poem; you only feel the ecstasy of the child:

How do you like to go up in a swing,
up in the air so blue?

Oh, I do think it the pleasantest thing
Ever a child can do!

Up in the air and over the wall,
Till I can see so wide.
Rivers and trees and cattle and all
Over the countryside -
Till I look down on the garden green
Down on the roof so brown -
Up in the air I go flying again;
Up in the air and down.

First of all, you can see the excitement with which the speaker - a child - expresses the pleasure of flying in a swing toward the blue sky.

When the swing moves high over the wall, the child can see the beautiful landscape of the rivers, the trees and the cattle. In the last part, we see the child's perspective the moment she/ he is up and looks down the green garden. Thrilled, she / he is now above the brown roof flying up and down in the air. You can also get a strong sense of movement to the point that you feel as if you are yourself in the swing flying. You should read the poem for the students aloud and more than once so that they can get a sense of sound and rhyme of the poem. Then ask them to look up the meaning of the words "swing", "cattle", and "countryside" first (or any other word which you find new for them). Then pose questions to motivate students to look closely at the poem and ponder over it' questions like, How can the speaker go up in the air? How can the speaker go over the wall or the roof? (to see if they

have found out what is happening in the poem). What are the colors brought up in the poem? What kind of imagery do the colors give? Is the view given mostly the view up in the air or down towards the ground?

In the next poem "the Cow", we are still in the countryside. The speaker is again a child describing their cow:

The friendly cow all red and white,
I love with all my heart:
She gives me cream with all her might,
To eat with apple - tart.

She wanders lowing here and there,
And yet she cannot stray,
All in the pleasant open air,
The pleasant light of day,

And blown by all the winds that pass
And wet with all the showers,
She walks among the meadow grass
And eats the meadow flowers.

Ask the students which words rhyme. Ask the meaning of "tart", "stray", "showers", "meadow", "wander", "might", "lowing". Which stanzas have stronger visual images? Why cannot the cow stray? Have you seen cows straying? When and where? Have you seen a cow in the rain? Does a cow in the rain, like human being, try to find a shelter to protect itself from the rain?

Before reading the next poem "At the sea - side", ask the students if, as children, they have themselves dug holes in the sand or if they have observed children doing so. This prepares them for the experience of the poem and the also come to believe that the subject of the poem is not frighteningly exotic, and they will not either guard against it or from pre-

of the daffodils with the dance of the glittering waves which also literally move, but metaphorically dance gleefully. Yet he, without giving the reader's imagination any time to be distracted, immediately states that the dance of the daffodils is much more graceful than that of the waves. The jocundity of the daffodils has impressed the poet so that, enchanted, he gazes upon the magic dance of the flowers; the daffodils become a jovial and sprightly companion for the poet. He is so charmed by the beauty of the scene that he is unaware of the deep effect that this scene has let on him; I gazed - and gazed - but little thought / what wealth the show to me had brought.

Now that years have passed, he frequently recalls the scene and contemplates on the magic splendor of the natural scene of the daffodils. He uses the word "flash" which is supposed to be a sudden excessive light to express how profoundly that experience has influenced him; the effect which is much beyond a simple physical pleasure. It is an effect which "flashes upon that inward eye." even after years, when he is cogitative and melancholic, the memory of that eternal natural beauty fills him with delight and his heart dances with the daffodils. Now are not our spirits dancing the same way that his heart is dancing? Here we see the purpose of the writer is not just to describe a scene, but to make us participate in the experience imaginatively and feel what the poet has once felt. His feeling is something abstract which is objectified through the use of imaginary: simile and personification. This is the same process which Pound also confirms: "[The ideographic] process is metaphor, the use of material images to suggest immaterial relations."⁶

By now, I hope the matter of imagery is clarified enough so that the teachers by presenting

examples and by using analogies can make the students understand the nature and function of imagery. Now it is time to detach ourselves from theory and find a practical way through which teachers would be able to motivate students and activate them in class.

