

Roshd رنشد آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

سال دوازدهم - پاییز ۱۳۷۵ - شماره ۴۴ - بها ۱۵۰ تومان

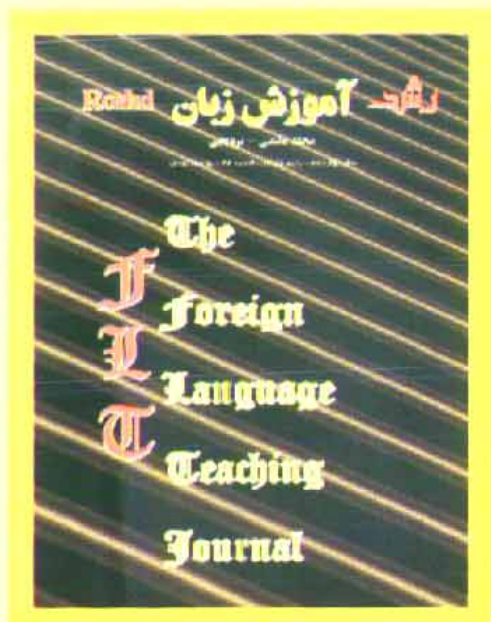
The
IFLLT
Foreign
Language
Teaching
Journal

Roshd رشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

سال دوازدهم - پاییز ۱۳۷۵ - شماره مسلسل ۴۴

تشریح گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی
تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۳۱۰)



این مجله رشد زبان هر سه شماره در سال به منظور اعتلای دانش
معلمین و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر دانش پژوهان
در این رشته منتشر می شود. جهت ارتقاء کیفی آن نظرات ارزشمند
مخاطبان به صندوق پستی تهران ۳۴۴ - ۱۵۸۵۵ ارسال فرمایید.

سر دبیر: دکتر سید اکبر میر حسینی
مدیر داخلی: شهلا زاووسی لیستانک
تولید: دفتر چاپ و توزیع کتابهای درسی
صفحه آرا: طرفه سہانی
طراح جلد: فرید فرخنده کس
ناظر چاپ: محمد کشمیری

فهرست

- ۳ مصاحبه
- ۴ دیوان لغویات دستور زبان انگلیسی - بازی و فعالیت‌های برای حل مسأله (فصل دهم) دکتر سید اکبر میر حسینی
- ۱۵ ترکیب‌های یو فلاسینگ و الگای دفتر حسین و لولی
- ۲۴ معرفی کتاب
- ۲۹ اخبار و فعالیت‌های گروه زبانهای خارجی
- AFFIXEIM DEUTSCHEN M.H.Haddadi 26
- Les moments de poésie: Une experience Dr. Ilmira Dadvar 29
- Varieties of Cloze Procedure in EFL Education Dr. Hossein Farhady 40
- Standart English The Debate Editorial Board 49
- Translation for Specific Purposes ... Dr. M. Fallahi 58
- The Impact of Word - Formation Knowledge on Reading Comprehension
..... Atoossa Toossi 66



مصلحت‌آمیز

متوسطه را در آن شهر به پایان رساندم و سپس به دانشسرای مقدماتی رفتم و در سال ۱۳۳۹ فارغ التحصیل شدم و به شغل معلمی پرداختم. سپس به دانشگاه اصفهان رفتم و لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی گرفتم. پس از فارغ التحصیلی از دانشگاه در دبیرستانها و هنرستانهای اصفهان به تدریس زبان مشغول شدم. در همان زمان در مؤسسات خصوصی نیز تدریس می کردم تا در سال ۱۳۵۰ با هزینه شخصی برای ادامه تحصیل به آمریکا رفتم. در سال ۱۳۵۳ به اخذ مدرک فوق لیسانس آموزش زبان به خارجیان از دانشگاه کلورادو نایل شدم و پس از بازگشت به ایران و شرکت در امتحان به مدت دو سال بورس وزارت علوم دریافت کردم که با مراجعه مجدد به آمریکا در سال ۱۳۵۶ موفق به دریافت درجه دکتری در تعلیم و تربیت با دو گرایش آموزش زبان و مبانی اجتماعی تعلیم و تربیت شدم.

رشد - پس از فارغ التحصیل شدن و بازگشت به ایران چه نوع فعالیتهایی انجام داده اید؟

- پس از بازگشت در سال ۱۳۵۶ در دانشگاه اصفهان به عنوان استادیار و رئیس مرکز زبان مشغول کار شدم. یکسال بعد مدیریت گروه انگلیسی نیز به اینجانب محول شد و تا سال ۱۳۶۴ در آن دانشگاه فعالیت آموزشی و اداری داشتم. در سال ۱۳۶۴ به دانشگاه تربیت مدرس منتقل

همانگونه که مطلع هستید یکی از اهداف مجله رشد آموزش زبان اعتلای دانش و مهارتهای معلمان و در عین حال بهبود کیفیت آموزشی است. آگاهی از نظرات و دیدگاههای صاحب نظران، متخصصان و مسئولان می تواند نقش مؤثری در رسیدن به اهداف آموزشی ایفا نماید. لذا در پی کوششی که در شماره های قبلی مجله به عمل آمد و به درخواست خوانندگان محترم مجله که پیوسته ما را به انجام آن تشویق و ترغیب می کردند، بر آن شدیم تا یک سلسله گفتگوهایی با هیأت تحریریه مجله رشد، اساتید دانشگاهها و معلمان موفق و مسئولین محترم ترتیب دهیم. که اولین بخش از این گفتگوها به هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان اختصاص یافته است.

مدیر داخلی

رشد - آقای دکتر سید اکبر میر حسینی سردبیر مجله رشد آموزش زبان از اینکه دعوت ما را برای انجام مصاحبه پذیرفتید از شما تشکر می نمایم.

ممکن است شرح مختصری از زندگی و سوابق علمی خود را برای خوانندگان مجله بیان کنید؟

- بنده در حومه اصفهان به دنیا آمدم، تحصیلات ابتدایی و نیمه اول

شدم و تاکنون در آنجا به عنوان مدرس و از چند سال پیش مدیر گروه آموزش زبان انجام وظیفه کرده‌ام. در حال حاضر مسئول مرکز زبان، مدیر گروه آموزش زبان انگلیسی، سرپرست گروه آموزش فرانسه، رئیس بخش زبانهای خارجی دانشگاه تربیت مدرس، عضو کمیته آموزشی و پژوهشی دانشکده علوم انسانی تربیت مدرس، عضو کمیته گروه انگلیسی سمت، مشاور علمی دانشجویان دکتری خارج کشور در زبانهای خارجی، عضو کمیته برنامه ریزی گروه انگلیسی وزارت علوم، عضو هیأت تحریریه مجله مدرس و سردبیر مجله رشد آموزش زبان آموزش و پرورش هستم.

رشد - تا به حال چند مقاله و کتاب ترجمه و تألیف کرده‌اید؟

- تعداد مقاله‌ها زیاد است و فکر می‌کنم در حدود ۲۵ مقاله چاپ کرده‌ام که در مجلات خارجی و داخلی چاپ شده‌اند. تعداد کتابهایی که ترجمه و یا تألیف کرده‌ام جمعاً به ۲۲ یا بیشتر می‌رسد که حضور ذهن دقیق ندارم.

رشد - آیا ممکن است اهداف مجله را بر شمرده و بفرمایید انتشار مجله نوانسته است به این اهداف جامه عمل بپوشاند؟

- گرچه در مورد اهداف مجله بارها مطالبی درج گردیده است اما یک بار دیگر آنها را به طور اجمال بیان می‌کنم:

● آشنا ساختن معلمان، دبیران و دانشجویان با نتایج تحقیقات در زمینه‌های مربوط به آموزش زبان

● آشنایی با روشهای مختلف تدریس

● آشنایی با مواد و وسایل کمک آموزشی

● معرفی نشریات و کتب جدید در زمینه آموزش زبان

● آگاهی از تصمیم‌گیریها و بخشنامه‌ها

● بررسی برنامه‌های فعلی و طرح برنامه‌های آینده

در مورد بخش دوم سؤالتان باید بگویم که تمام تلاش هیأت تحریریه مجله رسیدن به اهداف فوق است و تا حد زیادی نیز موفق بوده است. رشد - با توجه به این که دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می‌شوند باید چه ویژگیهایی داشته باشد؟

- بدلیل تفاوت در سطح علمی دبیران بعضی از مقالات به فارسی نوشته می‌شود و حتی بعضی از مقالات انگلیسی به فارسی ترجمه می‌شوند تا برای آنها مفیدتر باشد. در این مجله مقالات از سطوح مختلفی برخوردارند و سعی شده است که در تنظیم مطالب به این نکته توجه شود.

رشد - در سطح پیشرفته (مثلاً دانشگاه) شما برای تدریس زبان یا یکی از مهارتهای آن معمولاً از چه شیوه‌ای استفاده می‌کنید؟

- شیوه‌های تدریس در درس مختلف دانشگاهی متفاوت هستند و نمی‌توان همه مهارتها و درس را با یک شیوه تدریس کرد بلکه تسلط استاد، محتوای درسی و دانشجویان تعیین‌کننده روش کار می‌باشند. رشد - چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران مؤثر است؟

- در توفیق آموزش زبان عوامل زیادی مؤثرند که فکر می‌کنم جای بحث و بررسی دقیق و مفصل آنها اینجا نیست ولی به طور خلاصه می‌توانم بگویم که عوامل اصلی عبارتند از معلم، کتاب و دانش آموز. رشد - کدامیک از عوامل بیشتر مؤثرند و چرا؟

- من تصور می‌کنم و به تجربه دریافته‌ام که معلم نقش اصلی را به عهده دارد. معلم انگیزش لازم را در دانش آموزان به وجود می‌آورد و با صحبت و ارشاد آنها را به اهمیت موضوع و نیاز جامعه آگاه می‌سازد. البته معلم باید خود توانا باشد و در عین حال شیوه‌های آموزشی زبان را نیز بداند، از روانشناسی، جامعه‌شناسی زبان اطلاع کافی داشته باشد و به طور کلی به حرفه و کار خود عشق ورزد و از تدریس و توضیح مطالب و هدایت دانش آموزان خسته نشود. نقش معلم به عنوان مدرس، هدایت‌گر و تسهیل‌کننده یادگیری وظیفه‌ای بس سنگین است که مسئولیت او را بیش از حد می‌کند و هیچ‌کسی نمی‌تواند حتی با اعتقاد به نظریه انسان‌گرایان که می‌گویند معلم فقط تسهیل‌کننده یا راهنما می‌باشد از زیر بار آموزش صحیح شانه خالی کند بلکه یک فرد متعهد و علاقه‌مند را دو چندان درگیر و مسئول می‌سازد. شایان ذکر است که کتاب خوب بسیار مهم است ولی باید در دست پرتوان معلم قرار گیرد تا به ابزار مفیدی تبدیل شود. دانش آموز در فرآیند تدریس و ارتباط با معلم در کلاس انگیزه لازم را پیدا می‌کند و معمولاً معلم بیشترین اثر را بر او می‌گذارد و نقش راهنمایی معلم می‌تواند او را به مطالعه بیشتر و استفاده از راههای مفیدتر هدایت کند.

رشد - به نظر شما به کدامیک از مهارتهای زبان در آموزش زبان خارجی در ایران باید الویت بیشتری داده شود؟ چرا؟

- به نظر من به همه مهارتها، تمام مهارتها مکمل و تقویت‌کننده یکدیگرند. البته ممکن است تأکید بیشتری بر یکی از آنها بشود و این موضوع کاری است که در ایران انجام می‌گیرد یعنی در دبیرستان و حتی دانشگاه به جز رشته زبان انگلیسی تأکید بر خواندن و درک مطلب و تا حدی ایجاد توانایی در ترجمه متون تخصصی می‌باشد.

رشد - زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارتهای زبان آموزی گوش دادن است. برای دستیابی به این امر چه توصیه‌هایی برای محصلان ایرانی دارید؟
- در ایران توجه چندانی به مهارت شنیداری نشده است ولی همانطور که قبلاً عرض شد مهارتهای زبان بهم کمک می‌کنند. برای تقویت مهارت شنیداری دانش آموزان می‌توانند از نوارهای مجاز و تهیه شده توسط دست‌اندرکاران استفاده کرده و حداقل روزی نیم ساعت به آنها گوش فرا دهند.

رشد - به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می‌تواند ضرورت داشته باشد و آموزشهای رسمی در مدارس چگونه می‌تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

- مسلم است که در دنیای مترقی تنها وسیله ارتباط بین ملل مختلف دنیا، زبان است. بهره‌گیری از زبان به منظور تبادل تجربیات و صدور انقلاب اسلامی، آموزش یک زبان خارجی را برای همگان ضروری می‌سازد.

باید اذعان نمود که در چند سال اخیر وضع آموزش زبان تغییر کرده و تا حدی بهتر شده است و سطح علمی دانش آموزان افزایش یافته است که می تواند دلیلی بر تلاش آن دسته از همکاران دلسوز و علاقه مند باشد. رشد - شما چگونه زبان را یاد گرفته اید و کدامیک از مهارتهای زبان در عمل بیشتر بکار شما می آید؟

- من زبان را در دبیرستان و سپس در یکی از مؤسسات و نهایتاً در دانشگاه اصفهان یاد گرفتم و به نظر خودم بر همه مهارتها تسلط پیدا کردم. البته باید اذعان کنم که در زمینه نگارش بخوبی صحبت کردن و خواندن نبودم ولی این مشکل پس از ادامه تحصیل در خارج تا حدی برطرف شد.

رشد - به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف مورد نظر دست یابد؟

- به نظر بنده زبان نیاز به تداوم و تمرین زیاد دارد. اگر محصل بتواند هر روز، روزی یک ساعت تمرین و مطالعه کند خیلی بهتر از سه روز در هفته است و سه روز در هفته بهتر از دو روز یا یک روز است. بنابراین با توجه به تدریس یک ساعت زبان در هفته و آن هم در یک روز نتیجه مطلوبی به دست نخواهد آمد. لذا توصیه می کنم که هفته ای سه روز و آن هم روزی یک تا یک و نیم ساعت زبان تدریس شود تا حداقل نتیجه مورد انتظار بدست آید.

البته کسانی که از دبیرستان فارغ التحصیل می شوند و زبان را تا حدی می فهمند و می دانند دلیلش مطالعه خارج از برنامه درسی دبیرستان است. والا با یک بار در هفته کمتر کسی است که چیزی یاد بگیرد. رشد - به نظر شما اگر زبان خارجی در دبیرستان به خصوص در نظام جدید آموزشی یک درس اختیاری باشد کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثرتر نمی سازد؟

- خیر. برای دانش آموز و دانشجوی ایرانی درس اختیاری به معنی عدم توجه به آن درس تلقی می شود و همه فکر می کنند که چون اختیاری است نباید مطالعه کرد و آن را جدی گرفت. حتی در وضع فعلی هم که با کمترین نمره می توانند مدرک بگیرند اوضاع یادگیری زبان را به هم زده اند.

رشد - چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟
- تغییر یا بهبود کیفیت آموزش زبان نیاز به برنامه ریزی و توجه به عوامل چند دارد که عبارتند از معلم، ساعات تدریس، استفاده از وسایل کمک آموزشی، کتابهای کمک درسی (علاوه بر کتاب درسی) و ایجاد انگیزه در دانش آموزان. هر یک از این موارد دارای جنبه های مختلف روانشناختی، جامعه شناختی و اقتصادی است که باید مورد توجه مسئولین محترم قرار گیرد.

والسلام

فنون تدریس دستور

زبان انگلیسی

بازی و فعالیت هایی برای حل مسأله

فصل دهم

ترجمه و نگارش: سیداکبر میرحسینی
دانشگاه تربیت مدرس

دارد، اما طوری طراحی می شود که نیاز به راه حل های منحصر به فرد و خلاق دارد.

معلم هنگام استفاده از بازی یا معما باید اطمینان حاصل کند که زبان آموزان با لغات و ساختارهای مورد نظر برای انجام تکالیف خود آشنایی دارند. زبان آموزان باید قبل از انجام بازی یا حل معما تمرینهای کوتاه و سریعی انجام دهند. این شیوه زبان آموزان را به جای استفاده از ساختارهای ناقص و دست و پا شکسته که قبل از تسلط کافی بر لغات و ساختارهای مورد نیاز مجبور به استفاده از محاوره می شوند، به ساختارهای گفتاری مناسب ترغیب می کند.

از آنجا که فعالیتهای مربوط به بازی و حل معما بی انتها و پیچیده است، برای زبان آموزانی پیشرفته مناسب می باشد که تسلط کافی بر واژگان و دستور زبان دارند.

بازی

در حالی که اکثر معلمان زبان توافق دارند که بازی بهترین

وقتی زبان آموزان در بازی و حل مسأله درگیر می شوند، کاربرد زبان بیشتر معطوف به انجام کار و فعالیتهای مختلف بوده هدفی فراسوی تولید گفتار صحیح دارد. در واقع اگر این فعالیتهای طوری طراحی شود که قبل از تمرین و انجام محاوره، بتواند توجه زبان آموزان را به ساختارهای خاصی جلب کند، این فعالیتهای را برای کاربرد محاوره ای دستور زبان مطلوب و ایده آل خواهد نمود. زمانی که چنین توفیقی حاصل شود، معما و بازی به تطابق ساختار و گفتمان کمک می کند؛ چون ساختارهایی که هدفش جلب توجه زبان آموزان است در منتهای مربوط به بازی یا معما به طور طبیعی به کار برده می شود.

به پیروی از نظر مالتی^۱ (۱۹۸۱)، در این فصل بازی و معما باهم مطرح می شود؛ زیرا اعتقاد بر این است که این دو از بسیاری جهات به هم شباهت دارند. همان طور که جانسون (۱۹۷۳) اظهار می دارد، بازی دارای نوعی هدف است؛ طبق قواعد خاصی شکل می یابد و باید لذت بخش باشد. هر معمایی نیز دارای هدف است (یعنی یافتن پاسخ مسأله) و اگر چه به ندرت قواعد پیچیده بازی را

S1: Left, but then go right at the first corridor.

S3: How far down the corridor should we go?

هنگامی که افراد گروه راهنماییهای لازم را دریافت کردند از اتاق بیرون می روند و

می کوشند گنج را پیدا کنند. اگر دچار سردرگمی شوند، برای توضیح بیشتر و تکرار دستورالعملها به کلاس برمی گردند. اولین گروهی که گنج را پیدا کند و به کلاس برگردد، برنده خواهد بود. معلم می تواند به همه گروهها فرصت لازم را بدهد و مدتی را که هر گروه برای پیدا کردن آن صرف می کند یادداشت نماید. البته، پس از مدت زمان معینی (در حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه) تمام افراد شرکت کننده و حتی آنهایی که گنج را پیدا نکرده اند، باید به کلاس برگردند. اگر وقت کافی باقی مانده باشد، گروههایی که گنج را نیافته اند می توانند از محل آن اطلاع یابند و علت پیدا نکردن آن را بررسی کنند و موارد نادرست در ایجاد ارتباط میان اعضا را توضیح دهند.

عنوان دومین بازی می تواند **The Way Home** باشد که روی مقوای بزرگی انجام می گیرد و برای تمرین منظم و تسلط بیشتر بر حروف اضافه نشانگر جهت و آینده با **be going to** طراحی شده است. هر گروه چهار نفری زبان آموزان به یک مقوای بزرگ (از پشت عکس و پوسته های بزرگ)، یک دسته کارت پاسخنامه کوچک برای مشورت، یک سکه برای شیر و خط کردن و ۴ درشیشه نوشابه یکسان با شماره های ۱ تا ۴ احتیاج دارد. این تصویر یا مقوای بزرگ ۱۸ مسیر دارد که هر بازیکن از مدرسه تا منزل طی می کند و در راه خود با ۱۰ مانع مختلف روبرو می شود. کارتهای پاسخنامه این بازی به شکل زیر هستند:

1.	I'm going to go/walk/run to the bridge.
2.	I'm going to swim/wade to the bridge.
3.	I'm going to go/walk/run over the bridge.
4.	I'm going to swim wade/crawl under the bridge.

فعالیت برای یادگیری کودکان است، برخی دیگر معتقدند که این فعالیتها برای زبان آموزان بزرگسال قابل هضم نیست؛ زیرا آنان در کلاسهای زبان منتظر مطالبی بهتر از تفریح و بازی هستند. تجربه نشان داده است که بازیهای خوب طراحی شده می تواند تدریس و یادگیری نکات دستوری را با موفقیت به انجام رساند؛ به شرط آن که این فعالیتها با مهارت، سن و تجربه زبان آموزان همخوانی یا تطابق داشته و موجب تحقیر آنها نشود.

بازی **The Treasure Hunt** نخستین مورد پیشنهادی است؛ زیرا زبان آموزان مبتدی، متوسطه و حتی پیشرفته می توانند به خوبی آن را انجام دهند. این بازی تمرینهای محاوره ای، جمله های امری و بالقوه انواع سؤالاتها (مانند بله یا نه، کلمات سؤالی و ...) را مورد استفاده قرار می دهد. معلم ابتدا زبان آموزان را به گروههای سه نفری تقسیم می کند (در کلاسهای بزرگ می توان گروههای ۴ یا ۵ نفری تشکیل داد). به هر گروه تصویری یک کوزه پر از طلا یا هر گنج دیگری داده می شود که روی آن شماره گروه با حروف درشت درج شده است. به هر گروه یک پونز یا تکه ای نوار چسب نیز داده می شود و آنها باید یکی از اعضای خود را برای کار بسیار مهمی انتخاب کنند.

افرادی که از گروههای مختلف برای انجام این کار مهم انتخاب می شوند به همراه معلم از اتاق بیرون می روند. سپس از آنها خواسته می شود تا جام طلا را در محلی قابل دسترس پنهان کنند که دست کم پنجاه قدم با کلاس فاصله داشته باشد. در این مرحله باید از آنها خواسته که هر چه سریع تر مکان خوبی را برای مخفی کردن آن پیدا کرده به کلاس درس بازگردند.

زمانی که تمام افراد به کلاس بازگشتند، از آنها خواسته می شود تا به گروههای خود بپیوندند و تا دستور بعدی هیچ حرفی نزنند. سپس به آنها گفته می شود که با دستورالعملهای شفاهی و دقیق خود سایر اعضای گروه را راهنمایی کنند تا به محل گنج پی ببرند. این راهنماییها باید صرفاً شفاهی باشد و استفاده از هر نوع نقشه، اشاره یا نوشته مجاز نیست. سایر اعضای گروه می توانند هر اندازه که بخواهند سؤال کنند. کسی که گنج را پنهان کرده است باید بدون نام بردن یا نشان دادن محل، راه رسیدن به آن را به دیگران بگوید. معلم باید خاطر نشان سازد که مردم انگلیسی زبان برای راهنمایی یا کسب اطلاعات در یک موقعیت خاص معمولاً شکل امری جمله ها و انواع سؤالات مختلف را به کار می برند. به نمونه های زیر توجه کنید:

S1: Go out the door and walk down the hallway.

S2: Should we turn left or right when we leave?

15.	I'm going to go/walk across the road.
16.	I'm going to go/walk/run back to the pond.
17.	I'm going to go/walk/climb up the stairs.
18.	I'm going to go/walk/run around the fence.