Obviously at high school we deal with teenagers who consider themselves adult and respond to children's poetry with a peculiar sophistication. At the same time the experiences presented and expressed in children's poetry are the same experiences they themselves have had and are still fresh for them. Moreover, children's poetry is simple and more understandable for students whose English is at elementary or intermediate level. Thus if we select poems which lack the intellectual complexity of adult poetry, students have a better chance to grasp the vocabulary and the expressions of the poems and at the same time enhance their reading skill. The most appropriate poems are those which have strong imagery. To begin with, we better limit ourselves to the poem with strong visual images which are more frequent and easier to comprehend. Yet the teacher is to clarify this point that poems are not supposed to give a specific idea or a moral lesson, most of the time poems may present simple experiences only without necessarily aiming at a specific moral point. Many of the poems are purely descriptive. We better turn to poetry to confirm this claim. From now on, some examples of simple poems written for the children and youngsters or from their point of view will be presented to you along with comments on these examples hoping that they may be of assistance to the teachers of English at high schools.

The first poem "The Swing" gives us a child's perspective when swinging; what she / he views moving up and down. There is noth-

The waves beside them danced, but they
out - did the sparkling waves in glee

a poet could not but be gay,
In such a jocund company:
I gazed - and gazed - but little thought
What wealth the show to me had brought:

For oft, when on my couch I lie
In vacant or in pensive mood,
They flash upon that inward eye
Which is the blis of solitude;
And then my heart with pleasure fills
And dances with the daffodils.

The poem is a very personal experience of the poet when he has observed a host of beautiful daffodils whose beauty and fluttering beside the lake have impressed him so much that he simply wants to share this experience with his reader; an experience which, though very simple and temporary, has left an everlasting effect on him and, as Keats say, has "teaset him out of thought." Thus, to make us see the scene he has experienced and to make us feel what he has felt then, he uses comparisons to represent his feeling and the scene, the way he has felt and he has seen.

The first comparison which is at the disposal of concreteness is the comparison between the speaker - and here the poet - and a cloud. The mood of loneliness in "I wandered lonely" is something abstract that the poet makes it objective and touchable through a simile which is a comparison between two unlike things with the use of such words as "like", "as", "such as", and so on. The word "as" here has made the comparison a simile. If we cannot feel his loneliness, we have at least seen a lonely cloud drifting over the valleys and hills. He suddenly sees a host of daffodils which are per-

sonified by using the word "Crowd", Immediately he visualizes the scene by attributing human characteristics to the flowers! a "Crowd" which is dancing. The other specific visual "details are " golden daffodils", " beside the lake:, beneath the trees", " fluttering" in the breeze". In other words, imagery functions here as a camera; first it gives you a distant perspective of flowers as a crowd, but then it moves closer, focuses on the scene, and presents you with a close perspective. Although the daffodils, for the sake of concreteness, are likened to a crowd of people dancing, our imagination is still focused on the flowers moving backwards and forwards as flowers, not on the flowers as people. This goes on to the point that imaginatively we can see the harmonious and eloquent motion of the flowers which caresses our eyes and the breeze which caresses our cheeks. Thus we move from a visual imagery to a kinesthetic one, one appealing to our sense of movement.

The second part or stanza of the poem continues with the same kinesthetic imagery through the use of the word " stretched in never - ending line / along the margin of a bay" as well as visual imagery which visualizes the twinkling of the daffodils (beside the lake and probably covered by the drops of water) to the shining stars on the Milky Way. The very appropriate exaggeration of the never - ending line (because we do know that there must be end to the margin of the bay) is to reinforce the visual picture, because in our own ordinary experience due to the limitation of human sight, the line of the sea - shore or the bank of a lake does seem neverending. The previous personification of the flowers dancing is completed in this stanza when we see them tossing their heads in a " sprightly dance".

In the third stanza, he juxtaposes the dance

means to share a subjective experience, a feeling which is abstract and by objectifying the abstract, she / he makes the experience touchable for the reader. The point is how is the poet supposed to communicate a thought, idea, or feeling which is purely abstract? a poem cannot be always a description of something objective and visible, sometimes it is meant to picture something quite abstract to objectify this abstract thought or feeling, The poet turns to what we call comparison: simile, metaphor and personification. The poet juxtaposes something abstract with something which is concrete; something which can be grasped through senses. Therefore, our previous discussion must not mislead you to this notion that a poem must always present visual pictures, because there are other senses involved too: hearing, smell, touch, taste and even movement and temperature. Visual or sight imagery is more frequent, but not the only one. To document my claim, I would like to give you a few brief but common definitions provided by great critics. John Cadden believes the function of poetry is basically descriptive, yet in a deep sense of the word, as it does not seek to give simple, factual or physical representation, but more to evoke feelings in the reader and atmosphere within the poem. It tells us much about how the poet feels towards what he is describing and how he wants us to feel.²

In *Literary History: A Short History* by Wimsatt and Brooks, the writers quote Hulme's definition of imagery in speculations. Hulme was one of the founders and followers of the poetic movement Imagism which considers imagery the essence of poetic language. You see how Hulme draws a close relationship between imagery and metaphor:

"Visual meanings can only be transferred by

the new bowl of metaphor Images in verse are not mere decoration, but the very essence of intuitive language."³

The writers of this book also quote another great imagist poet Ezra Pound who says in 1910. "Poetry is a sort of inspired mathematics, which gives us equations, not for abstract figures; triangles, spheres, and the like, but equations for the human emotions."⁴

Paul Ricoeur in *The Rule of Metaphor* sees image as "presentation of a thought in a sensible or tangible form, but, as Hester and Wittgenstein in *The Meaning of Metaphor* maintain, there is a difference between "seeing" and "seeing as". Therefore, to figure is always to see as, but not always to see or to make visible.⁵ I. A. Richards, the father of practical criticism, also makes a distinction between the representation of a thing and resemblance to a thing. When 'a' is supposed to represent 'A', it does not mean that 'a' resembles 'A'. Therefore, imagery besides describing something which is itself concrete, like a flower or sunset scene or the scene of a battlefield, it may represent a thought or an emotion by comparing it to something objective or abstract. Regard the following poem by Wordsworth:

I wandered only as a cloud
That floats on high o'er vales and hills.
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils:
Beside the lake, beneath the trees,
fluttering and dancing in the breeze.

continuous as the stars that shine
And twinkle on the Milky Way,
They stretched in never - ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance
Tossing their heads in sprightly dance.

Lies a slave to attend the dead,
But their dust is white as hers.

You see the poet does not say that " Oh: it was terrible to see her dead"; he lets you imagine the pale, dusty face lying there which was once beautiful. The lustre of life is replaced by the dust in her " beautiful eyes." at the same time, he implicitly shows that death does not differentiate between a lady and a slave. Both at her feet and at her head are slaves probably buried, but their dust has the same color if their skins did not.

Although this is just a part of poem and to see what the total meaning is one has to deal with the whole poem, for our purpose which is to illustrate the function of visual imagery, this much should suffice. To give another example, I draw your attention to one of Wilfred Owen's poems. Owen was himself a participant of war and was killed one week before the end of war. He who has poignantly experienced the war scene, in a poem " Dulce Et Decorum Est" vividly pictures the extreme fatigue of the soldiers and through imagery - or language of sense impression - presents the dominating chaos:

Bent double, like old beggars under sacks,
Knock - kneed, coughing like hags, we
cursed through sludge,
Till on the haunting flares we turned our
backs,
And towards our distant rest began to
trudge.
Men marched asleep. Many had lost their
boots,
but limped on, blood - shod. All went lame,
all blind
Drunk with fatigue; deaf even to the hoots
Of gas - shells dropping softly behind.
Who could more effectively through mere

images give such a live picture of troops of exhausted and spiritless soldiers? The lines remind one of the opening scene of a war picture which immediately transfers the mood and atmosphere of destruction and death to the spectators. Owen with the same immediacy achieves the same effect through proper use of imagery: The soldiers " bent double" and "knock - kneed" march through " haunting flares" with no boots; they limp on wounded, lame, blind, exhausted and even deaf to the gas - shells which fall around them softly.

So far in the last few pages we have been dealing with descriptives visual details; details which are virtually material and objective and the poet, for the sake of description focuses on them. Whereas we have to regard two facts before we proceed further in our discussion. First that the function of imagery extends to making the subjective objective so that things which are not grasped easily due to their subjectivity could be transformed to things which are objective and sensuous and, therefore, more tangible. In such cases, thus, the purpose is not just to describe. The poet may want to provoke a feeling . Thus, through the reader's senses she / he activates his / her imagination; the imagination is going to bring to one's mind the picture the poet meant to communicate; and then the reader's emotion is aroused; and, finally, it may lead to an intellectual perception. For example, in Gray's poem, he gives you visual details of a dead body, your imagination pictures the dead body, your feeling of sympathy and regret is aroused, and the idea that death does not discriminate between white and black can be your intellectual grasp of the poem.