5.	I'm going to go/walk/run back to the riverbank.
6.	I'm going to climb/go/walk over the hill.
7.	I'm going to jump/climb/go over the fence.
8.	I'm going to go/run/walk around the pond.
9.	I'm going to walk/run/go to the meadow.
10.	I'm going to walk/run/go to the road.
11.	I'm going to walk/run/go to the meadow.
12.	I'm going to walk/run/go to the road.
13.	I'm going to walk/run/go through the
14.	I'm going to go/walk back back to school.

چهار بازیکن هر گروه، درهای شیشه را که وارونه روی میز قرار دارد، برمی گردانند تا نفر اول، دوم... مشخص شود. همه آنها از مدرسه شروع می کنند. هر بازیکن برای تعیین مسیر خود به نوبت سکه را می اندازد (H برای شیر و T برای خط). برای ادامه بازی باید جهت حرکت خود را ضمن به کار بردن **be going to** و حرف اضافه صحیح اعلام کند. در صورتی که شیر یا خط او را با مانع قبلی مواجه سازد، علی رغم توانایی او در بیان جمله صحیح باید به عقب برگردد.

برای مثال، بازیکنی که از مدرسه شروع می کند و سکه او شیر را نشان می دهد، قبل از حرکت در شیشه به سمت جلو باید بگوید:

I am going to go/walk/run to the bridge.

اگر نتواند این حرکت را بیان کند یا در گفتار مرتکب خطایی گردد که دوستانش متوجه شوند، یک نوبت از دست می دهد، ولی می تواند به ۱۸ کارت پاسخنامه که شماره مسیرها در یک طرف و پاسخ صحیح در طرف دیگر آنهاست، مراجعه کرده از جمله مورد نیاز برای نوبت بعدی خود استفاده کند. اگر سکه همان بازیکن پس از رفتن به رویا زیر پل، در دور بعدی هم شیر را نشان دهد، چه بتواند هدفش را بیان کند و چه نتواند، باید در جهت علامت فلش جلو برود و به ساحل رودخانه بازگردد. اگر نتواند هدفش را بیان کند، باید به کارت پاسخنامه مراجعه و جمله صحیح را ادا کند و سپس در شیشه خود را به عقب برگرداند. حرکت به سمت جلو، پاداشی است در قبال بیان جمله صحیح و از دست دادن نوبت، جریمه ای است برای ناتوانی در انجام آن؛ حرکت به سمت عقب هم اجباری است.



پیشنهاددهنده، مربوط به اسم عام (مانند میوه) یا زیرمجموعهٔ یک اسم عام (مثل موز) باشد، پیشنهاددهنده کارت را نگاه می‌دارد و آن را از دید دیگران پنهان می‌کند و یک نوبت

اضافی هم به دست می‌آورد. اگر کارت انتخاب شده نشان داده نشود، به همان صورت در زیر دسته کارت‌ها قرار داده می‌شود. این عمل ادامه پیدا می‌کند تا تمام کارت‌ها در اختیار بازیکنان قرار گیرد. (قبل از رسیدن به این مرحله احتمالاً دسته کارت‌ها چندین بار بین آنها می‌گردد.) دوم، هنگامی که تمام کارت‌های مصور بین بازیکنان تقسیم شد، بازیکنان با گرفتن نوبت سعی می‌کنند که هر چه سریع‌تر با معاوضه یا معامله، یک دسته کارت پنج تایی به دست آورند. (مجدداً با انداختن تاس می‌توان نوبت‌ها را تعیین کرد.) این تبادل می‌تواند یک شیء عام را با شیء عام دیگر یا با شیء خاص و شیء خاص را با یک شیء عام و یا یک شیء خاص را با شیء خاص دیگری مبادله کرد. برای مثال:

S1: Ali, will you trade a piece of furniture for piece of fruit (a banana)?

علی جواب Yes و No می‌دهد و شرط خود را چنین بیان می‌دارد:

S2: Marco, will you trade a shark for a piece of clothing (a dress)?

بازیکن مورد خطاب می‌تواند بگوید "Yes" و معاوضه را انجام دهد یا بگوید "No". البته جواب no مبهم است و می‌تواند به معنی: I don't want to trade. یا I don't have it. باشد. در هر صورت، بازیکن بعدی می‌تواند پیشنهاد معامله دیگری بدهد و این عمل آنقدر ادامه یابد تا یک نفر برنده شود. برنده فوق‌الذکر بازیکنی است که یک سری کارت ۵ تایی به دست می‌آورد که شامل اسم عام به اضافه چهار زیرمجموعه (مانند: مبل، صندلی، میز، میز تحریر و کاناپه) است. یک معامله ممکن است نتیجه‌ای مساوی با دو برنده داشته باشد.

حل معما

فعالیت حل معما در بیشتر گزارش‌های مربوط به آموزش محاوره در زبان جایگاه با اهمیت و والایی را به خود اختصاص داده است. برای مثال، برومفیت^۲ (۱۹۸۴) در مورد بعضی از تلاش‌های تجربی امیدوارکننده در مدارس جنوب هندوستان خبر می‌دهد که نوعی برنامه عملی به اجرا درآمده است. این رویکرد یا دیدگاه برای آموزش زبان است که به وسیلهٔ پرابهوت^۳ تهیه شده و منحصرأ بر مبنای کاربرد معماهای چالش‌انگیز یا پرتلاش می‌باشد. در همین راستا، ویدوسون^۴ (۱۹۸۶) استفادهٔ گسترده از معما را برای تدریس محاورهٔ زبان مورد تأکید و تشویق قرار

طرف شماره دار کارت‌ها همیشه باید روبه بالا باشد و در صورتی که بازیکنی بخواهد در گفتهٔ بازیکن دیگر اشتباهی پیدا کند، مشورت با معلم یا استفاده از کارت پاسخنامه بلامانع است. اگر چنین تلاشی موفق باشد (یعنی بازیکنی که سعی در حرکت دارد اطلاعات نادرستی ارائه کند یا مرتکب خطا شود) یک نوبت از دست می‌دهد و فرد مدعی در نوبت بعدی خود یک شانس اضافی برای انداختن شیر یا خط دارد. چنانچه مدعی در ادعایش ناکام بماند (یعنی بازیکنی پاسخ صحیح بدهد)، او پیشرفت عادی خود را دنبال می‌کند و مدعی یک نوبت از دست می‌دهد. گاهی در ضمن این گونه ادعاها، بحثهایی رخ می‌دهد که معلم باید وساطت کرده آن را حل کند.

اولین بازیکن هر گروه که به خانه برسد، برندهٔ بازی است. اگر زبان آموزان در سطح مبتدی باشند، قبل از شروع بازی تمامی نمودارها و توضیحات شفاهی روی کارت‌ها باید به دقت تمرین و مرور شود. چنانچه دانش آموزان کلاس در سطح متوسط یا پیشرفته باشند، بهتر است پیدا کردن و یادگیری برخی نکات ناآشنا در کارت‌ها را که در بازی با آن مواجه می‌شوند، به خود آنها واگذار کرد.

سومین بازی پیشنهادی Bid and Swap است که نوعی بازی با کارت برای تمرین و استفاده از اسمهای قابل شمارش و غیر قابل شمارش در محاوره است و در آن اسم غیر قابل شمارش معرف اسم عام (گروه یا طبقه) و اسم قابل شمارش و مشابه آن معرف زیرمجموعه‌های خاص آن می‌باشد. این بازی زمینه‌ای برای به کارگیری some و a piece of با اسم غیر قابل شمارش و تقاضا با will در متنهای بازرگانی و تجاری فراهم می‌کند.

هر گروه ۳ یا ۵ نفری یک سری کارت ۲۵ عددی دریافت می‌کند. پنج کارت باید نشانگر اسمی غیر قابل شمارش مانند مبلمان، لباس، میوه، اثاثیه و ماهی باشد. ۲۰ تصویر باقی مانده نیز باید نشانگر زیرمجموعه‌های خاص هر یک از ۵ گروه قبل باشد؛ مانند صندلی، میز، میز تحریر و کاناپه به عنوان زیرمجموعهٔ مبلمان.

به مجرد این که هر نفر با این واژگان آشنا شد و دانست که کدام کارت‌ها معرف اسم عام و کدام معرف اسم خاص است، این عمل به صورت گروهی تمرین می‌شود. آن گاه ترتیب کارت‌ها را به هم می‌زنند و برعکس روی میز قرار می‌دهند.

این بازی شامل دو بخش است. نخست هر عضو گروه با گفتن:

I need/want some (mass noun اسم عام)

تقاضای یک دسته کارت می‌کند. در این مرحله می‌توان با انداختن تاس نوبت را مشخص کرد. پس از هر پیشنهاد، اولین کارت را برمی‌گردانند. اگر کارت انتخاب شده به وسیلهٔ

داده است؛ مانند:

S1: I was born in Lima.

S2: I'll put that down. Where were you born?

S3: I was born near Havana. Where was Li born? Shanghai or Taipei?

S4: I don't know. I know José was born in Monterrey.

S5: Li was born in Taipei.

گروهی که بیشترین پاسخ صحیح را بدهد، برنده است. اگر اکثر زبان آموزان در یک شهر متولد شده باشند، معلم می تواند از تاریخ تولد به جای محل تولد استفاده کند. هر دو این اطلاعات نیاز به استفاده از گذشته فعل to be born دارد.

پیشنهاد دوم برای فعالیت حل مسأله

Lost on a Desert Island

است. این معما دارای مشکلی است که هر زبان آموز باید برای تکلیف روز بعد انجام دهد. بنابراین آنها می توانند هفت مورد بسیار مهم را برای حل مسأله زیر انتخاب کرده آن را انجام دهند.

You are one of four surviving crew members of a small ship that sank off the coast of a large desert island. You and your companions must now walk some 100 miles to the other side of the island where other ships are much more likely to pass. You will then be able to signal one of these ships to pick you up. Much of the equipment on board sank with your ship. Because survival depends on your reaching the other side of the island where you can signal passing ships, you must choose the seven most critical items for the 100-mile trip, since you are all weak and cannot carry everything.

Listed below are the fourteen items that the four of you were able to rescue. Your task is to select the seven most important ones with the goal of eventual rescue. You must defend each choice with a good reason.

Items

a box of matches	4 gallons of water
50 feet of nylon rope	a first-aid kit
a portabel stove	two signal flares
a flashlight with batteries	two .45 caliber pistols
a magnetic compass	a case of powdered milk

There was a farmer who had to get himself, his dog, his chicken, and a bag of grain across the river. Unfortunately, his boat was so small [that] the farmer could carry only the dog, the chicken, or the grain during one crossing. Also, he could not leave the dog with the chicken because he would eat her, and he could not leave the chicken with the grain because she would eat it. What did the farmer do to get himself and everything else across the river safely?

اگرچه این نوع معماها فرصتی عالی برای کاربرد زبان فراهم می سازد، اما متمرکز کردن منظم توجه زبان آموزان بر یک یا دو ساختار در ضمن حل معما کاری بس دشوار است. از معمای فوق می توان جمله های شرطی، کلمه های ربط منطقی و متوالی، کلمه های ربط سببی و استدلالی یا مجموعه ای از دیگر ساختارها را مورد استفاده و بررسی قرار داد. از این رو، معما به عنوان منبعی برای تدریس دستور زبان بسیار کلی و پراکنده است، مگر آن که معلم راه خاصی را برای تمرکز بر یک ساختار پیدا کند. طبیعتاً در تمرینهای محاوره ای حل مسأله باید بر طیف محدودتری از ساختارها توجه کرد.

اولین فعالیت نسبتاً ساده است و آن را:

Where were you born?

می نامند. در کلاسهایی که زبان آموزان از مکانهای مختلفی آمده اند، این عمل می تواند تمرین محاوره ای خوبی برای کاربرد جمله های متداول سؤالی مجهول و پاسخهای آن باشد. در زبان انگلیسی همانند بسیاری از زبانهای دیگر این حالت به زمان گذشته به جای زمان حال بیان می شود.

در خاتمه اولین جلسه کلاس، معلم کارتهای سه در پنج اینچی را بین زبان آموزان توزیع می کند و از آنها می خواهد که روی آن، نام و شهر یا نزدیکترین شهر بزرگ محل تولد خود را بنویسند و به او بدهند. در جلسه بعدی زبان آموزان گروههای چهار یا پنج نفری تشکیل می دهند و هر گروه برگی شامل فهرست اسامی تمام افراد کلاس و برگ دیگری با فهرست محل تولد آنها دریافت می کند. هر گروه باید یک منشی انتخاب کند تا اطلاعات مربوط را یادداشت نماید.

معلم باید به هر گروه حدود ده دقیقه فرصت دهد تا محل تولد هر زبان آموز را کنار اسم او در فهرستی یادداشت کند. اگر زبان آموزان در مواردی مطمئن نباشند، باید حدس بزنند. قبل از شروع این تمرین، معلم باید نمونه ای از یک مکالمه گروهی مانند

remaining on his scholarship from the x Foundation. Things were progressing smoothly, but now he has received a letter from home saying his mother is seriously ill. His family wants him to return home until his mother recovers, an indefinite period of time. However, if he decides to go home, he will not be able to complete his Ph.D. program. Professionally, he knows his country needs physicists for its development, so he feels pressured to complete his studies. Being a physicist is also an important career goal for him. If he goes home, he risks losing his scholarship, since it is not given to students who interrupt their education.

Your friend has just written you a long letter explaining his problem in great detail. What would you advise him to do? Listed below are six possible suggestions you can make to your friend. Place the number 1 by the best suggestion, 2 by the second best suggestion, and so on. Do this first at home tonight"; and then in your groups during the next class, you will have twenty minutes to reach a consensus on your rankings.

طی مرحله دوم (روز بعد) قبل از آن که زبان آموزان طبقه بندی خود را با یکدیگر مقایسه کنند، معلم می تواند تذکر دهد که زبان آموزان از عباراتی چون:
I believe that... I think (that)... I suppose that...
و افعال شناختی دیگر همراه با قضیه اسمی استفاده کنند. از جمله های شرطی آینده نیز می توان برای بیان راه حل های زبان آموزان استفاده کرد. مانند:

If he does that,... will happen.

آنها حتماً از افعال کمکی کیفی چون should, ought to و had better برای توصیه و ترغیب مانند:

You had better go home.

If you don't, you may never see your mother again.

و کلمات ربطی چون because و since مانند:

I think you should stay here and finish your studies because...

a life raft

a world map

وقتی مسأله مطرح می شود، معلم باید به تمام سؤالیهای مربوط به واژگان، دستور زبان یا فعالیتهای کلی دیگر پاسخ دهد. اهداف دستوری متن فوق می تواند شامل موارد زیر باشد:

۱ - تمرین محاوره ای با حروف تعریف در ارتباط با اسمهای جمع و قابل شمارش در فهرستی از وسایل مختلف.

۲ - استفاده از شکل تفصیلی و عالی صفات و تصمیم گیری درباره هفت مورد از مهم ترین موارد فوق.

در این تمرین، هنگامی که زبان آموزان سعی دارند یکدیگر را در مورد اولویتهای مورد نظر و مطرح شده در مسأله متقاعد کنند، از کلمات ربطی مربوط به دلیل یا مقصود و منظور مانند because یا in order نیز استفاده می شود. قبل از تقسیم کلاس به گروههای مختلف برای بحث، معلم باید یکی از راه حل های ممکن را به عنوان مثال و برای تمرکز بیشتر به بحث گذارد، مانند:

"The life raft is the least important item since they have to walk across the Island, not travel by water."

معلم همچنین می تواند قبل از شروع کار گروهی از زبان آموزان بخواهد چند نکته دیگر را برای بحث یادآوری کنند؛ مانند:

"The water is more important than the milk because..."

"We'll need the matches to light the flares."

به هر گروه ۱۵ دقیقه وقت داده می شود تا به نتیجه ای برسند. احتمالاً هر زبان آموزی به پاسخ نسبتاً متفاوتی دست می یابد؛ بنابراین وظیفه خود آنهاست که با یکدیگر بحث کنند و تصمیم بگیرند که کدام یک از هفت مورد مهم ترین راه حل است.

وقتی ۱۵ دقیقه سپری شد، هر گروه باید فهرست هفت راه حل مهم خود را روی تخته سیاه بنویسد تا قابل مقایسه با یکدیگر باشد. هر اختلافی باید مورد توجه قرار بگیرد و در صورت امکان با کمک تمام افراد کلاس حل شود.

سومین و آخرین مسأله پیشنهادی، Decisions, Decisions اثر روزنزیوگ^۵ (۱۹۷۴) و مسأله غامض و پیچیده ای است که مشکل شخصی یک زبان آموز بوده و مربوط به بررسی ارزشهاست. طرح دو مرحله ای زیر برای انجام این کار پیشنهاد می شود.

معلم در روز اول، مسأله زیر را همراه با پاسخهای ممکن برای زبان آموزان مطرح می کند:

A good friend of yours is a foreign student in the United States and is midway through his Ph.D. in physics. He has only two more years

فرد	گروه	
		Go back to your country to help your family.
		Write to your father to explain the situation and ask him what you should do.
		Plan a short trip home and then come back.
		Go back until your mother gets well, hoping to get your scholarship back.
		Get married in the United States and finish school.
		Write a letter to the x Foundation explaining the reasons for interrupting your education, and ask them for permission to leave and resume as soon as possible.
		Go back and try to finish your Ph.D. in a university in your country.



باید تعیین کننده جو رقابت در خلال بازیها و معماهای مناسب باشد.

وقتی زبان آموزان وظایف خود را درک کردند و به صورت دو نفری، گروهی یا فردی آماده پیشرفت کار شدند، معلم باید با دقت و بدون مزاحمت نقش راهنما را بازی کند تا هم درک مطلب زبان آموزان را کنترل نماید و هم مواظب باشد که این کار بخوبی انجام گیرد. هر گونه مشکل یا ناسازگاری که پیش آید، معلم باید در حین کار با زبان آموزان آن را برطرف سازد.

برای ایجاد و بهبود ارتباط بین زبان آموزان و فی البداهه شدن آن در طی بازی، معلم باید تا جایی که ممکن است اشتباهات آنها را کمتر تصحیح کند و تنها زمانی دخالت نماید که مطالب را واقعاً درک نکرده باشند یا ایجاد ارتباط با شکست روبرو شده باشد. معلم باید در حین کار و فعالیت به خطاها توجه کند و پس از اتمام کار، راجع به آنها به صورت فردی یا جمعی توضیح دهد. وقتی اکثر زبان آموزان مرتکب یک نوع خطا می شوند، لازم است که معلم بلافاصله پس از اتمام آن فعالیت یک درس دستوری کوتاه و مختصر ارائه دهد.

نمونه ای از یک درس کوتاه دستور

یکی از مهارتهای اصلی برای هر معلم حرفه ای تدریس زبان، کشف خطاهای مشترک و مکرر در مکالمه های زبان آموزان است. وقتی این خطاها مشخص شد، بلافاصله باید راه حل مناسبی برای آنها پیدا کرد؛ بخصوص اگر تمرینهای محاوره ای باعث گیجی و سردرگمی زبان آموزان شود. این خطاها را می توان

برای دفاع از دلایل خود در طبقه بندی موارد فوق استفاده می کنند. البته هیچ طبقه بندی کاملاً صحیحی برای انتخابهای انجام شده در این فعالیت وجود ندارد. اولویتها معمولاً بر مبنای تمایلات شخصی و فرهنگی استوار است.

تجربه نشان داده است که زبان آموزان از ساختارهایی استفاده می کنند که مطالعه کرده اند؛ بخصوص اگر معلم از آنها بخواهد که چنین کاری را انجام دهند. بنابراین، چنین تمرینهایی باید برای ارتباط (گفتار) و بر مبنای ساختارهای ذکر شده مورد استفاده قرار گیرد؛ اما زبان آموزان باید از هدف دقیق و واقعی تمرینها آگاهی داشته باشند.

تفسیر و بررسی

بیشتر بازیها و فعالیتهای مربوط به حل مسأله بر اساس رقابت استوار است. این موضوع بخصوص زمانی حقیقت خواهد یافت که زبان آموزان به صورت فردی و نه تیمی یا گروهی در فعالیتهای شرکت کنند. البته برخی از معلمان ممکن است به چنین فعالیتهایی حالت غیر رقابتی دهند و در نتیجه، بازی برنده یا بازنده ای نداشته باشد. اگر معلمی فکر کند که زبان آموزان ضعیف با تکرار باخت نومید می شوند، چنین موضوعی بسیار حساس خواهد بود؛ اما اگر زبان آموزان طبیعتاً افرادی رقابت جو باشند، این نوع فعالیتهای مفید خواهد بود و باید آنها را تا جایی که ممکن است به رقابت واداشت. معلم باید بتواند در مورد مناسب ترین نکات و جنبه های لازم برای هر کلاس تصمیم گیری و قضاوت کند. شخصیتها و اولویتهایی که زبان آموزان به آن معتقدند و نه فلسفه شخصی معلم،

S1: I'm sure he will ask about the Crusades.

S2: So what do we have to study?

S1: We should outline what happened from 1095 to 1270.

S2: Well, let's try to list the main events for a start.

معلم می تواند همه مکالمه ها را بررسی کرده از بعضی گروهها بخواهد که آن را با صدای بلند بخوانند . بقیه افراد کلاس باید به مکالمه ها گوش داده در صورت لزوم آنها را تصحیح کنند . به طور خلاصه ، یک درس کوتاه دستوری شامل مراحل زیر است :

۱ - معلم اشتباهات را برای زبان آموزان مشخص می کند .

۲ - معلم بدون اظهار نظر از زبان آموزان می خواهد که خطاها را بررسی و اصلاح کنند .

۳ - معلم یک تمرین مقدماتی با ساختار مورد نظر انجام می دهد . برای مثال ، از آنها می خواهد که مثالهای دیگری بسازند ؛ فهرستی را تهیه کنند یا یک تمرین درک مطلب و امثال آن انجام دهند .

۴ - معلم یک تمرین با محتوای محاوره ای درباره ساختارهای خاص ارائه می کند .

معلم با تجربه و ماهر می تواند در صورت لزوم به طور فی البداهه این نوع درسهای کوچک را برای دستور تهیه و در ۱۵ دقیقه تدریس کند . استفاده مرتب و منظم از این درسها برای رفع اشتباهات مکرر زبان آموزان یکی از مؤثرترین راهبردهایی است که می تواند برای تصحیح و تقویت بنیه علمی زبان آموزان تهیه و به کار گرفته شود .

نتیجه گیری

در این قسمت به معرفی سه بازی و سه معما پرداخته شد . تصور می شود که از آنها برای تهیه و بسط تمرینهای محاوره ای و دستوری می توان استفاده کرد . چنین فعالیتهایی زبان آموزان را تشویق خواهد کرد تا مکالمه و دستور زبان را در ضمن انجام بازی یا حل معما هماهنگ سازند . از آنجا که این فعالیتهای پیچیده تر از تمرینهای معمولی گرامر است ، پیشنهاد می شود که زبان آموزان در سطح پیشرفته دستور زبان و کاربرد لغت باشند تا بتوانند این تمرینها را بهتر انجام دهند .

در پایان ، یک درس دستوری کوتاه به عنوان نوعی راهبرد درمانی ، اساسی و مهم برای معلمان زبان ارائه شد که امید است در صورت لزوم بتوانند با صرف وقت کافی از این نوع تمرینها

با تدریس یک درس گرامری کوتاه اصلاح کرد . برای مثال ، تصور کنید که مسأله قبلی یعنی Decisions, Decisions را زبان آموزان متوسط انجام می دهند و تعدادی از آنها جمله هایی نظیر آنچه در زیر آمده به کار می برند که معلم باید آنها را اصلاح و تقویت کند :

"You should to finish your studies because..."

"You must to go home because..."

"You should to write your father before you decide because..."

نکته غلط در این جمله ها استفاده از مصدر افعال بعد از فعلهای کمکی است . شاید این کار بر اساس تعمیم فعل کمکی ought to یا افعال معادل بعضی از آنها (مانند have to ، be able to و امثال آن) یا افعال باقاعده ای صورت گیرد که بعد از آنها مصدر به کار برده می شود (مانند want to ، try to و غیره) .

روز بعد معلم باید چند دقیقه از وقت کلاس را صرف نوشتن جمله های غلط زبان آموزان کند و از آنها بخواهد که اشکالات آن را بررسی کنند . معمولاً بعضی از افراد این ایرادها را می دانند . اگر چنین نیست ، معلم باید جمله های صحیح را در کنار جمله های غلط بنویسد . البته او می تواند جمله ها را کامل بنویسد ، بلکه چهار یا پنج لغت آن را نوشته نکته غلط را به زبان آموزان گوشزد کند و از آنها بخواهد تا تفاوت جمله های خود را با جمله های او پیدا کنند . همین که اشتباهات مشخص و قواعد صحیح آن معلوم شد ، معلم باید از زبان آموزان بخواهد که دو فهرست متفاوت از افعال تهیه کنند : (۱) افعال کمکی و موارد شبیه آن که با to به کار برده نمی شود و (۲) افعال اصلی معادل کمکی که نیاز به to دارند . مانند :

(1)	(2)
must	have to
should	ought to
will	be going to
could	try to
had better	plan to

هر دو نفر زبان آموز می توانند راجع به هم اتاقی خود در دانشگاه که درس تاریخ جهان را انتخاب کرده ، مکالمه کوتاهی تهیه کنند . آنها خود را برای اولین امتحان آماده می کنند و سعی دارند بفهمند چه مطالبی را باید مطالعه نمایند و استاد چه سؤالهایی را در آزمون از آنها خواهد پرسید :

Task: What do the roommates say to each other?

Write a short dialog. Use at least two verbs from each list.

you know causes problems for your students. What is the grammar area? What would you do at each step in the minilesson?

پاورقی ها :

۱. Maley
۲. Brumfit
۳. Prabhu
۴. Widdowson
۵. Rosensweig

تهیه کنند و در کلاس به موقع اجرا درآورند.

فعاليتها

سؤاليهاي براي بحث

1. Could an entire course syllabus be organized around games and/or problem-solving activities? Explain why this would or would not be possible and/or desirable.
2. Is it important to put a time limit (and to enforce it) on all games and problems done in an ESL class? Why or why not?
3. Why is it desirable to allow some time for a postgame or postproblem discussion with the whole class whenever such activities are done in an ESL class?
4. Consider all the games and puzzle you have at home. Could any be adapted for use in an ESL class to teach grammar?

فعاليتهاي پيشنهادي

1. Adapt or develop a game that could be used to teach a structure not covered in this chapter. Try out the game with a small group of non-native English speakers and describe how it worked. How would you change or improve it?
2. If possible, look at one of the many books on using games to teach English to ESL/EFL students (e.g., Lee 1979, McCallum 1980, Rinvoluceri 1985, Maley 1981, Wright, *et al.* 1984). Find a game with a grammar objective that you feel you could use with an EFL/ESL class. Share the game with others in your group.
3. Adapt the strategy for feedback and correction recommended in the minilesson portion of this chapter to an area of grammar

ترکیب‌های نو کلاسیک و واژگانی

[An Introduction to Modern English word - Formation]

ترجمه: حسین وثوقی
دانشگاه تربیت معلم

به علت تراکم مطالب، مدتی دنباله این سری مطالب متوقف گردید اما به علت تقاضای مکرر برخی از خوانندگان علاقه‌مند و دانشجویان پژوهشگر بر آن شدیم که بار دیگر دنباله مطالب کنایی واژه‌سازی را پی بگیریم و تا به انتها ترجمه آن را در دسترس خوانندگان عزیز قرار دهیم.

۹-۱ عناصر فرضی و بومی

تعدادی از اجزاء نو کلاسیک مفید و کارآمد که امروزه در ترکیب‌های زیادی بکار برده می‌شوند، احتمالاً از عناصر ترکیبی زبانهای کلاسیک اتخاذ شده، و مدتها نیز در زبان انگلیسی رایج بوده‌اند. از نمونه‌های آن می‌توان cide- در واژه‌های insecticide (حشره کش) و pesticide (طاعون زدایی) را نام برد که در قرن چهاردهم همراه با واژه homicide (آدم‌کشی) از طریق زبان فرانسه به زبان انگلیسی راه یافت. اجزاء دیگری مانند پسوند cracy- از واژه meritocracy (توان‌مندان، خیرگان) در قرن شانزدهم با واژه aristocracy (نخبگان) به زبان انگلیسی وارد شد و پیشوند poly- از واژه polytheme در اوایل قرن هفدهم با واژه‌های poly-angle (چند پهلو) و poly-tragicke (مصیبت بار، دارای مصیبت‌های فراوان) در زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گرفتند. به طوری که «مورچند»^۱ (۱۹۶۹، ص ۱۸۸) اشاره می‌کند پیشوند pseudo- به صورت یک جزء ترکیبی، برای نخستین بار در آثار «وایکلیف»^۲ به کار برده شد اما استفاده از آن به تنهایی و به صورت یک واژه مستقل از قرن چهاردهم به بعد در زبان انگلیسی رواج یافت. فرهنگ انگلیسی آکسفورد در ذیل مدخل‌های pseudo و quasi- adj (sb., adv.) مثالهایی از «وایکلیف» به شرح زیر نقل می‌کند:

(C 1380) : "Hou men shal know siche pseudoes."

و همچنین از «رجینالد پکاک»^۳ چنین نقل می‌کند:

(C 1449) : "So manye Pseudo or false Apostlis."

سایر اجزاء نو کلاسیک تنها مدت کوتاهی است که به صورت اجزاء ترکیبی مورد استعمال قرار گرفته‌اند، مانند پیشوند chem- که از یک واژه یونانی در واژه alchemy (1362) به زبان انگلیسی ظاهر شده است؛ chemigraphy (شیوه قلم‌زنی یا حکاکی

بر روی فلز) نیز ترکیب جدیدی است که دربرگیرنده همین جزء می باشد. جزء نوکلاسیک نسبتاً جدید دیگری - vibr است از واژه لاتینی vibrare (برابر "vibrate" ارتعاش کردن) که در واژه vibraphone (آوای ارتعاشی) به کار برده شده است. در بسیاری از این اجزاء ترکیبی، تشخیص بین انواع اصیل، کلاسیک و نوکلاسیک بسیار مشکل است. اهل زبان انگلیسی ممکن است به راحتی بپذیرند که - chem و - vibr شکل‌های مشتق شده از واژه‌های امروزی زبان آنها یعنی از chemical و vibrate می باشند نه از منابع کلاسیک. و بستر (۱۹۶۱) عنوان ISV (یعنی واژگان علمی بین‌المللی^۱) را برای بسیاری از واژه‌های مصطلح شده نوین برگزیده است. این نوع برجسب یا عنوان نشانگر این است که این گونه واژه‌ها ساخته و پرداخته دنیای جدید هستند و می توان گفت که تنها مواد خام (مواد اولیه) آنها از دوران باستان اخذ شده است. برخی از عناصر واژگانی نوکلاسیک، در واقع هیچ ارتباطی با زبانهای یونان و لاتین کهن ندارند، و تنها به خاطر شباهت ساختار صوری ممکن است «کلاسیک» خوانده شوند. برای مثال - Benz (موجود در واژه benzocaine) از واژه benzoin می باشد که در اصل از یک عبارت عربی مشتق شده است. سایر عناصر نوکلاسیک که در اصل کلاسیک هستند، ولی با واژه‌های انگلیسی متناظر و مشابهند، عبارتند از - disc در واژه discophile (یعنی کسی که خود را غرق مطالعه و جمع‌آوری صفحه‌های گرامافون می کند)، - immun در immunology (مصونیت‌شناسی)، - puls در pulsometer و turb - pulsojet در turbine و turbo-jet و vert در vertipoint (یعنی فرودگاه عمود پرواز برای هواپیماهای عمود پرواز)، - Euro در Eurocraft (نگاه کنید به شماره ۱-۵-۱۳)، dollar - Euro و Euro-market که از واژه Europe گرفته شده اند: به نظر می رسد که این جزء در قرن نوزدهم جایگزین - Eur شده باشد که در واژه‌های Eurasian و Euro-pæob نامطلوب وجود داشته است، گرچه این شکل هنوز در واژه Europocentric کامکان بکار می رود.

از آنجا که زبان انگلیسی بخش عظیمی از عناصر فرضی کلاسیک را دربر دارد و تسهیلاتی در آن فراهم آمده که آنها را در واژه پردازیهایی نوین نیز بکار می گیرد، اکنون بسیار دشوار شده است که مشخص کنیم چه واژه‌هایی در این زبان «در رگه^۵» یا امتزاجی هستند، یعنی از آمیزش عناصر کلاسیک با زبان بومی ساخته شده اند. (عبارت «مختلط» برای واژه‌های دیگری هم مثل television بکار برده می شود که از قرض‌گیری منابع متفاوت به وجود می آیند که در این مورد یعنی television منابع آن یونانی و لاتینی است. اما بهر حال از بحث این گونه واژه‌ها در این قسمت صرفنظر می کنیم).

علیرغم پذیرش و استفاده بسیار گسترده زبان انگلیسی از واژه‌ها و اجزاء خارجی، همواره ساخت واژه‌های امتزاجی در این زبان شدیداً محکوم شده است. «فاولر»^۶ دو نوع ساختار واژگانی و قبیح - امتزاجی و نارس - را متمایز می سازد... که در آنها در واقع همه عناصر متعلق به یک زبان است، اما طوری با یکدیگر تلفیق شده اند که برخلاف اصول واژه‌سازی زبان انگلیسی می باشد (۱۹۶۵، ص ۲۵۳). «فاولر» در جای دیگر (صص ۹-۴۸) بحث «واژه‌های نامطلوب بیگانه یا بربریت مآبانه» را مطرح می سازد که به عقیده او، «به شیوه‌ای غیراصولی ساخته شده اند.» اما در عین حال قبول می کند که برای اجتناب از بکارگیری این واژه‌ها مشکلاتی نیز وجود دارد: «به طور حتم و یقین معیارهای معین و ثابتی در دست نیست تا در تعیین این که واژه‌ای مطلوب است یا غیرمطلوب به ما کمک کند. البته این اطلاعات را می توان از یک متخصص واژه‌شناسی ماهر استفسار نمود، اما زندگی آنقدر طولانی نیست که هربار که با یکی از صدها واژه مشکوک برخورد کردیم با یک واژه‌شناس شایسته مشورت نمایم، و نه آنقدر کفاف می دهد که دوره خاصی را در دستور زبان لاتین و یونان بگذاریم.»

ترکیبهای واژگانی نوکلاسیک هم وجود دارند که عنصر آغازین آنها یک واحد (واژک) وابسته است و عنصر دوم یک واژه کامل زبان انگلیسی، شبیه aero-navigation، auto-suggestion، megadeath (درگذشت یک میلیونی)، physiotherapy و porn-journalism که در جمله زیر دیده می شود:

The shelves are bulging with books, magazines, and porno-journalisms.

[ساندی تایمز، اول مارس ۱۹۷۰، ص ۴/۶] این شکل‌ها فراوان تر از ترکیبهایی هستند که در آنها واژه بومی یا طبیعی، عنصر آغازین ترکیب را تشکیل می دهند، نظیر addressograph، insecticide، jitterscope (یک نوع اوسیلوسکوپ برای اندازه‌گیری jitter یعنی کجی یا بهم خوردگی تصویر تلویزیون) و speedometer. شاید این فراوانی تا حدی به این خاطر است که بعضی از واژه‌ها به راحتی در قسمت آغازین ترکیب‌های نوکلاسیک جفت و جور نمی شوند. مثلاً عنصر آغازین ترکیب insecticide تکیه خود را از هجای نخست، به هجای دوم منتقل می سازد و مصوت طولانی speed یعنی /spi:d/ در واژه speedometer کوتاه می شود و -ō- بعدی خود را هسته تکیه قرار می دهد. «فاولر» (۱۹۶۵، ص ۲۵۴) اظهار می دارد: «واژه سازان فرصتی را که از واژه meter در اختیار آنهاست از دست داده اند، ما دارای یک نوع meter (به معنی اندازه، درجه) در

انگلیسی هستیم که آن را در ترکیبهای gas-meter و water-meter بکار می‌بریم، چرا در این ترکیبها نمی‌توانیم به جای واژه‌های نامأنوس امروزی عبارتهایی مثل flood-meter و speed-meter را عرضه نماییم.

تعداد اندکی ترکیب نوکلاسیک وجود دارد که به نظر می‌رسد همگی از عناصر زبان خودی ساخته می‌شوند. این ترکیب‌ها به وسیله یک مصوت بهم پیوند می‌یابند. یک نمونه از آنها عبارت است از resistojet که کاربرد آن را در جمله زیر ملاحظه می‌کنید:

The Applications Technology Satellite now in orbit carries an experimental electrothermanengine called a resistojet. [Science News 28 January 1967, 95/3]

نوعی پیشرفت در روند طبیعی سازی در سه مثال زیر مشاهده می‌شود:

الف: kleptomania که ترکیبی است از دو عنصر یونان باستان، اگرچه mania در انگلیسی به صورت واژه مستقل هم بکار می‌رود.

ب: discomania (علاقه مندی به صفحه‌های گرامافون)، که نخستین بخش آن با یک واژه مستقل انگلیسی هم‌آوایی دارد.
ج: beatlemania، که از مصوت پیوند دهنده استفاده نمی‌کند و مصوت e در پایان هجای دوم واژه beatle این نقش را ایفاء می‌نماید، و از این لحاظ می‌تواند به عنوان ترکیبی در زبان خودی طبقه‌بندی گردد. «پاوند»^۲ (۱۹۵۱) کاربرد مکرر-O- میانجی یا پیوندی را به عنوان «نوآوری کلامی» در عناوین تجاری یادآوری می‌کند، اما خاطر نشان می‌سازد که ساختن واژه‌های جدید از قبیل Talk-o-phone تا زمان ۱۹۱۲ قدمت دارند. چند مثال از این نمونه‌های جدید را که خانم «پاوند» ذکر می‌کند عبارتند از:

Teach-o-Filmstrip

Diffuse-o-Light

Wool-o-Rugs

و «پرانیسکاس»^۸ (۱۹۶۸، ص ۲۹) یادآور می‌شود که دومین الگوی بسیار مکرر [یعنی برچسب‌های تجاری جدید] واحدهایی را دربر می‌گیرد که از دو جزء تشکیل می‌شوند. دو بخش اصلی این واژه‌ها به وسیله دو نوع پیوند، یکی اختیاری و دیگری مصوت به هم متصل می‌گردند. چند نمونه آنها را در زیر می‌بینید:

Clamp-o-Frame Roll - A - Magic

Ice-o-Box Select-o-Speed

در اسامی تجاری مانند:

Dial - A - Cab Record a call (ماشین پاسخ دهنده تلفن)

Dial - A- Job Rent-o- phone Rentavilla

مصوت پیوندی یا میانجی حرف تعریف نامعین (نکره) است، اما ساختارهای واژگانی احتمالاً تحت تأثیر همان عبارات ترکیبی نوکلاسیک قرار گرفته که با استفاده از مصوت‌ها پیوند پیدا می‌کند.

مشخصه تعداد زیادی از ترکیبهای نوکلاسیک جدید که ممکن است اعتراض‌پیروان «فاولر» را برانگیزد عبارت است از گونه‌های متفاوت از یک واژگ که می‌توان در موارد مختلف مشاهده کرد، مانند ترکیبهای زیر:

basifixed (متصل به پایه یا در کنار پایه)

basonym (بنیادی تر یا آغازی‌ترین اسم یک گروه یا فخره طبقه‌بندی)

cathodography (عکسبرداری برای اشعه کاتد)

cothoscope (ابزاری برای نشان دادن تأثیرات بصری اشعه ایکس)

dosemeter, dosimeter (هر دو ابزاری هستند برای اندازه‌گیری «مقدار» تشعشع)

evaporimeter, evaporometer (هر دو ابزاری هستند برای اندازه‌گیری کمیّت مایعی که در مدت زمان

معینی تبدیل به بخار می‌شود.)

evaporanspiration (کاهش آب زمین (خاک) به وسیله تبخیر یا تعریق)

gravipause (نقطه‌ای بین دو سیاره که در آن ثقل (جاذبه) یک سیاره برابر ثقل (جاذبه) دیگری می‌باشد.)

gravitometer (ابزاری برای اندازه‌گیری اوزان یا جاذبه‌های خاص)

به احتمال زیاد به مرور زمان شکل‌های ترجیحی این اجزاء واژگانی ثبات بهتری پیدا کرده و همشکلی بیشتری بین آنها به وجود خواهد آمد.

۲-۹ طبقه بندی ترکیب‌های نوکلاسیک

در فصل ۳ توصیه شد که عناصر ترکیبی نوکلاسیک بهتر است همانند ترکیب‌های اسمی یا صفتی زبان انگلیسی ساخته شوند. مثلاً ممکن است به صورت زیر باشند:

الف: agriculture (کشاورزی) از واژه لاتینی agricultura که به طور تحت اللفظی «مزرعه - کشت» ترجمه می‌شود.

ب: homicide (قاتل، آدم کش) از واژه لاتین homicidium که معنی اجزاء آن به ترتیب «آدم - کشتن» است.

ج: basifixed (ثبیت پایه) که یک صفت وصفی مکانی است، شبیه earthbound.

اکنون برخی از مثال‌های ترکیبی متن زیر را با ترکیب‌های بالا مقایسه کنید.

انسان ممکن است مبتلا به nephropathy (نوعی بیماری کلیوی) یا nephralgia (درد کلیه)، ... باشد؛ یا بر او عمل‌های جراحی nephrotomy (قطع کلیه)، nephrectomy (برداشتن کلیه) ... انجام پذیرد. شخص ممکن است خود متمایل به اختراع اصطلاحات بیشتر بشود. کلیه (قلوه) ممکن است nephrothermolysis (پخته) و یا nephrophangy (خورده) شود (فلاذ، سال ۱۹۶۰ شماره ۸)

کوشش برای طبقه بندی ترکیب‌های نوکلاسیک همانند ترکیب‌های زبان انگلیسی که در فصل ۵ و ۶ آمده ممکن است مشکلاتی بیار آورد. البته لازم است که ترکیب‌های نوکلاسیک را بیشتر ترجمه کنیم تا این که آنها را بازگو نماییم. بسیاری از اجزاء تنها دارای معادل‌های تقریبی در ترجمه هستند. شاید این تصور که بتوانیم این ترکیب‌ها را همانند ترکیب‌های زبان انگلیسی بفهمیم و بسازیم گمراه کننده باشد. مثلاً امکان دارد ترکیب nephrotomy را از واژه یونانی nephros یا nephros به معنای «کلیه» و -tom یا tomos را به معنای «برش، قطع» بسازیم، ولی نتیجه آن به ندرت مثل واژه kidney-cutting شفاف و واضح است، بنابراین الگوهای سودمندی برای واژه سازی مشابه وجود ندارد. به همین دلیل، مثالهایی که ذکر گردید، برای این برگزیده شده اند که بجای ترکیب‌های مختلف خود، اجزاء متفاوت بکار برده شده خود را نشان دهند.

بهر حال، می‌توانیم گروهی از ترکیب‌های نودستوری عطف بیانی^{۱۰} (بدلی) را تشخیص دهیم، که برخلاف گونه‌هایی که تاکنون ذکر شده اند از نوع صفت باشند (نه اسم). شرح مفصلی از تاریخچه و تحلیل این نوع ترکیب‌ها را می‌توان در «هاجر»^{۱۱} (۱۹۵۱) ملاحظه نمود. در این جا تفسیر مختصری بر یافته‌های او انجام می‌گیرد. تا آنجا که می‌دانیم ترکیب‌های عطف بیانی (بدلی) اجزاء یونانی و لاتینی کلاً نوعی گسترش در دوران بعد از کلاسیک^{۱۲} است. «هاجر» دو نوع گروه معنایی را مشخص می‌کند که یکی گروه اسمی خاص، مثل Indo-European و دیگری گروه اسمی عام، مانند politico-religious است. پیشگامان کاربرد گونه نخست (که از اسامی خاص ترکیب می‌شوند) متعلق به قرن شانزدهم می‌باشند، یعنی زمانی که لغتنامه‌هایی با عناوینی چون Lexicon-Graeco-Latinum به وجود آمد و واژه Gall-Belgicus (که مربوط به دو زبان فرانسه و بلژیکی می‌باشد) نیز در عنوان کتابهای قرن شانزدهم دیده می‌شود. «هاجر» معتقد است که این واژه گسترشی است از ترکیب‌های اسمی غیر عطف بیانی کلاسیک شبیه Gallo-Graeci (یعنی گالها یا فرانسویانی که در یونان زندگی می‌کنند). در هر صورت، صفت‌های اسم خاص عطف بیانی تا قرن نوزدهم در زبان انگلیسی به وجود نیامد و ترکیب Indo-European (۱۸۱۴) اولین نمونه آن می‌باشد. اما امروزه این ترکیبها بسیار متداول شده اند، مانند:

Anglo-Russian

Austro-Hungarian

Malayo-Polynesia

Turco-Iranian

ترکیب Indo-China (۱۸۸۶) که در یک اسم است با Indo-Chinese (۱۸۴۲) که صفت می‌باشد متناظر است. Anglo-Saxo (۱۶۱۰)، به طوری که «فرهنگ انگلیسی کهن» OED اشاره می‌کند، در اصل به معنای English Saxon (ساکسون انگلیسی) و متضاد Old Saxon (ساکسون باستانی) بوده است، (اما بعدها به طور کلی به Old English اطلاق گردید و نه تنها به Saxon ها یا لهجه‌های Saxon انگلیسی باستان که به طور غلط به مفهوم Angle + Saxon تعبیر می‌شود. «هاجر» نتیجه گیری می‌کند که گونه عام ترکیب‌های وصفی عطف بیانی از ترکیب Comico-tragcus زمان رنسانس نشأت گرفته است و اعتقاد دارد

که از قرینه سازی با واژه *tragicomedia* از ساخته های «پلاوتوس»^{۱۲} است، که در قرن پانزدهم به صورت *trgico - comedia* احیا گردید. اصطلاحاتی که دلالت بر رشته های تحصیلی دارند، مثل *physico-chemical* (۱۶۶۴) یا *historico - geographical* (۱۷۳۸) الگو قرار گرفتند و بعدها، در قرن نوزدهم، براساس آنها ترکیبهایی مانند *sphero- cylandrical* ساخته شد که اجزاء آغازین آنها به جای صفت، اسم هستند. صفت *sphericus* در آن زمان وجود داشت و برای ساختن ترکیب *spherico-cylindrical* قابل استفاده بود، اما ظاهراً شکل ساده تر آن ترجیح داده می شد. گاهی از صفت های عطف بیانی اسمهایی هم ساخته شده است مانند:

<i>physico-chemist</i> (۱۹۶۶)	در قرینه با	<i>physico-chemical</i>
<i>biochemistry</i> (۱۹۰۲)	در قرینه با	<i>biochemical</i> (۱۸۶۷)
<i>naso-pharynx</i>	در مقایسه با	<i>naso-pharyngeal</i> (هر دو در قرن نوزدهم)
<i>theologico-politician</i>	در مقایسه با	<i>theologico-political</i> (هر دو در قرن هفدهم)

«هاجر» در مورد ترکیبهای اسمی عطف بیانی مثل *nitro-cellulose*، *hydro-carbon*، *cupro-nickel* اظهار می دارد، «تردید نیست که ساخت [آنها] براساس الگوی صفتی *talco-chloritic* و *zinc-aluminic* ... قابل توجیه می باشد.» (ص ۱۶۳)

نکته جالبی را که «هاجر» (ص ۱۴۹) در مورد برخی از این ترکیبهای عطف بیانی مطرح می سازد این است که این ترکیبها ممکن است به صورت طعنه یا فکاهی نیز بکار برده شوند. چند نمونه جدید از این نوع کاربردها که در زیر آمده است این ایده را تأیید می کند:

"Of course there is no **medico-scientific** conspiracy afoot."