However, the poet is not supposed to always present those objects which are already objective and visible. Sometimes a writer

draw the green color from the reservoir of his sense impressions, not the red one. In other words, the imagination of the reader functions like camera. The poet, just like a photographer holds this camera in front of the desired landscape; the poet gives the landscape to the camera; the camera, after the button's being pressed, copies the landscape and develops an instant picture. As a result, although the reader has not seen the landscape, through the camera - like mechanism of his imagination, she / he can see the scenery, not through the sensual eye, but through the eye of imagination. For instance, consider the first stanza of the poem "the Wild Swans at Coole" by W.B. Yeats, In the first stanza, impressed by the scene of swans swimming elegantly in a beautiful autumn day, the poet presents details which everyone might have experienced; such experiences are all accumulated and stored in the reader's mind, but the poet chooses some specific visual details, sends these impressions to the reader, and the reader, receiving them, imagines the magnificence of that specific scene:

The trees are in their autumn beauty,
 The woodland paths are dry,
 Under the October twilight the water
 Mirrors a still sky;
 Upon the brimming water among the
 stone
 Are nine - and - fifty swans.

The trees in their autumnal beauty, the dry woodland paths, the October twilight, the water reflecting a motionless sky, and the brimming water, which itself gives a camera perspective of a full river like a container about to be overflowed, the stones which probably bring to mind a rocky or pebbled shore and the exact number of the swans are all the visual details,

which although concrete, motivate out imagination into conjuring up the serene and eloquent scene. Thus we see the picture as vividly as the poet presents to us provided that through experience our imagination is well - trained and our perception is sharp enough to respond to such details. This is when imagery is used merely for description for its own sake:

solemn and grey, the immense
 clouds of even
 pass on their towering unperturbed way
 Through the vast whiteness of the
 rain - swept heaven
 The moving pageant of the waning day.

"solemn", "grey", "immense", "towering", "unperturbed way", "the vast whiteness of the rain swept" sky and "the waning day" all provide us with senses of color, size, height, vastness which all appeal to our sight. Again these are all sensory impressions which we have already experienced, and this is exactly what the poet benefits from in order for us to visualize scenes and to intensify the experience. The intensity is to give us a feeling of how the poet feels about the experience and to make us participate in the experience imaginatively.

In the next example, we are going to move to a different kind of experience. The poet is probably back from the burial of a young lady. Affected by the deadly appearance of the woman and contemplating the matter of death, the poet starts the poem with some details not to terrorize us by the shock of death, but to awaken us into some truth of human life:

In the village churchyard she lies,
 Dust is in her beautiful eyes,
 No more she breathes, nor feels, nor
 stirs,
 At her feet and at her head

in modern criticism and also the most ambiguous one. It embraces a wide 'range all the way from "mental pictures" which, it is claimed, are experienced by the reader of a poem, to the totality of the elements which make up a poem.'¹ The three uses of the word are especially frequent: First, imagery is used to signify all the objects and qualities of sense perception referred to in a poem or other works of literature. But the term should not be taken only as a visual reproduction of the object referred to. It consists of auditory (hearing), tactile (touch), olfactory (smell), gustatory (taste) or kinesthetic (sense of movement), as well as visual qualities. Second, imagery is use more specifically, to imply only descriptions of visible objects and scenes particularly when the description is vivid and particularized. Third, and most commonly in modern criticism, it is used to signify figurative language especially the vehicles of metaphors and similes.

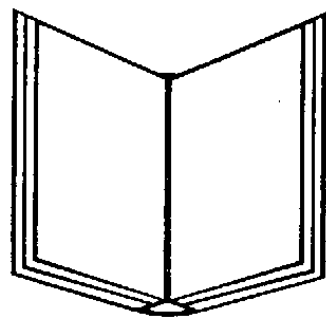
Although the literary meaning of the term imagery is clear enough, students may resent any technical definition. To pave the way toto ward a more tangible and comprehensive definition, I would like to explain what imagery is, how and why or to what effect it is used by the poet. To make this understandable to the beginners, one may be better off using simple analogy as well.