[ساندی تایمز^{۱۴} اول مارس ۱۹۷۰، ۱۱/۴]

"What solemn, didacto-modernistico-Revolutionary tract, one wondered, would **the Occupation** turn out to be?"

[ساندی تایمز هشتم اوت ۱۹۷۱، ۲۱/۷]

"He worte a mixture of almost faux-naif flatness with often dissonant poeticorhetoric".

[لیسنر^{۱۵} چهاردهم مارس ۱۹۶۸، ۳۴۶/۱]

"And these Big Boys are sure the last general election in Britain went their way. I was ... surrounded by these politico-businessmen who were cheering like VE - day"

[آبزرور^{۱۶} هشتم نوامبر ۱۹۷۰، ۱۱/۸]

۳-۹ نکته تاریخی

تا اینجا، موضوع ترکیبهای نوکلاسیک به طور نسبتاً خلاصه مورد بررسی قرار گرفت، شاید اگر انسان نقش مهم آنها را در واژه سازی امروزه در نظر بگیرد، آن را بیش از حد خلاصه شده بیابد. (البته نمونه های بیشتری از واژه های مرکب^{۱۷} یا پیچیده که شامل اجزاء نوکلاسیکی هستند در فصل های ۱۲ و ۱۳ ارائه خواهند شد.) اما شاید اکثر این نوع واژه سازی ها در رشته های فنی و علمی انجام پذیر باشند. برخی از واژگانه های تخصصی تقریباً به طور تمام و کمال از این قبیل ساختارها درست شده اند. (نگاه کنید به فصل ۱۴). دلایل بروز این وضعیت به بهترین وجه در کتاب یسپرسن^{۱۸} (۱۹۰۵، فصل ۶) مورد بحث قرار گرفته است، و اکنون با نقل قول شمه ای از آن کتاب، این فصل را به پایان می بریم:

«هنگامی که ورود سیل آسای واژه های کلاسیک شروع گردید، علت وجودی آن، عبارت بود از برپا شدن دنیای جدیدی از ایده های کهن و فراموش شده عهد باستان، [بخصوص در آغاز رنسانس]. این حقیقت برای اول بار در اروپای قرون وسطی آشکار گردید ... اما همچنان که روزگار دگرگونی حاصل می کرد، ایده هایی که از حکمای کلاسیک نشأت می گرفتند دیگر برای دنیای متمدن بسنده نبود، نوجوانان بیش از ظرفیت زبان خودشان رشد کردند و ذهن نوین هم از ذهن کلاسیک رشد و توان بیشتری پیدا کرد، در حالی که هیچ کس توجه نداشت که دقیقاً در چه مکانی و به چه صورتی این رشد اتفاق افتاد. ایده های جدید و حوادث نوینی در زندگی به وجود آمد که عبارتهای زبانی تازه ای را ایجاد می نمود، اتفاق شگفت انگیزی که در این زمان به وقوع پیوست این بود که مطالعات کلاسیک آنقدر ذهن های طبقه تحصیل کرده را تحت تأثیر قرار داده بود که حتی زمانی که از قید و بندهای دنیای

باستان هم خارج شده بودند، واژگان لاتین و یونان را بر مجموعه واژگان زبان خود ترجیح می دادند. (همان فصل، ص ۱۲) بنابراین، این تأثیرها تا آنجا بود که هانری راجرز^{۱۱}، نویسنده قرن نوزدهم، در مقاله ای درباره مزیت و برتری عنصر آنگلو-ساکسون در زبان انگلیسی مجبور شد این ایده را بپذیرد که: «اگر مثلاً bone-knowledge را برای Osteology، یا shell-craft را معادل بومی conchology قرار دهیم و ship-skill را جایگزین the art of navigation سازیم، چیزی جز یک مشت واژه های مضحک و مسخره بدست نخواهیم آورد.» [ادینبرا ریویو^{۲۰}، اکتبر ۱۸۳۸]

پاورقی ها:

۱. Morchand
۲. Wyclif
۳. Reginald Pecock
۴. International Scientific Vocabulary
۵. hybrid
۶. Fowler
۷. Pound
۸. Praninskas
۹. Flood
۱۰. appositional

۱۱. Hatcher
۱۲. post-classical development
۱۳. Plautus
۱۴. Sunday Times
۱۵. Listener
۱۶. Observer
۱۷. complex words
۱۸. Jespersen
۱۹. Henry Rogers
۲۰. Edinburg Review

پیشگفتار مترجم

نام اصلی این کتاب نظریه عملی و مطالعه آثار ادبی است و در همان نگاه اول، دو ویژگی برجسته و تقریباً نادر کتاب در شیوه طرح مطالب به چشم می خورد: ویژگی اول این که نظریه های نقد ادبی را که مبحثی نسبتاً پیچیده است، به صورت عملی و کاربردی و در نتیجه ساده و روشن به خواننده می فهماند و دوم این که آخرین رویکردهای نقد ادبی و شیوه های به اصطلاح روزآمد و مدرن امروزی را در مورد تحلیل آثار ادبی مطرح می کند.

ترجمه این کتاب، ترجمه ای تقریباً نزدیک به اصل است تا در مفاهیم دقیق آن، به علت توضیحات جنبی و اضافی، احتمالاً خدشه ای وارد نشود. در ضمن کوشش شده است که متنی قابل فهم و فارسی به خواننده ارائه گردد. از لطف فاضل ارجمند، آقای صفدر تقی زاده که ترجمه کتاب را خوانده و نظرات دقیقی را گوشزد کردند و پیشنهادات مفیدی ارائه دادند، صمیمانه تشکر می کنیم.

زمستان ۱۳۷۴ - جلال سخنور

معرفی کتاب



اخبار و فعالیتهای گروه زبانهای خارجی

اخبار



زبان انگلیسی دوره راهنمایی

● طرح بررسی کتابهای پایه دوم و سوم راهنمایی خاتمه یافت. در این بررسی کتاب پایه دوم پس از اعمال نظرات و پیشنهادهای رسیده از سوی دبیران راهنمایی و همچنین نظرات کارشناسی برای چاپ در سال ۱۳۷۶ به اداره کل چاپ و توزیع ارائه گردید. اعمال اصلاحات در کتاب سوم راهنمایی به سال ۷۷ موکول شد.

● آماده نمودن، جزوه ای در زمینه روش تدریس کتابهای پایه دوم و سوم راهنمایی

آموزش ضمن خدمت

● گروه زبانهای خارجی با همکاری اداره کل آموزشهای ضمن خدمت برنامه ای را برای آموزش دبیران انگلیسی دوره راهنمایی تدارک دیده است. بدین منظور قرار است پس از اجرای آزمون سراسری دبیران زبان در مقطع راهنمایی دوره تأمین مدرس در تهران اجرا گردد و سپس این دوره در استانها نیز تکرار گردد. نحوه و چگونگی اجرای برنامه بعداً طی بخشنامه ای به اطلاع کلیه دبیران خواهد رسید.

تربیت معلم

● گروه در حال اجرای طرح نظر سنجی به منظور آگاهی از کم و کیف برنامه دوره کاردانی و نیازهای مدرسین و دانشجو معلمان است. براساس نتایج این طرح قرار است برنامه کارشناسی ناپوسته دوره تربیت معلم آموزش و پرورش مورد بازنگری و تصویب قرار گیرد.

کتابهای دوره متوسطه نظام جدید و پیش دانشگاهی

- کتاب پایه دوم نظام جدید برای سال ۷۶ مورد تجدید نظر قرار گرفته است.
- کتاب اول و دوم پیش دانشگاهی نیز مورد تجدید نظر قرار گرفت. در این بررسی که براساس پیشنهادات مدرسین پیش دانشگاهی در سمینار دو روزه آموزش ضمن خدمت شهریور ماه سال جاری انجام گرفت، کتابهای اول و دوم پیش دانشگاهی با تجدید نظر برای چاپ سال ۷۶ به اداره کل چاپ و توزیع تحویل گردید.
- کتاب معلم پیش دانشگاهی در مراحل آخر چاپ می باشد و امید می رود تا شروع ترم دوم پیش دانشگاهی آماده توزیع گردد.

نحوه ارزشیابی کتاب ۱ و ۲ پیش دانشگاهی

با توجه به حذف بخش شنیداری از امتحان کتبی تغییراتی به شرح زیر در بارم بندی امتحان کتبی به عمل آمده است که مراتب طی نامه ای به شماره $\frac{۱۰۱}{۲/۳۲۷۶/۳}$ به دفتر آموزشهای نظری و پیش دانشگاهی $\frac{۷۵}{۸/۱۴}$ منعکس شده است.

« بارم بندی درس زبان انگلیسی دوره پیش دانشگاهی در سال

تحصیلی ۷۶-۷۵ »

بارم ۲ واحد نظری (امتحان کتبی)

۱- دیکته (Spelling) ۳ نمره

۲- ساختارهای دستوری (Structure) ۱۱ نمره

- ۳- واژگان (Vocabulary) ۱۲ نمره
 ۴- خواندن و درک مطلب (Reading and Comprehension) ۱۲ نمره
 شامل: الف) متن خواندنی بلند (۵ نمره)
 ب) متن های کوتاه (۲ نمره)
 ج) متن Cloze (۵ نمره)
 ۵- نقش های زبانی (Language Function) ۲ نمره

۴۰ نمره

جمع

ضمناً به منظور تأکید بیشتر بر واحد آزمایشگاه و ارزشیابی مهارتهای شفاهی، طرحی با همکاری اداره کل امتحانات و دفتر آموزشهای نظری و پیش دانشگاهی تهیه گردیده است که در صورت تصویب در ترم آینده اعمال خواهد شد.

زبان فرانسه

کتابهای دوره متوسطه نظام جدید و پیش دانشگاهی

● کتاب درسی جدید التالیف زبان فرانسه سال سوم متوسطه، کد ۲۶۷/۲، از چاپ خارج و در انتشارات مدرسه جنب سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی - خیابان کریم خان زند - خیابان ایرانشهر به فروش می رسد.

● کتاب درسی جدید التالیف زبان فرانسه، مشترک بین دوره پیش دانشگاهی (نظام جدید) و سال چهارم متوسطه (نظام فعلی) در حال چاپ است و به امید خدا تا نیمسال دوم دوره تحصیلی از چاپ خارج خواهد شد.

● در حال حاضر، زیراکس تایپ شده کتاب مزبور، در مدارسی که دارای کلاسهای زبان فرانسه دوره پیش دانشگاهی و سال چهارم متوسطه می باشند تدریس می شود و کد آن به شماره ۳۱۸/۴ می باشد.

تدریس دو کتاب درسی نامبرده برای کلیه رشته های تحصیلی - مراکز تربیت معلم - مدارس بزرگسالان - مدارس فنی حرفه ای در تهران و شهرستانها یکسان است و کتابهای درسی سابق (کورپرانتیک جلد سوم و کتاب موزه جلد یک) که در سالهای سوم و چهارم متوسطه تدریس می شد منسوخه اعلام می شود.

● چگونگی تدریس و انجام آزمون در پایان سال یا نیمسال تحصیلی متوسطه و پیش دانشگاهی در نظام جدید و فعلی، طی بخشنامه شماره ۱۰۱۶۲/۲۱۸۵/۳۰ مورخ ۷۵/۶/۵ به اداره کل آموزش و پرورش تهران و استان ها و نیز به اداره کل امتحانات - گروه آئین نامه ها فرستاده شده است.

گسترش زبان های غیر انگلیسی

● جهت گسترش زبان فرانسه و آلمانی در مدارس تهران و شهرستانها، اقدامات مجدانه در حال انجام است و امید می رود تا سال

آینده به همت دفتر آموزشهای نظری - پیش دانشگاهی و با همکاری دفتر آموزش راهنمایی کلاسهای متعدد این دو زبان در مدارس تهران و شهرستانها گشایش یابد و دانش آموزانی که مایل به یادگیری یکی از این دو زبان هستند، در انتخاب خود آزاد باشند.

تشکیل کلاسهای توجیهی برای دبیران در مقاطع سه گانه تحصیلی (راهنمایی - متوسطه - پیش دانشگاهی) که قرار بود در تابستان سال جاری برگزار گردد به تابستان سال آینده موکول شده است در این کلاسها قبول شدگان کنکور دبیری زبان فرانسه هم شرکت خواهند داشت.

سایر فعالیتهای

● جهت اطلاع از آمار دانش آموزانی که در هر یک از مقاطع سه گانه تحصیلی (راهنمایی - متوسطه - پیش دانشگاهی) مایل به فراگیری زبان فرانسه هستند درخواست می شود مشخصات خود را با نشانی کامل به گروه زبانهای خارجی ارسال دارند تا بعد از بررسی های لازم و بدست آوردن فراوانی تعداد داوطلبان، تشکیل کلاسهای زبان فرانسه برای آنها فراهم شود.

● از تابستان سال جاری، گروه زبانهای خارجی، همکاریهای خود را با دفتر آموزش راهنمایی و دفتر آموزشهای نظری - پیش دانشگاهی گسترش داده است لذا از حمایت بیشتر این دو دفتر به منظور گسترش آموزش زبان فرانسه در مدارس تهران و شهرستانها برخوردار است و به احتمال زیاد از سال تحصیلی آینده در اکثر مدارس نمونه مردمی تهران و شهرستانها، کلاسهای زبان فرانسه و آلمانی تشکیل خواهد شد.

● گروه زبان فرانسه، تهیه و ضبط نوار درسی کتاب های فرانسه جدید التالیف دوره راهنمایی تحصیلی را آغاز کرده است، به امید خدا تا یکی دو ماه دیگر در دسترس همگان قرار خواهد گرفت.

زبان آلمانی

کتابهای دوره متوسطه و پیش دانشگاهی

● کتاب سال دوم دبیرستان نظام جدید متوسطه آلمانی با تغییر کامل یک درس جهت چاپ ۷۷ - ۷۶ به اداره کل چاپ و توزیع ارسال گردید.

● کتابهای سایر پایه ها (اول، دوم و سوم نظام جدید متوسطه) و پیش دانشگاهی (در دو مجلد کتاب متن و تمرینات) جهت چاپ برای سال تحصیلی ۷۷ - ۷۶ فرستاده شد.

آموزش ضمن خدمت دبیران زبان آلمانی

● گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی با همکاری انجمن فرهنگی اتریش برای فارغ التحصیلان و دبیران زبان آلمانی دوره کلاسهای مشاهده ای ترتیب داده که در محل انجمن اتریش تشکیل می گردد. این کلاسها از ۱۲ آبان تا ۴ دی ۷۵ ادامه دارد. این دوره در چهار گروه برگزار می گردد و طول هر دوره ۲ هفته می باشد.

● دوره دوم کلاسهای ضمن خدمت با همکاری دفتر برنامه ریزی و

تألیف و با حضور دبیران و فارغ التحصیلان زبان آلمانی تهران و شهرستانها در نیمه دوم مردادماه ۷۶ در محل انجمن فرهنگی اتریش برگزار می شود و در پایان دوره از شرکت کنندگان در کلاسها ارزشیابی به عمل خواهد آمد.

● جهت تسری زبان آلمانی و فرانسه، کارشناسان این زبانها هفته ای یک روز را در گروه آموزشی علوم انسانی آموزش های نظری و پیش دانشگاهی حضور دارند و برای گسترش این دو زبان در مدارس راهنمایی و متوسطه فعالیت می نمایند.

روش تدریس

● روش تدریس کتابهای اول، دوم، سوم نظام جدید و پیش دانشگاهی آلمانی جهت چاپ برای سال تحصیلی ۷۷-۷۶ به اداره کل چاپ و توزیع ارسال گردید.

دستورالعمل جدید در مورد نحوه استفاده از کتابهای پیش دانشگاهی و تقسیم بندی دروس در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ که در جلسه شورای دبیران آلمانی مورد توافق قرار گرفته است، صادر و متن بخشنامه شماره ۱۰۱/۲/۲۰۷۰/۳۱ عیناً درج می گردد.
۷۵/۵/۲۳

ضمناً شایان ذکر است که کلیه کتابهای درسی دوره راهنمایی و دبیرستان (نظام قدیم و جدید) و روشهای تدریس زبان آلمانی در هر دو مقطع در انتشارات مدرسه واقع در خیابان ایرانشهر شمالی جنب ساختمان ۴ وزارت آموزش و پرورش موجود می باشد.

دفتر آموزش متوسطه

احتراماً

خواهشمند است دستور فرمایید موارد زیر را در خصوص نحوه استفاده از کتابهای درسی زبان آلمانی دوره پیش دانشگاهی در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ به کلیه مناطقی که کلاسهای زبان آلمانی دوره پیش-دانشگاهی در آنها دایر است ابلاغ فرمایند.

در دوره پیش دانشگاهی دو کتاب به شرح زیر مورد استفاده خواهد بود:

۱- کتاب آلمانی ۱ و ۲ دوره پیش دانشگاهی کد ۳۱۸/۳ چاپ ۷۴ که شامل ۶ درس می باشد.

۲- کتاب تمرین برای فراگیران زبان آلمانی ویژه دانش آموزان دوره دبیرستان، آموزش متوسطه عمومی نظام جدید آموزش متوسطه و دوره پیش دانشگاهی کد ۲۱۳/۲ چاپ ۷۴

ترم اول دوره پیش دانشگاهی

از کتاب آلمانی ۱ و ۲ کد ۳۱۸/۳ سه درس اول آن همراه با تمرینات

دستوری بخش اول از کتاب «تمرین برای فراگیران زبان آلمانی» کد ۲۱۳/۲ از تمرین ۱ تا آخر تمرین ۴۴ برای ترم اول این دوره در نظر گرفته شده است.

ترم دوم دوره پیش دانشگاهی

سه درس بعدی (۴، ۵، ۶) از کتاب پیش دانشگاهی ۱ و ۲ کد ۳۱۸/۳ به انضمام تمرینات دستوری شماره ۴۵ تا آخر ۵۵ از کتاب «تمرین برای فراگیران زبان آلمانی» کد ۲۱۳/۲ برای ترم دوم این دوره در نظر گرفته شده است.

یادآوری می شود بخش دوم کتاب تمرین برای فراگیران زبان آلمانی کد ۲۱۳/۲ جزو برنامه امتحان نمی باشد و جنبه کمک آموزشی دارد. شایان ذکر است که در کلاسهای چهارم دبیرستان و هنرستان نظام فعلی کتاب آلمانی کد ۳۱۸ چاپ ۷۳ و ۷۴ طبق بخشنامه شماره ۹۱۰/۲۴۰۹/۲-۷۳/۷/۲۰ تدریس خواهد شد.

محمد مسعود ابوطالبی

مدیر کل دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

Folge einer Tätigkeit (Verzweiflung, Ordnung), Gegenstände als Mittel oder Ergebnis einer Tätigkeit (Rüstung, Schöpfung).

"-heit": (mit dem Artikel **"die"**)

Es dient zur Bildung von abstrakten Substantiven aus Substantiven, Nummeralien, Adjektiven und bezeichnet eine Handlung und eine Eigenschaft: Kindheit, Einheit, Schönheit.

"-keit": (mit dem Artikel **"die"**)

Es ist eine Weiterbildung von **"-heit"** und tritt an Adjektive auf **"-ig, -bar, -sam, -lich"** und teilweise auf **"-er und -el"**: Einigkeit, Brauchbarkeit, Biagsamkeit, Redlichkeit, Bitterkeit, Eitelkeit. Das Suffix **"-igkeit"** eine weitere Form zu **"-heit und -keit"** tritt an Adjektive auf **"-los"** und andere: Freudlosigkeit.

"-schaft": (mit dem Artikel **"die"**)

Es leitet Substantive aus Adjektiven, Substantiven und Part. Perf. ab. Es bezeichnet in Bildungen mit Substantiven eine Personengruppe oder die Gesamtheit von Dingen: Angestelltenschaft, Lehrerschaft. Es bezeichnet auch ein Verhalten: Feindschaft. In Bildungen mit Part. Perf. drückt es einen Zustand aus: Bekanntschaft. In Bildungen mit Substantiven bezeichnet es auch eine kollektive Bedeutung: Bruderschaft. Und zuletzt bezeichnet es einen Ort: Landschaft.

"-tum": (mit dem Artikel **"das"**, aber zwei Ausnahmen: der Reichtum, der Irrtum)

Es wird gewöhnlich in Personenbezeichnungen mit den Fugenzeichen **"-(e)s"** und **"-en"** verwendet. Es drückt einen Zustand aus: Judentum, Volkstum. Zudem bezeichnet es eine Eigenschaft: Heldentum.

"-e": (mit dem Artikel **"die"**, und das kommt in den meisten Fällen vor)

Die aus Adjektiven und Adverbien abgeleiteten Substantive bezeichnen eine Eigenschaft: Breite, Nähe. Die aus Verben abgeleiteten Substantive dienen zur Bezeichnung von Tätig-

eiten und Zuständen: Eile, Sorge.

"-de": (mit dem Artikel **"die"**)

Es gibt wenige Ableitungen mit diesem Suffix und manche haben das Präfix **"ge-**", das ein Ergebnis zeigt: Freude, Begierde, Getreide.

"-t": (mit dem Artikel **"die"**, es gibt auch einige Ausnahmen: der Verlust,...):

Es dient zur Bildung von Verbalabstrakta, besonders von Nominaltätigkeiten aus starken Verben: Ankunft, Tat.

"-nis" (mit dem Artikel **"die"** und auch mit **"das"**)

Es leitet Substantive aus Substantiven, Verben, Partizipien und Adjektiven ab und zeigt einen Zustand oder das Ergebnis einer Tätigkeit: Finsternis, Zeugnis, Kenntnis.

"-sal": (mit dem Artikel **"der"** und manchmal auch mit **"das"**)

Es bildet Abstrakta und Konkreta aus Verben, Adjektiven und Substantiven. Das Suffix **"-sel"** ist aber geschwächt: Wirrsal, Rätsel.

"-ei": (mit dem Artikel **"die"**)

Es dient zur Bildung von Abstrakta, seltener auch von Kollektiva aus Substantiven und Verben. Es drückt in Bildungen mit Verben auf **"-eln"** und **"-ern"** (Verbstämmen) aus, da etwas andauert oder sich wiederholt: Wechselei. In Bildungen mit Substantiven auf **"-er"** bezeichnet es ein andauerndes Geschehen: Rederei, Reiterei. Es bezeichnet in Bildungen auf **"-er"**, die häufig von Berufsbezeichnungen auf **"-er"** abgeleitet sind, den Ort, an dem eine Tätigkeit ausgeübt wird: Bäckerei, Bücherei. Manche Ableitungen auf **"-ei, -erei"** haben tadelnde Bedeutung: Frömmelei, Rederei.

Schließlich sind noch einige Fremdsuffixe zu erwähnen, die in der Gegenwartssprache häufig anzutreffen sind: **"-ik"** (Kritik, Politik), **"-ismus"** (Komonismus, Freudianismus), **"-tät"** (Aktivität), **"-age"** (Spionage), **"-tion"** (Revolution), **"-ur"** (Natur), **"-enz"** Referenz (die)

Der 2. Teil folgt

feminin sind: Gänserich, Täuberich. Es bezeichnet zudem die Personen oder Gegenstände nach ihrer Zugehörigkeit oder einem besonderen Merkmal: Wüterich.

Zur Bildung männlicher Personenbezeichnungen gibt es auch Fremdsuffixe, die im Deutschen häufig anzutreffen sind; diese sind:

"-ant": (Die Bildungen damit haben den Artikel **"der"**)

Es bezeichnet in Bildungen mit Verben (Verbstämmen) eine Person-selten eine Sache, die etwas tut. Mit diesem Suffix werden Personenbezeichnungen zu Verben auf **"-ieren"** gebildet: Informant, Demonstrant.

"-är": (Die Bildungen damit haben den Artikel **"der"**)

Es dient zur Bildung von Personenbezeichnungen aus den Substantiven: Revolutionär, Aktionär.

"-ent": (Die Bildungen damit haben den Artikel **"der"**)

Mit diesem Suffixe werden Personenbezeichnungen zu Verben auf **"-ieren"** gebildet: Konsument, Student.

"-aster": (Die Bildungen damit haben den Artikel **"der"**)

Es bildet Substantive aus Substantiven und hat eine abwertende Bedeutung: Kritikaster, Philosophaster.

"-ator": (Die Bildungen damit haben den Artikel **"der"**)

Es wird mit denjenigen Verben auf **"-ieren"** verbunden, zu denen es ein Abstraktum auf **"-ation"** gibt: Organisator, Koordinator.

"-eur": (Die Bildungen damit haben den Artikel **"der"**)

Es bezeichnet in Bildungen mit Substantiven oder Verben (Verbstämmen) eine männliche Person, die etwas tut: Importeur, Friseur. Das Suffix **"-euse"** bildet an Stelle dieses Suffixes weibliche Substantive: Friseurin.

"-ian": (mit dem Artikel **"der"**)

Es hat eine negative Bedeutung und die Bildungen damit sind im heutigen Deutschen kaum anzutreffen: Grobian, Schlenderian.

"-ikus": (mit dem Artikel **"der"**)

Es bildet Substantive aus Substantiven und hat einen scherzhaften Gefühlston: Luftikus.

"-ist": (mit dem Artikel **"der"**)

Es kennzeichnet in Bildungen mit Substantiven oder Verbstämmen eine Person, die etwas tut: Polizist, Jurist. Es bezeichnet in Bildungen mit Nomen den Anhänger von jemandem: Titoist, Kohlist. Zudem kennzeichnet es in Bildungen mit Adjektiven eine mögliche Person, die die entsprechende Geisteshaltung hat: Komunist.

Schließlich ist es erwähnenswert, daß mit Hilfe des Suffixes **"-in"** weibliche Formen für Lebewesen aus den meisten Personenbezeichnungen gebildet werden: Lehrerin, Gattin, Studentin.

1.2 Diminutivsuffixe

"-lein und -chen": (mit dem Artikel **"das"**)

Sie bezeichnen etwas Kleines und Unbedeutendes: Gärtchen, Büchlein. Sie drücken auch Zärtlichkeit aus: Mütterlein, Brüderchen. Die abgeleiteten Wörter auf **"-nis, -sal, -heit, -keit, -tum, -in, -ling"** bilden kaum Diminutive. Viele Substantive auf **"-en oder -e"** stoßen vor diesen Suffixen **"-en oder -e"** aus: Öfchen, Kätzlein.

1.3 Suffixe zur Bildung abstrakter Substantive

"-ung": (mit dem Artikel **"die"**)

Es bildet Ableitungen aus Nomina, jedoch sind die meisten Substantive auf **"-ung"** von Verben abgeleitet. Die Feminina mit dem Suffix **"-ung"** bezeichnen Tätigkeiten und Vorgänge (Auferstehung, Verdummung), Zustände als

AFFIXE IM DEUTSCHEN

محمد حسین حدادی
MOHAMMAD HOSEIN HADADI
Tehran 1991

در مقاله حاضر که چکیده رساله فوق لیسانس آقای محمد حسین حدادی است، نویسنده فهرستی از پیشوندها و پسوندهای آلمانی، و نقش آنها را در وضع واژگان نو و یا انتقال واژه ها به انواع و طبقات دیگر مورد بررسی قرار می دهد که در دو قسمت به چاپ می رسد اکنون قسمت اول آن از نظر شما خوانندگان عزیز می گذرد.

Die beiden häufigsten und wichtigsten Formen der Wortbildung im Deutschen sind:

1. Zusammensetzung, 2. Ableitung. Im Gegensatz zur Zusammensetzung liegt der Ableitung immer nur ein selbständiges Wort zugrunde. Die Affixe haben allein keine eigene Bedeutung, aber wenn sie andere Wörter begleiten, schenken sie diesen Wörtern neue Bedeutungen. Wir haben zwei Arten der Ableitungen durch Affixe:

I. Die Ableitungen durch Suffixe

II. Die Ableitungen durch Präfixe

Suffixe werden zur Bildung von Substantiven, Adjektiven, Verben und Adverbien verwendet. Bei den Präfixen unterscheiden wir Nominalpräfixe und Verbalpräfixe. Mit Hilfe von Nominalpräfixen werden Substantive und Adjektive und mit Hilfe von Verbalpräfixen Verben gebildet.

I. Die Ableitungen durch Suffixe

1. Suffixe zur Bildung von Substantiven

1.1 Suffixe zur Bildung männlicher Personenbezeichnungen "-er": (Die Bildungen damit haben den Artikel "der") Es bildet

Substantive aus Substantiven, Verben und Nummeralien: Schule = Schüler, weben = weber, Hundert = Hunderter. In Bildungen mit Substantiven drückt es eine berufliche und gewöhnheitsmässige Tätigkeit: Lehrer, Handwerker, Arbeiter. In Bildungen mit geographischen Nomen bezeichnet es eine Herkunft: Iraner, Berliner. In Bildungen mit Verben kann es manchmal einen Gegenstand Kennzeichnen: Zeiger, Hörer. In Bildungen mit Zahlwörtern drückt es eine Person oder eine Sache im Hinblick auf ein bestimmtes Maß aus: Hunderter. Schließlich ist es zu beachten, daß die Suffixe **"-ler und -ner"** eine weitere Sekundärform von **"-er"** sind: Tischler, Rendner.

"-ling": (Die Bildungen damit haben den Artikel "der")

Es leitet Substantive aus Adjektiven, Verben und Substantiven ab. Die Substantive auf **"-ling"** bezeichnen Lebewesen nach einer hervorstehenden Eigenschaft: Häuptling, Fremdling. Manche Substantive auf **"-ling"** haben eine abwertende Bedeutung: Schreiberling, Dichterling.

"-rich": (Die Bildungen damit haben den Artikel "der")

Es bezeichnet Lebewesen, deren Namen

Quelques Poèmes-modèles

"La jeunesse"

Là, j'ai dix ans,
Là, j'ai deux ans,
Là, j'ai quinze ans.

Et regardez

Là, j'ai vingt ans
Vingt ans seulement
c'est le printemps

Marc Argaud

"Premier jour"

Des draps blanc dans une armoire
Des draps rouges dans un lit
Un enfant dans sa mère
Sa mère dans les douleurs
Le père dans le couloir
La maison dans la ville
La ville dans la nuit
La mort dans un cri
Et l'enfant dans la vie

Jacques Prévert

Poèmes des élèves

"La vie"

Voyez la rivière qui s'écoule
Regardez le poisson qui remue
Remarquez l'arbre qui se courbe
Et voilà
Vous sentez la vie dans la nature

Dalli Bondarian

J'ai des enfants
J'ai des parents
J'ai de l'argent
Et écoutez
J'ai deux enfants
Deux enfants seulement!
Mais jusqu'à présent

Hachème Hosseinzadeh

"L'expérience"

Là, j'ai une faute
Là, j'ai deux fautes
Là, j'ai dix fautes

Et regardez

Là, j'ai cent fautes
Cent fautes seulement
C'est l'expérience!

Charareh Nourai

Si

Si toutes les couleurs se donnaient la main,
le monde serait très mélangé

Si le rouge souriait au jaune, le jaune
appellerait le soleil pour se venger

Si le blanc était leur chef, lui, il saurait
comment ménager

Si le noir n'était plus supérieur, la vie serait
un peu changée

Rassoul Mansouri

Si tous les gens se donnaient la main

Si l'homme devenait humain...

Si le blanc embrassait le noir...

Si la paix arrivait ce soir...

Si les petits noirs étaient pleins d'espoir...

Si les riches regardaient aux pauvres...

S'ils devenaient frères et sœurs...

Si le mal restait dehors...

Si

Seyyed Abdollah Babolmorad

C'est un bateau

Qui va à la mer

Ses matelots, eux

Vont à la guerre

Devant les flots

Ils hissent les voiles

Les voiles hissées

Sur un mât dressé

Le drapeau plissé

Par un vent pressé

Un bateau de guerre

Va à la mer.

Mohammad Zabihi

پاورقی ها :

1. Les moments de poésie; Armand Colin, Paris 1974

Poème en liberté.

2. Ibid. p. 47-50.

l'apprentissage d'une langue, confirmant, non seulement la position des didacticiens comme Marc Argaud mais, le propos de Lautréamont qui disait que la poésie devait être "faite par tous".

Jean Pierre Balpe, professeur à l'Ecole Normale, désigne la poésie comme "une activité de plaisir" et ajoute: "L'introduction du poème à l'école ne sera donc pleinement réussie et n'aura quelque chance de porter ses fruits que si elle est, par tous, ressentie comme une activité de plaisir, un moment important de la classe où chacun désire et aime participer, même si ce n'est que par une écoute attentive¹." Ce plaisir partagé a été déjà pratiqué par les adeptes de l'Ecole "Freinet" où les élèves travaillent en groupe et sur l'expression libre.

A titre indicatif je donnerai trois exemples de ce travail pratique²:

Un éléphant sur un escargot.
ça n'existe pas, ça n'existe pas
Un escargot sur un papillon,
ça n'existe pas, ça n'existe pas
Une craie sur trois fleurs,
ça n'existe pas, ça n'existe pas

(Pierrette Alain, 6 ans)

Sur les bords de la Marne
Un oiseau passe sur le sentier
Qui se faufile sous les sources
Dans les branchages bleus
Et c'est le temps qui se déroule

(Laurent, 10 ans)

Je vais en Normandie
Sur un tapis
Je vais à Château - Chinon
Dans un ballon
Je vais à Montereau
Avec le métro...

(Poème collectif, C.P.)

Si je me réfère à ces "productions" c'est pour faciliter l'approche comparative. Pour montrer que les poèmes de mes étudiants - vous les verrez plus loin - présentent nombre de différences et, rappeler que Pierrette, Laurent et tous les petits Français, parlent, imaginent, pensent et rêvent en français. C'est leur langue maternelle et ils n'ont guère de difficultés à s'exprimer. Tandis que mes étudiants qui ne manquent pas d'imagination et de créativité disposent d'un vocabulaire assez restreint, de moyens d'expression plus limités.

Le jour où j'ai proposé cette nouvelle activité aux étudiants des différents niveaux - de débutant à l'élève avancé - les réactions étaient des plus variées: certains ont accepté de bon cœur, d'autres croyaient qu'ils n'arriveraient jamais à écrire une strophe rythmique, voire un vers; et quelques élèves exprimaient une certaine indifférence et un certain scepticisme. Mais, bientôt, tous allaient s'intéresser à la poésie.

Les poèmes-modèles choisis étaient ceux de Marc Argaud inscrits dans la méthode "De Vive Voix"; ou ceux de Jacques Prévert, de Paul Fort, de Paul Eluard ... etc.

J'ai vite remarqué que les étudiant(e)s qui n'arrivaient pas à bien s'exprimer oralement à cause de leur timidité ou de difficultés de prononciation écrivaient et créaient remarquablement. Autrement dit, la poésie leur permettait de révéler des capacités d'expression française inattendues.

Ainsi, au fil des semaines, les "moments de poésie" ont permis: d'une part, de mieux connaître les possibilités des élèves, d'autre part de leur faciliter l'acquisition du F.L.E. par le biais de l'univers poétique.

Les moments de poésie: Une expérience

در آموزش زبان به دانشجویان مبتدی، به کرات دیده می شود که دانشجو به قول معروف به کلاس و درس توجه ندارد. این بی توجهی می تواند ناشی از خستگی یا بی علافگی و یا یکنواخت بودن کلاس باشد. برای تغییر جو کلاس گاهی بد نیست که مدرس فضای آموزشی را از روال همیشگی خارج ساخته و فعالیت هایی نظیر شعرنویسی یا حل جدول کلمات و غیره به دانشجویان پیشنهاد کند.

در این مقاله خانم دکتر دادور، استادیار دانشگاه تهران، تجربیاتی را که خود در این زمینه در آموزش زبان فرانسه به زبان آموزان مبتدی داشته ارائه می کند و مشاهده می کنید که چگونه دانشجویان مبتدی با وجودیکه هنوز تسلط چندانی به زبان بیگانه ندارند، با علاقه خاصی شروع به ساختن شعر به آن زبان می کنند: در این مقاله چند شعر کوتاه ولی جالب و پراز معنی و مفهوم که در آن آهنگ و قافیه نیز با ظرافت تمام رعایت شده است.

By:Imira Dadvar

Tehran University

Parfois, l'enseignant(e) de français constate dans sa classe, à un moment du cours, une baisse d'attention générale parmi ses élèves. Ce manque d'intérêt persistant est un signal d'alarme silencieux: Pour diverses raisons les apprenants ne parviennent plus à suivre le discours professé et l'enseignant(e) consciencieux (se) se doit de trouver une solution adéquate pour remédier à cette "baisse de régime" des élèves.

Pour ce qui me concerne, quand je perçois une telle "fatigue" dans ma classe je propose une autre activité à l'enseignant(e) afin de lui permettre de souffler et de combler ce "passage à vide" de la façon la plus enrichissante.

Souvent, je fais appel à l'exposé individuel dont les sujets selon les goûts des étudiants varient: la vie d'un écrivain, les moeurs et les coutumes d'un pays, le résumé d'un roman ... etc. Quelquefois, j'ai recours à une activité ludique, telle que: jeu de rôles, sketches-dans une queue d'attente, dans un autobus... etc sans négliger les mots croisés. Et les résultats obtenus m'indiquent si le changement opéré a permis à la classe de retrouver le goût d'apprendre.

Récemment, j'ai essayé pour la première fois l'activité poétique et c'est cette expérience que je vais vous relater. Elle démontre toute l'importance que peut avoir la poésie dans

With the varieties presented here, teachers, educators, and testers have access to a versatile measurement device that can be used for many purposes. The following are but a few suggestions on the applications of the cloze test.

1. Teachers can use the letter cloze test to improve students spelling ability at the elementary levels without much burden on the students. The common procedure to improve the spelling ability of the learners is to have them copy the words or sentences for a few times . Copying, although sometimes useful, is often a mechanical activity which does not exploit students mind, and thus the outcome of learning is not satisfactory. Cloze, on the other hand, activates the learners' mind and leads to a higher achievement.
2. Teachers at intermediate and advanced levels can use cloze as a cognitive activity. Of course, some of the students may resist doing the tasks because cloze type activities may seem nontraditional. However, with a little care and attention, cloze would change to an enjoyable problem solving activity in almost all classes and at different levels.
3. Educators can utilize varieties of cloze in the learners' mother tongue. Research has shown that cloze is a useful technique in improving students' command in their mother tongue as well.
4. Teachers can use varieties of oral cloze to improve students' speaking and listening ability. Oral cloze is a useful technique to help students practice their production through cognitive activities.

Of course these suggestions are made to provide guidelines for teachers. Most teachers would employ their creativity in utilizing varieties of cloze in different situations at different levels.

It is hoped that teachers in general and language teachers in particular will find the cloze procedure quite useful and effective.

BIBLIOGRAPHY

- Cohen, A. (1980). Testing language ability in classroom. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Farhady, H. (1980). Justification, development, and justification of functional language testing. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Farhady, H. (1983). *New Directions for ESL proficiency testing*. In W. J. Oller, Jr. (Ed.), Issues in language testing research. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Farhady, H. Jafarpur, A., & Birjandi, P. (1994). Testing Language Skills. SAMT Publications.
- Oller, J. W. Jr. (1979). Language tests at school. London: Longman Group , Ltd.
- Oller, J. W. Jr. (1980). Research on Language Testing. Newbury House Publishers, Inc.
- Oller, J. (1983). Issues in language testing. Newbury House Publishers.
- Rand, E. (1978). *The effects of test length and scoring method on the precision of the cloze test scores*. Workpapers in TESL. UCLA.

insertion procedure. That is, the words in the passage should be numbered. Then the numbers should be randomly selected and the redundant word should be inserted after or before the word which corresponds to the randomly selected number. The third point is the selection of the words to be inserted in the passage. Again a good procedure is selecting certain words from the dictionary on a random basis. Of course, some scholars believe that the inserted word should be similar to the adjacent words. However, the difference between inserting words selected randomly and the words inserted logically needs empirical evidence.

In the sample passage presented before, there are 12 blanks. Therefore, twelve words should be selected randomly. Following a random insertion procedure, the passage would look like the following.

Education has two goals. First, it provides very means so that we may earn the our living. Some of these tools are actual main tools, such as reading or writing. Others may are technical skills, such as typing, quite accounting, and data processing. Still others are would highly professional skills peculiar, for example, to such medicine, to science, and to teaching. Secondly, it is provides experience so that we can learn the how to live. Education provides a knowledge that of ideas for using the past. It after provides a sense of values for the meeting the future.

In this passage underlined words are inserted. They are redundant and the examinees should detect them and cross them out. Of course they are underlined here to inform the reader. Otherwise, in the original test, the inserted words are written exactly the same as the other words in the text.

In scoring the cloze-elide test, the words which are detected and crossed out correctly will be given credit. Sometimes, testees cross out

the words which are not redundant and are parts of the text. In such cases, the testees are penalized and one point is deducted for any error.

The cloze-elide test as another variety of cloze is an interesting cognitive exercise and it can be used both as a test and as a class activity.

Conclusions and Suggestions

The purpose of this paper was to provide some information about the cloze procedure. The definition, techniques of development, methods of scoring, and varieties of cloze tests were explained in a nontechnical form. Of course, no claim is made on either comprehensiveness or exhaustion. However, certain conclusions can be made.

Scholars believe that a cloze test measures three types of knowledge: linguistic knowledge, textual knowledge, and knowledge of the world. In a standard cloze almost all these types of knowledge are somehow tested (Cohen, 1980). That is, the test takers should utilize their linguistic knowledge to read the text and understand it. They should use their textual knowledge to determine the logical relationship between the sentences and determine the references made in the text. And finally, they should use their knowledge of the world to map their linguistic and textual knowledge to the context of the text. However, different versions of the cloze test may focus on utilizing different types of knowledge. For instance, when a certain class of words such as articles or prepositions are deleted, the focus might be more on the linguistic knowledge rather than on other types of knowledge. Or when only cohesive ties, such as coordinators, or transitional expressions are deleted, textual knowledge might be tested more than other types of knowledge. So depending on the focus of the course and the purpose of the test, the examiners would utilize one or the other version of the cloze test.

It provides a sense of values for meeting the future.

This form can be made more difficult by reducing the cue. In its most difficult form, only the initial letter of each word is provided and the rest is left to be completed by testees. In this form, the example passage would have the following form.

Direction. Complete the words in each blank according to the text.

Education has two purposes. First, education provides tools so that w_____ can earn a living. Some of t_____ tools are basic tools, such as r_____ and writing. Others are technical skills, s_____ as typing, accounting, and data processing. S_____ others are highly professional skills peculiar, f_____ example, to medicine, to law, and t_____ teaching. Secondly, education provides experience so t_____ we can learn how to live. I_____ provides a background of ideas for u_____ the past. It provides a sense of values for meeting the future.

This version is often used to check and improve the spelling ability of the students. These varieties can be utilized at different levels with varying degrees of difficulties.

4. Random Deletion Procedure. Another version of cloze which is also based on the rate of the deletion of the words is called random deletion procedure. In this version, there is neither fixed ratio deletion nor deleting a particular class of words in the mind. Words are deleted on the basis of pure randomization. To construct such a test, all the words in the passage are numbered and every number is written on a piece of paper. These pieces of papers which carry the numbers corresponding to the words in the passage are located in a hat.

Then the numbers are drawn out of the hat one by one. The word which corresponds to every number is deleted from the passage. Although random deletion procedure conforms to the principles of randomization in research and removes some of the criticisms made on the selection of an arbitrary number for *n*, it has a drawback. Since words are deleted on the basis of the randomly drawn numbers, there is a possibility of having two or more adjacent words deleted. This would complicate the task of the test takers. Of course, this problem can be alleviated by drawing the numbers and deleting the words providing that no adjacent words would be deleted.

5. The cloze - elide test. A fairly different variety of cloze test is known as the cloze - elide test. In this type, instead of deleting a set of words from the passage, a certain number of words are added to the text. the testees are required to read the text and identify the extra or redundant words and cross them out. In fact, in the cloze - elide test, the processing of the text is somewhat opposite to that of the standard cloze test. In the cloze test the testees should read the text and add some words; whereas in the cloze - elide test the testees should read the text and delete some words. Since the cloze - elide test is different from the varieties of the cloze test mentioned here, certain points should be taken into account in developing and using a the cloze - elide test.

The first point is the selection of the passage. In selecting the passage, all the rules and regulations regarding the difficulty and the length, discussed before, should be observed. That is, the selected passage should have appropriate length and difficulty in respect to the expected group of testees. The second point is determining the locations where the extra words should be inserted. The most appropriate method of inserting the words in the text is the random.

Therefore, teachers use random ratio deletion procedure. That is, *n* is not fixed but varies on the basis of the preference of the test developer to delete a particular word. In this version, which is most useful for instructional purposes, a particular group of words are deleted. For instance, the teacher might be interested to see the extent to which the students have command over the use of prepositions, articles, verb forms, adverbs, adjectives, etc. Thus, instead of deleting every 7th word, whatever it might be, one or two of the above mentioned classes of words are deleted. In such cloze activities, known as cloze tasks rather than cloze tests, certain useful diagnostic pieces of information can be obtained. The passage given as the example, will have the following form when all the propositions are deleted.

Direction. Fill in the blanks with the appropriate prepositions.

Education has two purposes. First, education provides tools so that we can earn a living. Some _____ these tools are basic tools, such as reading and writing. Others are technical skills, such as typing, accounting, and data processing. Still others are highly professional skills peculiar, _____ example, _____ medicine, _____ law, and _____ teaching. Secondly, education provides experience so that we can learn how _____ live. It provides a background _____ ideas _____ the past. It provides a sense _____ values _____ meeting the future.

Although this type of cloze does not usually serve as a testing device, it eliminates one of the major shortcomings attributed to cloze tasks that they do not provide diagnostic information. Utilizing this version would enable the teachers to have a fairly reasonable idea of the students' strengths and weaknesses on a predetermined element of language. Through the findings from

these tasks, teachers can plan remedial work to alleviate the weak points of the students in different areas.