As mentioned before, imagery is a language of sense impression. I also mentioned that most of the poems tend to communicate the most common and daily experiences. In reading a poem, there is a communication between the poet and the reader, the communication of experience. But what do we mean by experience? sometimes a poet simply means to describe his / her own experience of seeing a bunch of flowers or a flock of birds or a beautiful spring or an autumn scene. His intention of

sharing the experience with the reader makes him responsible to describe the details as vividly as possible so that the reader can imagine that bunch of flowers or that flock of birds or that autumn scene. If the poet fails to give a vivid picture of what he / she has himself / herself experienced, then he has failed to be a good poet and his / her writing is not poetry anymore but a piece of dry and artificial writing which does not provoke the reader's imagination. A good poet, through the use of effective words is supposed to, in a second, draw pictures and put the reader's imagination at work so that his reader can see, hear, taste, smell, and touch with his / her imagination. This question may be aroused that what are these sensory impressions and where they come from?

From the moment we are born, we start to sense and for that matter, our memory turns into a reservoir or store of sensory impressions. In this reservoir, we accumulate our experience of colors (redness, greenness), of scenes (blossoming trees, sunset, sunrise, sea, storm, battle), of sounds (chirping and humming of birds, jingling, tinkling, gurgling of water, whistling), of tastes (sweetness, sourness, bitterness), of touch (softness, roughness, smoothness), of temperature (coldness, warmth, coolness), and even of motion and movement. This is a process which is common to all human beings and, therefore common to the reader and the poet. The poet from the store of his sensory impressions selects, forms, and organizes and then gives them to the reader and the poet. The reader's imagination is provoked and activated; it receives the familiar sense impressions and he / she also from his / her store of sense impressions draws the appropriate sense impressions. For example, if poet describes the leaves of a tree in spring, the reader's imagination is supposed to

Teaching Poetry Through Language of Imagery



by : Helen Ollaeinia

This essay is an attempt to suggest a way that may be a short - cut to a better understanding of poetry even in our high - school English courses. Students can learn a great deal of English through English poems. Yet we must be able to provoke our high - school students' appreciation of poetry first. We have to bring poetry, which is assumed to be a complicated literary genre, down to earth and make students understand that the subject of poetry is not understandable. In fact poetry deals with the very same daily experiences, but these experiences are more focused, intensified and vivified through the peculiar language of poetry. To acquaint students with the language of poetry, a teacher may start with the simplest and the most essential approach and that is to acquaint students with the language of sense

impression or imagery.

Here my audience may find themselves entangled in the very complicated theoretical principles the grasp of which may require specialization and a long - term experience. Although touching upon theory in such discussions seem inevitable, I will do my best to make the argument as comprehensible as possible so that the present audience can hopefully employ the same technique in practice. Therefore, a few guide lines for our teachers seem vital.

First, the teachers should themselves have a clear notion of what we mean by imagery which constitutes almost the whole essence or body of a poem. Therefore, it is indispensable to refer to the glossary of literary terms to find a technical definition for the term imagery.

The term imagery is the most common term

رشد آموزش زبان *Roshd*

Foreign Language Teaching Journal

The Foreign Language Teaching Journal

Foreign languages open doors to new horizon.
Fremdsprachen öffnen zu neuen Horizonten.
Les langues étrangères vous ouvrent de nouveaux horizons.

Vol. 11 - No. 41 - 1995

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph.D (TEFL)
Tarbiat Modarres University.

- Hossein Vossoughi Ph. D (Linguistics)
Teacher Training University

Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak
Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran

- Parviz Maftoon Ph. D (TEFL)
Iran University of Science and Technology

- Jaleh Kahnamoii Ph. D (French Literature)
Tehran University

Editorial Board

- Parvis Birjandi, Ph. D (TEFL)
Allam-e-Tabatabai University

- Mahmood Haddadi M.A.(German Literature)
Shahid Beheshti University

Mohammad Hossein keshavarz (Linguistics)
Teacher Training University

Advisory Panel

- A. Rezai, Ph. D (English Literature)
Tabriz University

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

- J. Sokhanvar, Ph. D (English Literature)
Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published three times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

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

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

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

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