In educational settings, it is sometimes necessary to check the students' ability to provide more than a single word for a given blank. This necessity is particularly felt in grammatical constructions, specially in tenses. For example, in most tense constructions, a modal such as will, would, etc. and auxiliary verbs such as BE or HAVE are present. Considering the various forms of these modals and auxiliary verbs, cloze tests can be constructed to check the students ability using the chunk of language rather than just a word.

3. Catered technique. In some versions of cloze, to facilitate the testees task, some pieces of information related to the deleted words are given to provide a cue. Depending on the kind and extent of cueing, certain varieties have been developed. In its simplest form, it resembles a spelling test known as the letter cloze. In this version, one or more letters of the word in the blank are left out and the testees are required to fill in the blanks with the missing letters. Consider the example passage in which two letters are deleted from each word.

Direction. Complete the words in each blank according to the text.

Education has two purposes. First, education provides tools so that w _ _ can earn a living. Some of t _ _ es _ _ tools are basic tools, such as r _ _ ad _ _ ng and writing. Others are technical skills, s _ _ c _ _ as typing, accounting, and data processing. S _ _ m _ _ others are highly profe ssi - onal skills peculiar, f _ _ _ _ example, to medicine, to law, and t _ _ teaching. Secondly, education provides experience so t _ _ _ t we can learn how to live. I _ _ provides a background of ideas for u _ _ in _ _ the past.

form should be administered to a group of testees similar to the target group in order to elicit the distracters. Through this procedure, from among the wrong responses produced by the testees, the most frequent ones are selected to form the distractors for each blank. Of course, pretesting adds to the burden of the test developers. However, the ease of scoring, the extent of the objectivity, and the degree of practicality of the multiple-choice cloze tests make using such tests worthwhile.

Oral Type Cloze Tests

Another major variation of cloze tests relates to the instrumentality. That is, standard cloze and multiple choice cloze tests are both in written form. The oral cloze test, however, is given in oral form. To administer an oral cloze, the text is read to the students with pauses at the blanks. The students are required to write a word, which they think is appropriate to be written after the pause. Of course, this type of test puts a heavy load on the short term memory of the test takers. Research on cloze test shows high correlations between oral cloze and other forms of cloze tests indicating that oral cloze is as valid and reliable as other types of cloze tests. This implies that the oral cloze test is as good a measure of language ability as the written cloze is. However, it might have some limitations regarding its practicality. That is why oral cloze did not gain popularity among the testers.

Each of the three major types of cloze tests, i.e., standard, multiple-choice, and oral has many varieties which can be used both for teaching and testing purposes. Below is a brief description of these varieties which can be applied to each type.

1. Fill in the blank. This form of the cloze test is adapted from the traditional fill-in-the-blank type activities. The difference is that traditional type activities were often sentence based; whereas a cloze activity involves a passage with

every nth word deleted. The deleted words are listed and the testees are required to fill in the blanks with the appropriate words from the list. The following is an example.

Direction. Fill in the blanks with the words given below.

for - understanding - reading - it - still - we - to - such - that - these

Education has two purposes. First, education provides tools so that ____ can earn a living. Some of _____ tools are basic tools, such as _____ and writing. Others are technical skills, _____ as typing, accounting, and data processing. _____ others are highly professional skills peculiar, _____ example, to medicine, to law, and _____ teaching. Secondly, education provides experience so _____ we can learn how to live. _____ provides a background of ideas for _____ the past. It provides a sense of values for meeting the future.

In this form, the testees should read the text and understand the context. Then based on the context, they should select and write the appropriate words in each blank.

2. Deleting a particular class of words. In the standard cloze procedure, when a value is assigned to **n** the deletion procedure follows through the text. That is every nth word is deleted. This method, in which the value of **n** is fixed and constant, is called the **fixed-ratio** deletion. Sometimes, the testers, specially the teachers, are interested in deleting a particular set of words to check the students ability in using these words. In such cases the value of **n** cannot be fixed anymore because the blank may fall on a word which is not intended to be deleted.

Through the third line of research, the test developers investigated the possible varieties due to the content, form, and the number of blanks in the cloze test. Each of these lines of research led to the development of varieties of cloze to be discussed below.

Comprehension Type Cloze Tests

The most common type of cloze test which aims at measuring students' comprehension ability is the multiple-choice type test. All the characteristics of the standard cloze test are applied to the multiple-choice type as well. The difference, however, lies in the fact that in multiple-choice cloze students are not required to produce a set of words to complete the passage. Rather, they are provided with three, four, or five choices for each blank and are required to select the most appropriate word from among the given choices. The following is an example of a multiple-choice cloze test based on the sample passage.

Education has two goals, First, it provides ^{gives} _{offers} ^{the} _{some} means so that we may earn our living. Some of these tools are ^{basic} _{major} main tools, such as reading or writing. There are ^{Some} _{Others} technical skills, such as accounting management and data processing. Still ^{all} _{more} others are highly professional skills peculiar,

medicine
for example, to speaking, to science, and reading
it
to teaching. Secondly, education provides they
know
experience so that we can understand how feel
pure
to live. Education provides background commom
knowledge of ideas for using the past.
It
Education provides a sense of values for Science
forming
knowing the future.
meeting

The advantage of the multiple-choice cloze over the standard cloze is that the task of comprehension is easier than that of production. Therefore, a multiple-choice cloze would be easier, and thus, students' scores will be higher than those on an open ended form. Of course, in a norm-referenced situation, the increase at the level of the scores would not influence the ranking of the students, i.e., all testees will score higher on the multiple choice form than they will on the open ended form. In a criterion-referenced situation, however, where there exists a predetermined criterion for the students to meet, low scores would hurt those at the border line. This shortcoming can be overcome by developing certain adjustment formulas to equate the scores obtained from multiple choice and open - ended forms.

The disadvantage of multiple choice cloze test is the difficulty of its development. To construct a multiple choice cloze test, the open - ended

the above example, items 3,5,8, and 9 (written in italics) would be taken as correct because they are meaningful in the context and do not distort the meaning of the passage. In fact they are substituted for the original words *basic*, *accounting*, *education*, and *learn*, respectively. Thus, these items are also given credit to make the same student's score 9 out of 12. Items 4, 7, and 10, (underlined) are not correct because they do not make sense in the context, and thus they are not given any credit in either EWM or AWM.

It should be mentioned that each method has its own advantages and disadvantages. The advantage of EWM is that it is objective and easy to apply. That is, no scorer judgment is needed in order to score the test. However, it has the disadvantage of lowering the students' scores. On the other hand, EWM increases the students' scores but it is somehow subjective and difficult to apply. The problem is that determining the words which might be acceptable for a particular blank is both subjective and beyond the ability of most EFL teachers. In other words, most EFL teachers would not feel comfortable with deciding on all appropriate and acceptable words for a deletion.

To solve the problem of subjectivity in the acceptable word method of scoring, a common practice is to pretest the newly developed cloze passage with a group of educated native speakers. Through eliciting a list of acceptable words for each blank, the subjectivity of scoring would be fairly removed. In the process of pretesting, a list of acceptable words provided by the native speakers will be prepared for each blank. In this manner, the scorers will check the words produced by nonnative speakers with the words provided by the native speakers. If nonnative speakers produced a word which is provided by the native speakers, they would receive credit for that item. In spite of this advantage of the AWM, access to educated

native speakers is not always possible in EFL situations. Therefore, most practitioners recommend EWM of scoring for EFL situations and AWM for ESL situations where native speakers are available.

Up to this point, the development of and scoring procedures for a standard cloze test have been discussed. The remaining of this paper will offer some useful varieties of cloze and present their applications to classroom situations.

Varieties of Cloze Tests

The standard cloze test is defined as an appropriate passage of around 250 words with every 7th word deleted. According to the psycholinguistic classification of the test forms from the test taker perspective (Farhady, 1994), the standard cloze test would be categorized as comprehension/production type test in written mode. Since research on cloze tests has demonstrated highly acceptable psychometric characteristics, i.e., reliability and validity, scholars have conducted research to develop different versions of the cloze procedure. Through one line of research scholars attempted to develop varieties of cloze on the basis of the psycholinguistic processes going on in the minds of the test takers. Instead of having comprehension and production activities which are required by the standard cloze, they tried to construct cloze tests which required only comprehension. Thus, the production part, i.e., finding out a suitable word for each blank and writing it, was eliminated. Removing the production part led to the development of multiple-choice type cloze test. Through another line of research, testers concentrated on the modality of The cloze test, i.e., the mode of language in which cloze is presented. Contrary to the standard cloze in which the language is in written form, scholars developed oral cloze tests.

new passage for the cloze procedure for the third graders. And finally, a new unseen passage is selected. In order to select a passage, certain criteria should be taken into account. Of course, the best criterion is the teacher's judgment. When the passage is judged appropriate by the teacher, as the second criterion, the formula is applied in order to see whether its readability approximates the average readability of the students' textbook. So, two criteria are utilized to select a new passage: teacher's judgment and the average readability of the passages in the students' textbook.

When the passage is selected and the first and the last sentences are left intact, then every 5th, 6th, or 7th word is deleted. After deleting the words on the basis of a certain ratio, the passage can be administered as a test or assigned as a practice activity.

Scoring the Cloze Test

When a cloze passage, developed on the basis of the criteria explained above, is given to the students as a test, it should be somehow scored. To score a cloze test, every blank is considered an item. Among many available techniques, two methods are quite practical: exact word method (EWM) and acceptable word method (AWM).

Exact Word Method of Scoring

In EWM, the words produced by the testees receive credit if and only if they correspond to the originally deleted words. Consider the example passage given before in which every 7th word is deleted. Suppose a student fills in the blanks as follows.

Education has two goals. First, it PROVIDES
 1
 means so that we may earn OUR living.
 Some _____
 2

of these tools are *main* tools, such as reading or _____
 3
 writing. There are technical skills, such as typing, _____
 4
management, and data processing. Still _____
 5
 others are HIGHLY professional skills peculiar for _____
 6
 example, to speaking, to science, and to _____
 7
 teaching. Secondly, it provides experience so _____
 8
 that we can *understand* how to live. Education _____
 9
 provides a knowledge of ideas for using the past. _____
 10
EDUCATION provides a sense of values for _____
 11
MEETING the future.
 12

In this passage blanks 1,2,6,11, and 12 (written in capital letters) are filled with the words which correspond to the originally deleted words. Therefore, they are given credit. That is, the student's score on this test will be 5 out of 12. Since the other words provided by the student do not correspond to the originally deleted words, they would not be given any credit.

Acceptable Word Method of Scoring

Some people believe that acceptable word method of scoring is not quite fair because it is difficult to fill in the blanks with originally deleted words. Therefore, they offer an alternative way of scoring a cloze test, i.e., the acceptable word method. Of course, the procedures followed in AWM are the same as those in EWM. The only difference is that in this method any word which makes sense in the context of the passage is considered correct and given credit. That is, in

consider a maximum of 50 blanks as an acceptable number of deletions. Others are satisfied with 20 to 25 blanks (Ravid, 1978; Cohen, 1980). However, most researchers agree that the optimal number of deletions in a cloze test is around 30 to 35. When the distance among the deletions, and the number of deletions are decided upon, the length of the passage can be determined as well. For example, with 30 deletions and every 7th word deleted, the length of the passage would be approximately 210 words.

Regarding the length of the passage, however, one more point should be mentioned. Research on reading comprehension indicates that the structure of a text is an effective factor in processing the materials to be read. More specifically, research shows that two sentences in the paragraph carry the bulk of information. One of these sentences is the *topic sentence* which carries the main idea of the paragraph. The other sentence is the concluding sentence which provides a summary of the paragraph. Many scholars believe that these two sentences should not be included in the deletion procedure because deletion in these sentences might distort the reader's natural processing of language. Therefore, these two sentences are left intact. These sentences would normally have 20 to 30 words. Adding the number of words in these two sentences, the length of the passage would be about 230 to 240 words long. When the number of deletions, the distance among deletions, and consequently the length of the passage are determined, a clear definition of cloze can be provided as follows:

Cloze is a passage of around 240 words with every 7th word deleted providing that the first and the last sentences are left intact.

The only criterion still to be decided upon is the

appropriateness of a passage in terms of its difficulty.

To determine the appropriateness of a passage, different techniques are available. However, a frequently practiced procedure is to employ readability criteria. Research indicates that most readability scales serve the purpose equally well. Nonetheless, some of them are complex and some are designed for native speakers. One of the readability scales which is both practical and easy to use is Fog's index of readability. This index operates at the surface structure of the text. That is, it only takes into account the syntactic elements. To utilize this formula, the number of words (a word here means any morphologically independent unit, i.e., articles, prepositions, and interjections are counted as words), the number of polysyllable words (words with three or more syllables), and the number of sentences should be counted and applied to the following formula.

$$\text{Readability index} = \frac{\# \text{ of words}}{\# \text{ of sentences}} + \left(\frac{\# \text{ of polysyllable words}}{\# \text{ of words}} \right) 40$$

This formula will result in a particular number which is an indication of the readability level of the text. In order to clarify the use of this formula an example may be helpful.

Suppose a teacher intends to develop a cloze passage for a particular group of students (in this case, third graders at high school). A common procedure to be taken is as follows. First, three to five passages are selected from the students textbook. Second, the above mentioned readability formula is applied to the passages and the readability of each passage is determined. Suppose further that the readability indexes of the three passages are 14, 13, and 15 respectively. The average readability of these passages, then, is 14. Thus, this number would serve as a criterion for the selection of a

number of deletions in a text. Since the distance between the deletions and the number of the deletions influence the major characteristics of the test, including the length and the difficulty, they are explained in detail.

Regarding the distance between the deletions, suppose a passage is selected and n is set to be 1. This means that the test developer should start deleting words one after the other. In such a case, all the words will be deleted and no text will be left. Thus, n cannot be taken to be one. In other words, the minimum value for n should be 2. That is, one should start counting the first word and deleting every second word. The following sample passage will be used throughout this paper to illustrate the points relevant to different aspects of cloze tests.

Education has two goals. First, it provides means so that we may earn our living. Some of these tools are main tools, such as reading or writing. Others are technical skills, such as typing, accounting, and data processing. Still others are highly professional skills peculiar, for example, to medicine, to science, and to teaching. Secondly, it provides experience so that we can learn how to live. Education provides a knowledge of ideas for using the past. It provides a sense of values for meeting the future.

Setting the value of n at 2, this sample passage will look like the following:

Education _____ two _____. First, _____ provides _____ so _____ we _____ earn _____ living. _____ of _____ tools _____ basic _____, such _____ reading _____ writing. _____ are _____ skills, _____ as _____, accounting, _____ data. Still _____ are _____ professional _____ peculiar _____ example, _____ medicine, to law,

and _____ teaching. _____, it _____ experience _____ that _____ can _____ how _____ live. _____ provides _____ background _____ ideas _____ the _____. It _____ a _____ of _____ for _____ the _____.

In this example, every other word is deleted, i.e., $n=2$. This kind of test is difficult because it requires the test taker to provide one word for every single word given in the text. The value of n , however, can be taken to be any number. Of course, the larger the value of n , the more distant the blanks will be from one another. Further, as the distance among the blanks increases, more context will be provided which makes the test easier because the test taker is required to provide one word after reading a larger amount of the text. Although values of 5, 6, 7, and 8 have been often used in constructing a cloze passage, the most frequently used value for n has been 7. That is, every seventh word in the passage is deleted.

It should be mentioned that taking this number as a deletion rate is not a strict law. It is more or less conventionalized. Otherwise, cloze passages with 5th, 6th, and 8th word deletion are empirically shown to have similar characteristics. Therefore, teachers should not limit themselves to only 7th word deletion procedure. Based on the nature of the passage and the purpose of the cloze, they should use other deletion rates as well.

Another point related to n is its frequency which determines the number of deletions. Generally speaking, since every deletion is considered to be an item, the more the number of deletions, the greater the number of items, and thus the longer the test. However, an excessive number of deletions would lead to an unreasonably long test. Therefore, the length of the text, and thus the number of deletions should be kept within a manageable range. Regarding the number of deletions, some researchers

Varieties of CLOZE Procedure in EFL Education

Hossein Farhady
Iran University of Science and Technology
University for Teacher Education

Ever since 1953, when Taylor introduced the cloze procedure, it has been probably one of the most talked about topics in the field of language testing and language teaching. Many articles have been published mostly supporting and some criticizing the usefulness of this procedure in language education. However, cloze has remained as one of the valuable procedures for instructional purposes in general, and for testing and measurement purposes in particular. Interested readers are referred to Oller, 1979, 1980, 1983; Hinofotis, 1978; Farhady, 1980, 1983, 1994 to name a few.

Despite the popularity of cloze procedure as a test, many language educators are not well aware of its merits and demerits. Therefore, this paper is an attempt to provide the reader, especially language teachers, with some useful information about the cloze test. More specifically, the purposes of this paper are to

- (a) offer a clear definition of the cloze test through delineating the steps for its development,
- (b) explain the scoring methods of the cloze tests,
- (c) introduce the varieties of the cloze tests, and
- (d) offer some practical classroom applications of such tests.

Toward a Definition of Cloze Test.

Cloze test is often defined as **a text or a passage of appropriate length and difficulty with every n th word deleted**. The definition seems quite straightforward. However, certain precautions should be taken regarding the concepts of appropriate length, difficulty, and the value and the frequency of n . Each is briefly explained below.

The value of n refers to the distance between two deletions. That is, by assigning a value to n , the number of words between two deletions is determined. The frequency of n refers to the

Standard English

The Debate

Katharine Perera

زبان آموزان در کلاسها اغلب درباره زبان معیار یا استاندارد سؤالی می پرسند و جوابهای نسبتاً متفاوتی دریافت می دارند. آنها نگران هستند، نگران یاد گرفتن زبانی که مورد قبول همگان یا استاندارد باشد. در زیر مقاله ای از کاترین پررا ارایه می شود که تا حدی جواب سؤالیهای دانش آموزان، دانشجویان و ... را می دهد.
هیأت تحریریه

The notion 'standard English' seems at first sight so obvious and straight-forward that it is hardly necessary to write about it. In fact, though, it is both complex and controversial, with different scholars holding widely divergent views on the topic. This short article necessarily provides a simplified account, generally following the position established in the Kingman and Cox Reports (DES 1988, 1989, more easily available in Cox 1991). There is a useful overview of the broader picture in McArthur (1992), while the processes of standardisation are described in Milroy and Milroy (1985) and Joseph (1987).

Here, I shall work with just a two-way distinction between standard and non-standard, whereas Wells (1982) and Trudgill and Chambers (1991), for example, refer to 'general English' and 'mainstream English' respectively, both of which encompass standard and non-standard varieties and are contrasted with 'traditional dialect'.

A BRIEF HISTORY OF STANDARD ENGLISH

From the eleventh to the fourteenth centuries the languages of Church and State in England were Latin and Norman French; it was not until 1362 that English was officially used in Parliament, and Chancery documents were written in Latin or French until the 1430s. During this period English was rather rarely written and its spoken forms differed substantially from one dialect region of the country to another. At the close of the fourteenth century, Chaucer chose to write his literary works in English, using his own East Midlands dialect. These works were among the first books to be printed in English, after Caxton had set up his printing press at Westminster in 1476. The advent of printing both made it necessary to have a form of English that was widely understood throughout England and, in its turn, contributed powerfully to the establishment of one nationwide written variety. As most of the scholars who wrote studied at the universities of Oxford and Cambridge, and as official documents of administration were

Standard English

The Debate

Katharine Perera

produced in London, it is not surprising that it was from the dialects of this midland and eastern region that modern standard English grew. The publication in the seventeenth century of the King James Version of the Bible (1611), Shakespeare's plays (1623) and the Book of Common Prayer (1662) had a profound influence on the development of a standard written form. As this form, closely associated with the educated and the powerful, gained currency, other coexisting varieties came increasingly to be downgraded in status.

The next stages were the codification and prescription of the standard, which began in the eighteenth century with Samuel Johnson's *Dictionary of the English Language* (1755) and grammar books such as Lindley Murray's *English Grammar* (1794), and continue to the present day, e.g. Henry Fowler's *Dictionary of Modern English Usage* (1926), and *The Oxford English Dictionary* (1928, 1989), although modern grammars have a more descriptive than *prescriptive emphasis*, e.g. *A Comprehensive Grammar of the English Language by Quirk et al* (1985).

Four points can be made on the basis of this thumbnail sketch. First, it was an accident of geography that selected the East Midlands dialect as the forerunner of standard English, not any inherent superiority over other fifteenth-century dialects. Second, a number of non-standard forms of modern English are direct descendants of early English dialects, rather than (as is sometimes suggested) careless corruptions of the standard. Third, there is a very close relationship between the written language

and the development of standard English. Finally, the standard language has come to serve a wide variety of public, formal functions. Other dialects of English have been much less used for these purposes, because the introduction of English as the language of administration roughly coincided with the invention of printing, which was the first major step in the process of standardisation. For this reason, standard English is a much more fully elaborated variety of English than any non-standard variety.

STANDARD ENGLISH AND PRONUNCIATION

In the approach that I am taking here, standard English refers to the structure of the language, i.e. its grammar and vocabulary, not to its pronunciation. Standard English may be spoken in an accent that does not reveal the speaker's geographical origins in England such an accent is called Received Pronunciation (RP). Much more frequently it is spoken in a regional accent. The following sentence would sound different in the local accents of Liverpool, London and Newcastle:

1 They go by bus, train or boat every week.

Whatever its pronunciation, though, it is still a standard English sentence. In contrast, the next sentence is non-standard, because, in standard English, the verb form *goes* occurs only after third person *singular* subjects:

2 They goes by bus, train or boat every week.

Standard English

The Debate

Katharine Perera

Such a sentence is never pronounced in RP but always in a regional accent, in this case probably one from Oxfordshire, Hampshire or Dorset. These examples make the point that non-standard English is always evident in writing, whereas a regional accent is not, unless the writer uses unconventional spelling to try to convey the sound of speech.

When the National Curriculum stipulates that pupils should be using standard English to fulfil statements of attainment in Speaking and Listening, this does *not* mean that they are required to change their accents. The Cox Report was emphatic on that point: 'We do not see it as the school's place to enforce the accent known as Received Pronunciation' (Cox 1991: 26).

WHAT IS STANDARD ENGLISH?

The first point to make is that standard English does not necessarily mean good English. The label is a technical term used to identify a particular variety of English that has characteristic forms and functions. Like any other variety, it can be used well or badly. For example, the following sentence, produced by an MP in the House of Commons, has the vocabulary and grammar of standard English but is ridiculous none the less because of the conflict between metaphorical ups and downs:

3 The rise in unemployment has become an avalanche.

The common identification of standard English with good English derives from the different meanings of *standard*. There are twenty different

definitions listed in the 1991 *Collins Dictionary*.

Some of these cluster into two distinct groups:

(a) 'an authorized model of a unit of measure or weight'

'an accepted example of something against which others are measured'

'of the usual, regularized, medium or accepted kind,

(b) 'a level of excellence or quality'

'a principle of propriety, honesty and integrity'

'of recognized authority, competence or excellence'

The definitions in the first group relate to ideas of uniformity, those in the second to notions of excellence. It is easy to see how the second set came to affect the interpretation of the term standard English.

After that negative point, a positive characterisation of standard English can begin with three statements which relate to its forms, speakers and functions respectively. Standard English is:

(i) *relatively* uniform throughout the English - speaking world;

(ii) used by educated native speakers;

(iii) used in public, formal contexts, e.g. Parliament, law courts, churches, radio, television, and particularly in education and published writing.

Unfortunately, each of these three characteristics presents some problems, which we can consider in turn.

(i) **'Standard English is relatively uniform'**

In comparison with non-standard varieties,

Standard English

The Debate

Katharine Perera

changes over time means that codification in grammars and usage manuals *follows* the practice of speakers, so such books are inherently conservative. This leads us to the second characterisation of standard English and to the difficulties that arise with that. (The third, stylistic, dimension of variation within standard English is touched on in (iii) below.)

(ii) 'Standard English is used by educated native speakers'

Most obviously this statement raises the question of what is meant by an 'educated' speaker. It is often taken to mean a person who has had a university education (though such a formulation does not mean, of course, that standard English is not spoken by those without such an education). In practice, it often turns out that there is some circularity in this criterion, since people are frequently judged to be more or less educated by the way they speak. The further problem, though, is that educated native speakers do not always agree about what is acceptable. In a study of attitudes to a number of possibly disputed constructions, e.g.

13 He is in London but his family *are* in Bournemouth

Mittins *et al.* (1970) found a great variety of response, even from people with similar educational backgrounds.

(iii) 'Standard English is used in public, formal contexts'

The problem with this statement is that it

seems to restrict standard English too narrowly. Although it undoubtedly *is* used in formal contexts, many people would accept that there are also notably informal expressions which nevertheless form part of standard English. If this is not the case then it leads to the curious conclusion that when educated speakers of standard English are chatting casually with their friends they are no longer using standard language. Andersson and Trudgill (1990) give the following example, which they describe as informal standard English:

14 He's *bust* his collar - bone.

And Mittins *et al.* (1970), who questioned their educated informants about the acceptability - in informal speech - of various colloquial expressions, recorded a positive rating of 84 percent for

15 The instruments were *pretty* reliable.

While these two examples are unlikely to be used in writing (except in personal letters, diaries, etc., and written dialogue), there are informal lexical expressions and grammatical constructions which can be used both in speech and in all but the most formal writing, e.g.

16a They got angry and said they wouldn't put up with his behaviour.

cf.

16b They became angry and said they would not tolerate his behaviour.

Standard English

The Debate

Katharine Perera

standard English *is* relatively uniform but even so it varies along at least three dimensions - spatial, temporal and stylistic. As far as the spatial dimension is concerned, there is well-known variation in vocabulary and, to a lesser extent, grammar between different national varieties, most notably British and American English. So where an American might say,

4 I've gotten a new vest and pants

an Englishman would say,

5 I've got a new waistcoat and trousers.

In fact, it is more accurate (though fairly unusual) to speak of standard Englishes, rather than standard English. Even if we confine our attention to Britain, there are still differences between the standard English used in Scotland and in England. Where an English person would say either.

6a These essays need marking

or,

6b These essays need to be marked
a Scot is likely to say,

7 These essays need marked.

Then there is also variation across time, since all living languages inevitably change. For example, George Eliot wrote this in *Silas Marner*, which was published in 1861:

8 to him this would have been an effort of

independent thought such as he had never known; and he must have made the effort at a moment when all his energies were turned into the anguish of disappointed faith.

In today's English the clause following the semi-colon would read,

9 and he would have had to make the effort...

It is easy to accept a change that occurred over a hundred years ago. The difficulty comes with changes that are currently in progress. For example, older speakers of standard English can say,

10 You ought to leave soon, oughtn't you?

Younger speakers, though, find *oughtn't* awkward or odd and tend to say either,

11a You ought to leave soon, shouldn't you?

or,

11 b you ought to leave soon, didn't you?

This use of *didn't* strikes older speakers as non-standard, although after lexical verbs it is perfectly normal, e.g.

12 You wanted to leave soon, didn't you?

What is happening, in fact, is that *ought* is changing from an auxiliary into a lexical verb. One reason why it is difficult to define standard English precisely is because what is standard for the younger generation may be non-standard for older speaker. The fact that language

Standard English

The Debate

Katharine Perera

17a The reporter photographed the children
Chelsea had been speaking to
cf.

17b The reporter photographed the children to
whom Chelsea had been speaking.

A person who habitually used the more formal expressions even in familiar, informal contexts would run the risk of being regarded as pompous.

SPOKEN STANDARD ENGLISH

Despite the problems I have outlined with the three characterisations of standard English, they still work reasonably well when applied to printed written language, where uniformity is so great that it is possible to read scores or even hundreds of pages without being able to detect any linguistic clues to the writer's background. It is much harder to arrive at a workable description which will include *spoken* standard English. Yet the National Curriculum requires that pupils are assessed on their ability to speak it, so it is essential to have some agreement about what it is. First, it is necessary to itemise five ways in which speech differs from writing, since spoken standard English has all these characteristics.

(i) Speech contains false starts, hesitations, mazes and incomplete sentences. These features are quite unlike writing. Even written representations of speech, in plays or dialogue in a novel, rarely convey them fully because they are difficult to read; authors tend merely to insert the occasional *er* and to allow some sentences to trail off in a series of dots. In addition much of the 'speech' we listen to as hearers (as distinct from our role

as participants in a conversation) is actually written or prepared text read aloud or performed. This is true of lectures, sermons and a great deal of the spoken language on television and radio; the reporter who is apparently speaking to us fluently in complex and complete sentences is, in all probability, reading from an autocue. Therefore, we tend to have an unrealistic view of what the naturally occurring speech of educated speakers sounds like. It is worth being aware that completely fluent speech in a conversational setting sounds rehearsed and may give the impression of glibness, or even insincerity.

(ii) Speech contains items known as 'discourse markers' e.g. *well, you know, sort of, I mean*, which serve to help speakers relate to each other within a 'participation framework' (Schiffrin 1987: 316). It is true that they can be irritatingly overused and some are socially stigmatised, e.g. *like* in

18 I tripped over like

(which would not, I think, be regarded as standard English). But if informal speech is stripped of these features it sounds like a lecture or an address to a public meeting rather than a shared conversation among equals.

(iii) Speech depends heavily on the context in which it occurs. Meaning is derived from the situation, which includes any previous speech, as well as from the language itself. This means that face-to-face spoken

Standard English

The Debate

Katharine Perera

language does not need to be as full or as explicit as written language. The utterance at (19a) might be said by a person speaking to a delivery man, whereas something like (19b) would be needed for a written note left on the front door:

19a Leave it there please.

19b Please leave the ironing board in the porch, in the corner behind the umbrella stand.

It is socially abnormal to use spoken language that is fuller than the situation requires and can actually sound rude. For example, if a visitor is asked, 'Would you like a cup of coffee?', it is normal to decline by saying, 'No thank you'. To reply in the complete sentence, 'No I would not like a cup of coffee thank you', sounds sarcastic or aggressive.

(iv) Speech contains characteristic constructions which do not normally occur in writing and which, indeed, look strange written down. These increase redundancy and make processing easier for both speaker and listener. The following utterance by Prince Charles recapitulates the subject noun phrase *all the people in my office* with the pronoun *they*:

20 All the people in my office they can't speak English properly, they can't write English properly.

In most of the newspaper reports of this speech, the redundant *they* was omitted. A rather similar construction starts with a pronoun and

tags a co-referential noun phrase on at the end, e.g.

21 It was good, that book.

(v) Speech is, on the whole, less formal than writing. There are good reasons for this. Once written, a piece of writing can end up anywhere and be read by anyone. When we write we seem to have, probably unconsciously, a feeling that what we are writing may be read by strangers. When we speak we know who we are speaking to and, most often, we speak to people we know well, with whom it is appropriate to be informal. Good use of language entails being able to select the right style for the occasion, not always trying to use a formal style in the mistaken belief that it is the best English. So the assessment of spoken language always needs to take proper account of the context.

The crucial point about these five characteristics of spoken language is that they all have an interpersonal function. If we do not allow these into a description of spoken standard English but require what is, in effect, an oral version of written English, then we are failing to understand the nature of spontaneous speech.

It will be clear, though, that once we admit into standard English forms that are not used in writing and that are mentioned only rarely in grammar books it becomes very difficult to draw any boundaries around the variety. One way to proceed is to use the following two statements. Spoken standard English:

Standard English

The Debate

Katharine Perera

- (a) is spoken by educated native speakers;
- (b) does not contain features that are widely stigmatised by educated native speakers.

The first statement raises the problems that were outlined above in relation to a characterisation of standard English in general, with the additional difficulty that we do not currently have a full description of the structures of spontaneous speech (educated or uneducated). The second statement has to include the qualifier '*widely stigmatised*', since many individuals express strong and sometimes idiosyncratic hostility to particular uses of language and if all these were included the list would be both unhelpful and punitively long. In fact, there is a rather small set of frequently occurring features which are recognisably non-standard and serve as social shibboleths. These include negative forms, e.g.

22 He ain't here

23 I didn't want no- one to hurt nobody
verb forms, e.g.

24 She seen him yesterday

25 They was laughing

and pronouns and determiners, e.g.

26 He liked the play what I had wrote

27 I want them books.

(For more details, see Hughes and Trudgill 1979.) Although this focus on stigmatised features probably captures a truth about spoken standard English, it is unappealing to have to define it in this negative way.

ACQUIRING STANDARD ENGLISH

Some children grow up amongst people who speak standard English and so that is the form

of the language that they learn. When they are 3 or 4 they may well say things like *I digged a bole* but that is simply a transient form which will in time be replaced by the irregular past tense form *dug*. An important characteristic of standard English is that its functions and forms have been elaborated over time. This is especially true of its vocabulary. When children go to school, and particularly when they learn to read, they become increasingly exposed to those words and grammatical structures of standard English that are characteristic of its more formal, public and written uses. For these children, learning standard English means extending the language that they have already begun to acquire.

Other children grow up in families where a non-standard variety of English is spoken. Naturally enough, they learn that variety. For them, the mismatch between the language of home and school is greater than for children who have standard English as their mother tongue. During the primary school years, as they are increasingly exposed to the forms of both spoken and written standard English, they begin to replace their non-standard features with standard features in writing (where there is time for planning and reflection). This replacement happens more slowly and erratically in speech. By about the age of 11, some pupils from non-standard language communities are likely to speak differently in the classroom with their teacher and in the playground with their peers. There is some evidence (e.g. Cheshire 1982) that girls take on these different speech forms more readily than boys. Certainly issues of attitude will be involved, since adopting a different language variety entails aligning oneself

Standard English

The Debate

Katharine Perera

with the social group that speaks in that way; for some the loss of identity will be too big a price to pay for the not always apparent benefits of speaking a more prestigious variety. The Cox Report recognised some of the social and emotional problems involved in adding the forms of standard English to pupils' linguistic repertoires:

Teachers should never treat non-standard dialect as sub-standard language but should recognize the intimate links between dialect and identity and the damage to self-esteem and motivation which can be caused by indiscriminate 'correction' of dialect forms. All children should be supported in valuing their own dialects ... but they should also be able to use standard English when it is necessary and helpful to do so in speaking as well as in writing.

(Cox 1991: 128)

REFERENCES

- Andersson, L.-G. and Trudgill, P. (1990). *Bad language*. London: Penguin.
- Cheshire, J. (1982). Dialect features and linguistic conflict in schools. *Educational Review* 34, 53-67.
- Cox, B. (1991). *Cox on Cox*. London: Hodder & Stoughton.
- DES (1988). *Report of the Committee of Inquiry into the teaching of English language* (The Kingman Report). London: HMSO.
- DES (1989). *English for ages 5 to 16* (The Cox Report). London: HMSO.
- Hughes, A. and Trudgill, P. (1979). *English accents and dialects*. London: Edward Arnold.
- Joseph, J.E. (1987). *Eloquence and power. The rise of language standards and standard*

languages. London: Frances Pinter.

McArthur, T. (ed.) 1992). *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University Press.

Milroy, J. and Milroy, L. (1985). *Authority in language: investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.

Mittins, W.H., Salu, M., Edminson, M. and Coyne, S. (1970). *Attitudes to English usage*. Oxford: Oxford University Press.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trudgill, P. and Chambers, J.K. (1991). *Dialects of English. Studies in grammatical variation*. London: Longman.

Wells, J.C. (1982). *Accents of English Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Translation for Specific Purposes

by: M. Fallahi

مقاله حاضر بخش دوم و قسمت پایانی مقاله:

"Translation for Specific Purposes"

می باشد. برای آنکه خوانندگان ارجمند بتوانند حداکثر استفاده را از مطالب طرح شده بنمایند، توصیه می شود هر دو قسمت را با هم مطالعه فرمایند.

TSP Sample Text No. 5

Text general category: Expressive.

Text sub-category: Literary: a play

To be, or not to be: that is the question:
Whether't is nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune,
Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing end them. To die, to sleep-
No more; and by a sleep to say we end
The heart-ache and the thousand natural shocks
That flesh is heir to, 't is a consummation
Devoutly to be wishd'd; to die; to sleep;
To sleep, perchance to dream; ay, there's the
rub;
For in that sleep of death what dreams may
come,
When we have shuffled off this mortal coil,
Must give us pause; there's the respect
That makes calamity of so long life:
For who would bear the whips and scorn of time,
The oppressor's wrong, the proud man's
contumely,

The pangs of dispriz'd love, the law's delay,
The insolence of office, and the spurns
That patient merit of th'unworthy takes,
When he himself might his quietus make
With a bare bodkin? Who would fardels bear,
To grunt and sweat under a weary life,
But that the dread of something after death,
The undiscover'd country from whose bourn
No traveller returns, puzzles the will
And makes us rather bear those ills we have
Than fly to others that we know not of?
Thus conscience does make cowards of us all;
And thus the native hue of resolution
Is sicklied o'er with the pale cast of thought,
And enterprises of great pith and moment
With this regard their currents turn awry,
And lose the name of action.

Hamlet; Act III Scene I.

TSP Sample Translation No. 5(A)

Main translational category: Semantic.

Sub-translational category: Author-bound.

Translator: DR Lotf-Ali Sooratgar.

shorter the UT (Unit of Translation), the freer the translation, the larger the UT.

TSP Sample translation No. 5(B)

Main translational category: Semantic.

Sub-translational category: Free.

Translator: MINAVI

مردن یا زیستن

بودن، یا نبودن: بحث در اینست: آیا عقل را شایسته تر اینکه مدام از منجنیق و تیر دوران جفایه ستم بردن، و یا بر روی یک دریا مصائب تیغ آهختن، و از راه خلاف ایام آنها را سرآوردن؟ بمردن، خواب رفتن، بس؛ و بتوانیم اگر گفتن که با یک خفتن تنها همه آلام قلبی و هزاران لطمه و زجر طبیعی را که جسم ما دچارش هست پایان می توان داد، چنین انجام را باید به اخلاص آرزو کردن. بمردن؛ خواب رفتن؛ خواب رفتن! یحتمل هم خواب دیدن! ها، همین اشکال کار ماست؛ زیرا، اینکه در آن خواب مرگ و بعد از آن کز چنبر این گیر و دار بی بقا فارغ شویم آنگه چه رؤیایا پدید آید، همین باید تأمل را برانگیزد: همین پروا بلا یا را طویل العمر می سازد؛ و گرنه، کیست کو تن در دهد در طعن و طنز دهر و، آزار ستمگر، و هن اهل کبر و، رنج خفت از معشوق و، سرگرداندن قانون، تجری های دیوانی و، خواربها که دایم مستعدان صبور از هر فرومایه همی بینند، اینها جمله در حالی که هر آئی به نوک دشته ای عریان حساب خویش را صافی توان کردن؟ کدامین کس بخواهد این همه بار گران بردن، عرق ریزان و نالان زیر ثقل عمر سر کردن، جز آن که خوف از چیزی پس از مرگ (آن زمین کشف ناکرده که هرگز هیچ سالک از کرانش بر نمی گردد) همانا عزم را حیران و خاطر را مردد کرده، ما را برمی انگیزد که در هر آفت و شری که می بینیم تاب آورده، بیهوده به دامان بلیاتی جز از اینها که واقف نیستیم از حال آنها خویشستن را در نیندازیم؟ بدین آیین، شعور و معرفت ما جمله را نامرد می سازد، بدین سان، پوشش اندیشه و سودا صفای صیغه اصلی همت را به روزردی مبدل سازد و نیا و والا و گران سنگ از همین پروا زمجری منحرف گردیده از نام «عمل» محروم می مانند.

Notes on the sample translation No. 5(B)

Besides what has been made known above, the content is at the author's level of knowledge but the translation is set implicitly at the readership's level of language. It is more a process of explanation, interpretation and reformation of ideas than a transformation of words as seen in translation No. 3A. That is to

هستی یا نیستی

هستی بهتر است یا نیستی و مرگ؟ آیا بزرگواری روح در این است که خود را در برابر تیرهای عذاب انگیزی که از شست تقدیر رها می شود تسلیم کنیم، یا در مقابل امواج بلایا و آزارها، شمشیر کشیده و با همین ستیزه آنها را از میان برداریم؟

مردن، خفتنی که در پی آن بیداری نیست و یا آن می توان از این دردسره های زندگی آسوده گشت و این همه آلام را که میراث گوشت و پوست آدمی از طبیعت است بر طرف کنیم نعمتی است که باید دل بدان بست و آرزومندش بود. آری، مردن، خفتن و دیده از دیدن مکاره بستن و شاید به رؤیاهای دور و دراز سرگرم شدن موهبتی است، اما سخن در آن رؤیاهاست. زیرا معلوم نیست در آن خواب مرگ و آنگاه که پیرایه فناپذیر حیات را بدور می اندازیم چه رؤیاهایی بسراغ ما خواهند آمد. باید در این مسئله اندیشه کرد تا معلوم شود آیا محنت زندگانی دراز بعذاب این خوابها می ارزد یا نه؟ زیرا کیست که بتواند تازیانه روزگار و ملامت زمانه را در مقابل تعدی و اعتساف، یا نخوت و تکبر، یا شکنجه هایی که دلبری به دلداده خویش وارد آورده و عشق وی را بدیده حقارت نگریسته است، یا سهل انگاری های کسانی که مقام قضا داشته اند یا خودفروشی هایی که خداوندان مناصب کرده اند یا تحقیری که مردم بی هنر به هنرمندان روا داشته اند، تحمل کند؟ آری، اگر کسی به این همه ناله و شکایت و این عرق ریزی و خستگی روزافزون که تاملش زندگی است می سازد، تنها از وحشت و قایع آن سوی زندگانی کشور نامعلوم آخرت است که از سرحد آن هیچ مسافری هرگز بدین سوی نیامده است. این است که اراده و فکر ما حیران مانده، ناگزیر محن و آلامی را که با آنها دست به گریبانیم تحمل کرده حاضر نیستیم به پیشواز رنجها و آلام دیگری که بکیفیت آنها آگاه نیستیم، بشتابیم.

پس وجدان همه را جُبان و بزدل ساخته و رنگ تیره اندیشه و تفکر روشنی تصمیم را کدر و گرفته کرده است. کارهای بزرگ که در موقع خویش اهمیت و عظمتی بسیار دارند بواسطه همین اندیشه ها انجام نیافته و از میان رفته است.

Notes on the sample translation No. 5(A)

This is a literal translation combined with the aesthetic component of writing producing a semantic type. It is a more cohesive, more formalized work, being set at the author's level of language and knowledge. It is more likely to create equivalent effect than the free translation at the reader's level indicated below as translation No. 3(B). It has favoured the words, whereas the free translation, the sentence. It is because the more literal the translation, the

say, the role of language in this work is secondary, it is a carrier of thought. Most of the propositions of the original are reproduced, often as I see it, with stronger impact. In some instances the translator has gone, I think, beyond the original text and extended the sound, as he considered this effect to be more important than the meaning. The validity of a literal translation can sometimes be established by a back-translation. The back-translation test is not valid in the case of a free translation like this on account of the fact that there are a good number of SL and TL lexical gaps.

TSP True / Official Translation

The most restricted type of TSP Semantic method is the true/ official translation which incorporates all authoritative statements, legal documents and official texts where context and form are on the whole equally and indissolubly important. This area of translation is peculiar in that the translator's highest possible responsibility and utmost faithfulness is neither to the writer nor the reader, but to the truth, to the reality, to the authenticity and accuracy of the context. He mediates between two parties, i.e. the writer and the reader, and his obligation of supreme importance is to eliminate any possible misunderstanding in his writing. Thus, a TSP true/official translation is in fact a plea for accuracy, and the implication is that the translator should not go beyond the words of the original by promoting a thought to the state or condition of the context. The text should rather be described as the ultimate court of appeal and every stretch at every level of the translation must conform to the unity of the text, i. e. its integrating properties. In the process of translation, every item-word, idiom, structure, emphasis, etc.-has to be accounted for by the translator in the sense that he must be able to give reasons for each

transference if challenged.

To make a generalization, the TSP True / official translation is the most **challenging type** of all methods. In this approach, **there is a certain extra stress on the word and the translator has to aim at the truth and accuracy at all levels.** To attain this goal, the translator should **look** not only at each word but the grammatical elements of the context as well, like general factors of time, mood, space, agreement, etc., making sure that the function of each element has been perceived throughout the translation. He should remember that the effort to make words, sentences, and text cohere with truth and reality requires continuous fidelity, constant faithfulness, everlasting accuracy and unbroken authenticity all the way through his work.

TSP Sample Text No. 6

Text general category: Informative.

Text sub - category: Legal document (a partial statement of a real text).

LIMITS OF POWER: The Attorneys are authorized to: (1) Institute Civil and Penal proceeding, in the Courts of Peace and First Instance and lodge appeal in the Court of Appeal; (2) Lodge appeal in the Court of Supreme Appeal; (3) Effect a compromise and appoint amicable reconcilers; (4) Dispute the validity of documents produced by the opponent and to withdraw such documents; (5) Designate the author of false documents; (6) Refer the dispute to arbitration and appoint arbitrators; (7) Substitution; (8) Appoint experts; (9) Make avowals concerning the main issue of the suit or bring the matter to an issue; (10) Withdraw the legal action; (11) Claim damages; (12) Cite third persons and defend the client from action brought by third persons; (13) Make counter - claims and defend the client from such claims;

(14) Demand and follow up the execution of decisions passed, take possession of objects awarded and collection of the claim and damages.

TSP Sample Translation No. 6

Main translational category: Semantic.

Sub - translational category: True / Official.

Translator: The author.

حدود اختیارات: وکلا در امور زیر اختیار دارند: (۱) دادرسی مدنی و کیفری در دادگاههای صلح و دادرسی های نخستین و پژوهش در دادگاههای پژوهشی. (۲) دادرسی در دادگاه فرجام. (۳) وکالت در مصالحه و تعیین وکیل سازش. (۴) وکالت در ادعای جعل یا انکار نسبت به سند طرف و استرداد سند. (۵) وکالت در تعیین جاعل. (۶) وکالت در ارجاع دعوی بدواری و تعیین داور. (۷) وکالت در توکیل. (۸) وکالت در تعیین کارشناس. (۹) وکالت در اقرار در ماهیت دعوی و خاتمه دادن دعوی. (۱۰) وکالت در استرداد دعوی. (۱۱) وکالت در دعوی خسارت. (۱۲) وکالت در جلب شخص ثالث و دفاع از دعوی ثالث... (۱۳) وکالت در دعوی متقابل و دفاع از دعوی نامبرده. (۱۴) درخواست و تعقیب اجرای حکم صادره، تصرف مورد حکم و جمع آوری مدعابه و خسارات.

Notes on the sample translation No. 6

The translation is an official text. It may be taken to a court, arbitration, etc. On this ground, it has to be true, more accurate and as authentic as possible in order to produce the precise contextual meaning of the original. The translator's base level in this sort of work is the text. This is the level of a true / official translation of the source language into the target language. Working on the text level, the translator intuitively and automatically transposes the SL grammar and lexical units into their precise TL equivalents. In such a text, the unit of translation is often the word.

TSP Communicative (context/reader-bound) Translation

I call this context/reader - bound because the

approach concentrates primarily on the message, but its overriding purpose is to produce the same effect on readership of the translation as was obtained on the readership of the original. This type of translation is more appropriate for informative (context - bound) or vocative (reader-bound) texts on account of the fact that it allows the translator more freedom than semantic (authorbound) approach. In this method, the translator with his eye on his readership is likely to use more general words in the interest of clarity, simplicity, and sometimes brevity of his writing whereas in the semantic approach, the translator is following a single well-defined authority, i.e. the author of the text.

Thus, a TSP communicative translation is distinguished in that the translator tends to under-translate the text, tries to be simpler, clear, and brief and provide a translation that is more general than the original and therefore more appropriate for the readership's linguistic level. By under - translation, I mean a translation which gives less detail and is more general than the initial text if compared, of course, to over - translation in the case of TSP semantic approach which goes to more details in its corresponding SL unit (Newmark 1988, PP. 284 - 5).

TSP Technical Translation

I label the technical translation as the most common sub - category of the communicative (context/reader - bound) approach on account of the fact that the translator's ultimate loyalty in this field is also concentrated in the context - the facts of the matter in SL text - but the translation itself is set at the readership's level of language and knowledge. That is, the scientific and technical facts indicated in the source language constitute the main issue of the translational work but they are cast into the readership's linguistic level in TL writing. This method is more

appropriate for translating technical texts which are usually free from emotive language, potentially non - cultural, and originally written for the benefit of science and technology rather than for a certain speech community.

In working on technical texts, a translator has merely to understand the language rather than the context of the subject such as laws, axioms, theorems, theories, and systems. In other words, a translator does not have to be an expert in the related technology or its elements like equations, formulae, figures, illustrations, graphs, diagrams, schemes, plans, references, etc. What he really needs is just to comprehend the main body of the writing and grasp the meaning of all vocabulary it uses.

Lexically, the most outstanding characteristic of technical language is its potential richness in terminology. Even within this element, there is in all likelihood terms that have more than one meaning in one field as well as in two or more fields. In the process of translation, the main problem likely results from the terms that are relatively context - free and appear only once. When they are context - bound, the translator is in all probability to understand them by gradually conceptualizing the text.

As for methodology, the translator can be bold and free in recasting grammar, writing up sentences, transposing clauses, converting verbs to nouns, etc. All the same, he is also entitled to render some moderate variations in relation to the peculiarities required by the publication or publisher, including arrangements, length of paragraphs, illustrations, photographs, footnotes, titling, subtitling, punctuations, dates, etc., but he should play it safe and take no risks with terminology in order to produce a more comprehensible work in the target language.

In short, a technical translation with TSP criterion should be set within the constraints of

the text but arranged to produce a more reader-bound writing at the relevant level of readership. The translator must recall that any deviation from the principles of science or technology pointed out in the text makes a technical translation untrustworthy and an irresponsible or unreliable work will be the result.

TSP Sample Text No. 7

Text general category: Informative.

Text sub-category: Technical writing (a partial statement of a real text).

Cutterhead: The 3 combined roughing and finishing knives must be set so that they all 3 are cutting at the same time. For this purpose the best method is to take a round woodstick (which has been cut before) and put into the cutterhead. Shut now the cutterhead so that the knife - holders tangen well the wood - stick. Now the knives are to push in front of the wood or back in such a manner that the knives begin to cut the wood - stick.

It is not necessary, that all 3 knives finish the wood. If the knives are set correctly, then the machine must work with low power. Also it makes nothing, if the cutterholders press a little the wood. But if the knives are finishing unevenly, then an unlovely end of the stick can result. At the correct setting of the knives the round stick sould not be broken (because then results an unnecessary consumption of power) and the stick also must not have free - play in the knife - holders (because then results an unclean work.)

TSP Sample Translation No. 7

Main translational category: Communicative.

Sub - translational category: Technical (Context/ Reader - bound)

Translator: The author

دستگاه سربرش : تیغچه های خشن تراش و ظریف تراش ماشین بایستی طوری تنظیم شوند که در مجموع بطور همزمان عمل برش را انجام دهند . برای این منظور بهترین روش این است که قطعه چوب مدوری را که قبلاً بریده شده است به دستگاه سربرش سوار نمود بعد این دستگاه را طوری تنظیم کرد که ضامن های تیغچه ها با قطعه چوب تماس حاصل نمایند و پس از آن تیغچه ها را طوری بطرف عقب یا جلو قطعه چوب حرکت داد که بریدن چوب را شروع کنند .

لازم نیست که هر سه تیغچه در ظریف تراشی چوب موثر باشند . اگر تیغچه ها بطور صحیح تنظیم شده باشند ماشین بایستی با قدرت کمتری کار کند . البته اشکالی ندارد که ضامن های تیغ برشها اندکی روی چوب فشار وارد سازند ، ولی اگر تیغچه ها عمل ظریف تراشی را بطور ناهماهنگ انجام دهند قطعه کار ناهموار تولید خواهد شد . بدیهی است اگر تیغچه های برش بطور صحیح تنظیم شده باشند قطعه چوب مدور نباید بشکند و نیز نباید فاصله آزاد با ضامن های تیغچه ها داشته باشد چون در شق اول موجب مصرف بی مورد نیروی ماشین شده و در شق دوم قطعه کار نامطلوب ایجاد می کند .

Notes on the sample translation No. 7

The original is a standard format of an informative text, i.e. a technical topic of knowledge demanding a communicative translation. I mean, a kind of writing that sets its knowledge on the content of the initial statement but communicates the message on the readership's level of language. In translating a technical text like this, more than any other translation problems, the most critical situation lies with technical terms. Most technical words of the original are not easy to detect, since they are associated with a particular language and cannot be literally translated, i.e. they have to be related to the knowledge of the readership. Granted that the terms are satisfied in the target language, there will be no serious translation problem unless the text is written by a non-native speaker and has a number of faulty structures or impaired punctuations that give a poor semantic indication of the relationship between the elements of the text. The English statement presented here is a sample of bad and faulty writing. The translator has noted the

deviations of the initial text and attempted to have the translation appear more natural than the original.

TSP Free Translation

Whilst a free translation is defined as "the spirit not the letter, the sense not the words, the message rather than the form, the matter not the manner" (Newmark, 1988: 45), the argument has always been going on whether such a method is legitimate or not. Beyond the factual level of "naturalness" which requires some extent of free translation to reproduce a writing which seems more genuine and naturally formed, I believe some aspects of this approach are useful for a TSP translator to reflect in his work. For example, he sometimes faces the source language words or syntactic structures for which there is no satisfactory one-to-one TL equivalents. If the context is assumed to be an irresponsible piece of work, i.e. a non-authoritative, unofficial, or non-serious type of either expressive, informative or vocative text, then I am convinced if the translator overlooks the intolerable wrestling with words and structures he can reproduce the message without the words, or the content without the form of the original. A few general considerations govern a translation under this condition. First, the translator may assume the grammar is only as a transmitter of meaning and decide not to translate certain grammatically-oriented structures and second, he may determine to reduce, delete, or trim words such as those with double or triple suffixes or multi-noun compounds used unnecessarily to replace simple words. However, how far he can go in either reducing or expanding the SL text depends upon his intention of the translation and type of the text.

This dictum however does not necessarily mean that a translator can be as free as he likes,

rather, it tends merely to establish his right on the ground that if the original has no sophisticated style, or is a representation of poor writing, he would select an appropriate mode of expression of his own and make the translation more definite, clear-cut and dependable by using an alternative structure.

TSP Adapted Translation

An adapted translation - - much more suitable for the translation of plays, poetry, or the other pieces of literature -- appears to go beyond the free translation and is regarded as the freest form of all. In this approach, as I see it, the grammatical elements of the original text are no more than the "skeleton", its vocabulary the "flesh", and its collocations the "tendons" of the translation. The approach is notable for, first, its much more flexibility in communicating the flavour of the original without expressing the precise translation equivalents, and second, conveying the message but most likely casting it into the TL culture. Whether a translator gives priority to over - translation, under - translation, expansion, or the reduction of the original text, or how he should substitute the TL culture for that of the SL, depends on his interaction in the actual process of translation and selection of an alternative means for expressing the author's message in an appropriate fashion.

TSP Sample Text No.8

Text general category: Expressive.

Text sub-category: Literary: a tale. (From Othello of Shakespeare rewritten by Charles and Mary Lamb)

BRABANTIO, the rich senator of Venice, had a fair daughter, the gentle Desdemona. She was sought to by divers suitors, both on account of her many virtuous qualities and for her rich

expectations. But among the suitors of her own clime and complexion she saw none whom she could affect; for this noble lady who regarded the mind more than the features of men, with a singularity rather to be admired than imitated, had chosen for the object of her affections a Moor, a black, whom her father loved and often invited to his house.

Neither is Desdemona to be altogether condemned for the unsuitableness of the person whom she selected for her lover. Bating that Othello was black, the noble Moor wanted nothing which might recommend him to the affections of the greatest lady. He was a soldier, and a brave one, and by his conduct in bloody wars against the Turks had risen to the rank of general in the Venetian service, and was esteemed and trusted by the state.

TSP Sample Translation No.8

Main translational category: Free.

Sub-translational category: Adapted.

Translator: Ali-ASGHARE HEKMAT

گویند در شهر نیز سناتوری توانگر برابانسیو نام، دختری ماه سیمما داشت که افسانه حسن او همه جارفته، و افسون مهرش همه دلها را فریفته بود.

به چهر آفتابی به تن گلیبی به عقل خردمند بازی کنی
تعالی الله از حسن تا غایتی که پنداری از رحمت است آیتی
این ماهروی سمن پیکر دومنا نامیده می شد. چهره زیبا و دل دانای
آن دختر که به اموال فراوان پدر میفزود، وی را در کمال و جمال و مال
شهره آفاق می ساخت و از هر سو از خویشان و هموطنان گروه
خواستاران بطلب ازدواج او می شتافتند.

نباتی میان بسته چون نیشکر بر او مشتری از مگس بیشتر
گر او زهر برداشتی فی المثل بخوردندی از دست او چون غسل

مگر آن دلبد مشکل پسند که فضائل معنوی را بر شمایل صوری
برتری می نهاد در میان آن جماعت هیچ یک را شایسته همسری خود
نمی دید. تا آنکه عاقبت به سلیقه خاص خویش که موجب اعجاب
همگان بود علاقه دل به مردی سیاه چرده از کشور مغرب زمین مستحکم
و استوار ساخت، و پرتو آفتاب جمال او تنها بر ظلمات رخسار آن مغربی

تافت .

آن شاهد زیبای ونیز در انتخاب این شوی سیاه فام سزاوار طعن نبود، زیرا هر چند مغربی سیمایی تیره گون داشت، لیکن فرخورشید هنر از جبهه مردانه اش تابان، و ستاره اقبال از پیشانی با فر و جلال وی نمایان، و برای خریداری آن ماه جبین ونیزی چیزی کم نداشت .

سفر کرده و صحبت آموخته جهان دیده و دانش اندوخته

آری اتللو سپاهی ای دلیر بود که در جنگها و نبردها بالشکریان دشمن به زور شجاعت و به پایمردی خرد به مرتبه سرداری رسیده و دولت ونیز او را به رتبی ارجمند برگزیده و در آن شهر نزد خرد و بزرگ به مردانگی شهره و به فرزاندگی بلند نام بود .

نه در مردی او را نه در مردمی دوم در جهان کس شنید آدمی

پلنگانش از زور سر بنجه زیر فرو برده چنگال در مغز شیر

ازین سبب برابانسیو پدر آن دختر والا گهر غالباً آن سپاهی هنرور را

به خانه خویش می خواند و به ضیافت برخوان خویش می نشاند .

Notes on the sample translation No. 8

The translation is peculiar in that the translator's ultimate loyalty is neither to the writer, nor to the context, but to the readership. In fact the core of an adapted translation has to be the mind of the readership, the readers of the translation. If one weighs this work against its referential accuracy, he will notice that the translation is not what the translator meant, as it seems apparently to be, but it is rather what the author said. However, the former has gone beyond the text and for the purpose of explanation, presented expositions of stretch of language in the forms of poetry, and used the cultural words that the readership is most likely familiar with. With such a work, a translation is almost an art. The artistic element is the ability to follow or deviate from the appropriate natural usage, holding close to the original. Elegant variations on this type of translation are common, and sometimes satisfy the translator's wish to write in a style that is entirely natural to him. However, this manner is not justified in semantic or even communicative translation and more often, it is irritating to the critic. The reason lies in the fact that the mistakes of an adapted

translation would not be easily identified in a context due to the non-persistent seeking of one-to-one equivalents.

In theory, a translator should not deviate from the original, in principle there are some gaps in any language or culture that such a translation can fill in. But where it is more appropriate will depend, firstly, on the particular text-type; secondly, on the requirement of the readership; and thirdly, on the importance of the cultural aspects in the text.

Summary

My intention in this paper has been to offer the principles of text categories and the methods of translation relevant to TSP. One can infer from the entire discussion that in the process of translation, a translator has to perform two main function. First, he should decode the text and second, encode the total message into the TL pattern. In the stage of decoding, he has to identify primarily the type and objective of each original writing, i.e. to find out whether the text is expressive, informative, or vocative. Even under the sub-categorization, he must determine if it is a literary, authoritative, personal, legal, technical, institutional, academic, instructional or persuasive type of writing. Proposing this procedure and calling the translator's awareness and attention towards the varieties of context do not necessarily mean that the text is the overriding factor in TSP translation and should have primacy over any rule, theory, etc. It simply suggests that although the text is not a supreme authority of a translation, it is inevitably relevant to the work.

The level of encoding requires that the translator make use of a method which is well-suited and well-chosen for each category of text-type. It may include a literal, semantic, communicative, official, technical, free, or an

adapted translation approach, each with specific translational purposes. In this manner, the translator will be able to transfer the initial mood created by the source language into the TL as accurate as possible, producing an effect on the reader similar to that of the original. Such a procedure is, in fact, tailoring a translation to the situation which I suggest be called: Translation for Specific Purposes (TSP).

Conclusion

As my final note, a paper like this cannot cause an individual to grow to be a good translator or to translate well. The best it can do is to propose some general guidelines and set out various principles within the corpus of text-categories and methods of translation. A translator has to develop a keen perception himself for handling his work. It is his sense of talent, aptitude, and flair that tells him when to translate literally, semantically, communicatively, freely, and so forth, or when he can even break all the rules of translation like any other practitioner of a profession, and make his own choice intuitively and unconsciously without following a certain theory of translation, with enough practice, I believe, one can enrich one's sense of intuition, extend one's profession, and eventually increase one's resources of knowledge as a good translator.

References

- Buhler, K. (1965). "Die Sprachtheorie, "in A textbook of translation, P. Newmark (1988).
- Jakobson, R. (1967). "On linguistic aspects of translation", in A textbook of translation, P. Newmark (1988).
- Lamb, Charles & Mary, 1953. Tales from Shakespeare, Collins Clear-type Press, Great

Britain, P. 229.

Nadstoga, Z. (1988). A communicative use of translation in classroom. English Teaching Forum, Vol XXVI, No. 4, PP. 12 -14.

Newmark, P. (1988). A textbook of translation. New York; Prentice Hall.

Solhjo, A. A discussion on the principles of translation, in "On translation" (1986, in Persian), N. Pour-Javadi, University publication center (mæ rkæ ze næ shre daaneshgahi), P. 39.

Ulrych, M. (1986). Teaching translation in the advanced EFL class. English Teaching Forum, Vol. XXIV, No. 2, PP. 14-17.

Williamson, J. (1988). Adding variety in translation. English Teaching Forum, Vol. XXVI, No.1, PP. 9 -12.

مراجع فارسی

- حکمت، علی اصغر. پنج حکایت از آثار ویلیام شکسپیر. جلد دوم، چاپ اول، چاپ تابان، تهران، مرداد ۱۳۳۳، ص ۴۲.
- صلح جو، دکتر علی. بیتی در مبانی ترجمه. برگزیده مقاله های نشر دانش (۳): درباره ترجمه، زیر نظر دکتر نصراله پورجوادی، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۶۵، ص ۳۹.
- میمندی نژاد، دکتر محمدجواد. اصول ترجمه. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ دوم، ۱۳۵۸، صفحات ۲۷۹، ۲۸۱، ۲۶۳، ۶۳ و ۳۶۵.

- Their Diagnosis & Correction, Prentice-Hall Inc., New Jersey
- Bowen, J.D. et al (1985) TESOL Techniques and Procedure, Newbury House Publishers, Inc., USA
- Brown, H.D. (1987) Principles of Language Learning & Teaching, (2nd ed.), Prentice-Hall Inc., USA
- Butler, Ch. (1985) Statistics in Linguistics, Basil Blackwell Inc., UK
- Chastain, K. (1988) Developing Second-Language Skills, Theory and Practice, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, USA
- Cook, V. (1991) Second Language Learning & Language Teaching, Edward Arnold, GB
- Falk, J.S. (1978) Linguistics and Language, A Survey of Basic Concepts and Implications, John Wiley & Sons, Inc., USA
- Finocchiaro, M. & Bonomo, M. (1973) The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers, Regents Publishing Company, Inc., USA
- Finocchiaro, M. (1986) English as a Second/ Foreign Language, From Theory to Practice, Regents Publishing company, Inc., New York
- Hatch, E. & Farhady, H. (1982) Research Design and Statistics for Applied Linguistics, Newbury House Publishers, USA
- Hayes, C.W. et al (1991) The ABC's of Languages & Linguistics, A Basic Introduction to Language Science, Nashr Gozineh, Tehran
- Krashen, S. (1989) Language Acquisition and Language Education, Prentice Hall International Ltd., UK
- McLaughlin, B. (1991) Theories of Second-Language Learning, Edward Arnold, London
- Mirhassani, A. (1993) Word-formation and Practice, The EFL Journal, 4 -35, pp. 52-57
- Rivers, W.M. (1981) Teaching Foreign-Language Skills, (2nd ed.), The University of Chicago Press, Chicago
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989) Second Language Research Methods, Oxford University Press, Hong Kong
- Strevens, P. (1977) New Orientations in the Teaching of English, Oxford University Press, London
- Thompson, I. (1992) Memory in Language Learning, In Alderson, Ch. & Urquhart, A.H. (eds). Reading in a foreign Language, Longman, London
- Toossi, B. (1981) Unpublished Ph.D. Thesis, A Critical Analysis of TEFL with Special Reference to the Universities of Iran (The Teaching Problem), University of Wales
- Urquhart, A.H. (1992) The Effect of Rhetorical Ordering in Readability, In Alderson, Ch. & Urquhart, A.H. (eds). Reading in a Foreign Language, Longman, London
- Williams, R. & Dallas, D. (1992) Aspects of Vocabulary in the Readability of Content Area L2 Educational Textbooks: A Case Study, In Alderson, Ch. & Urquhart, A.H. (eds). Reading in a Foreign Language, Longman, London

indicating perfect correlation.

Pedagogical Implications

Recently more attention has been paid to teaching/ learning vocabulary. A number of research studies have recently dealt with lexical problems. Through research the scholars are finding that lexical problems frequently interfere with communication; communication breaks down when people do not use the right word (Allen, 1983). It is obvious that words are basic blocks of communication. Without words comprehension has no meaning, so it is important to the speaker/listener to know as many words as he can.

In teaching vocabulary, language teachers use different strategies according to the age, level and background knowledge of the students. For advanced level a very helpful way of teaching vocabulary would be the teaching of word-formation rules. Knowledge of affixes help the learner to identify the part of speech of a given word and grasp the word easily. Moreover, it helps the learner to expand his vocabulary span, when he learns to associate noun, verb, adjective and adverb of the same root together. By learning one single root, the learner is able to use and comprehend all possible words from the same family.

Words would be simple, if the learner knew what their parts meant. By learning word parts, English or borrowed parts, and recognizing these parts in unfamiliar words, the learner would be able to guess the meaning of the strange words (Mirhassani, 1993).

Grellet (1981) discusses one of the useful reading practice techniques as to have students work their way through comprehension problems by inferring the meaning through word formation and context. They should also learn to pick out the important words that form the core of each sentence, and they need to be aware of the use

of referent and connecting words to establish relationships in and among sentences and paragraphs.

Suggestions for Further Research

No single experiment is complete in all aspects. The domain of second language learning is so vast that no one is able to cover all aspects of a given problem. Furthermore, at the end of any experiment new questions and problems arise. Here some suggestions are proposed for further research.

1. As mentioned before, the subjects of this study have not been selected randomly, and as a result it cannot be generalized to the whole population. Being able to randomize the subjects from different groups of EFL learners may result in a more reliable and generalizable outcome.
2. Word-formation was limited to derivational affixes and roots. Other parts of word-formation process were neglected. Another study may involve processes of compounding, blending, borrowing and others.
3. In this study the impact of word-formation knowledge was examined on reading comprehension. It is of great use and help to the language teacher to find out whether it has a similar impact on other skills and sub skills of language.
4. The word-formation rules have been taught deductively. It can be studied whether the inductive teaching of rules ends to the same result.

Bibliography

- Allan, V.F. (1983) Techniques in Teaching Vocabulary, Oxford University Press, USA
- Baur, L: (1991) English Word-Formation, Cambridge University Press, Cambridge
- Bond G.L. , et al (1984) Reading Difficulties,

coefficient was used. The results are shown in table 4.

Table 4.
Correlation Coefficient between Tests

	Pre - test, Exp. Gr.	Post - test, Cont. Gr.
Pre - test, Cont. Gr.	.966	.973
Post-test, Exp. Gr.	.942	.951

The obtained values show that correlation coefficient was: .966 between the two pre -tests; .951 between the two post-tests; .942 between the pre - and post-tests in experimental group; and .973 between the pre - and post- tests in control group.

Discussion

For an analytic, deductive research the data are collected with a high degree of explicitness. It involves the use of 'formal' and structured types of data collection procedures which determine in advance the specific focus of the data that will be sought (Seliger, 1989).

The data here were gathered by means of a standardized test, TOEFL Test, which collects data on subjects' ability of knowledge of certain skills, here reading comprehension. Both experimental and control groups were given a pre -test and a post-test, and during the period between the two tests, the experimental group received an eight-session treatment on word-formation rules. The subjects' scores on pre - and post- tests were taken as the data used for comparing the two groups.

Passages are usually analyzed in terms of their linguistic units: structures, words, clause and sentence relationships. Word length, usually

measured in number of syllables, is one of the related factors to word difficulty (Alderson & Urquhart, 1992). One typical readability formula is the Fog Index which considers the number of words, the number of sentences and the number of 3-syllable words. Readability was calculated for passages of reading comprehension tests. These values were compared with the readability of two passages of the subjects' reading textbook. Values of textbook passages were 32.3 and 35.5. Those of comprehension passages were ranged between 25 and 35.

Data analysis provided strong proof for rejecting the null hypotheses. As the text difficulty for the chosen passages were close to that of subjects' textbook passages, the significant difference shown by the t-test procedure is the result of the treatment.

For a two tailed case II study, the critical t with the degree of freedom of 34 and significance level of .05 was 2.000 in t-distribution table. Comparing the value of the critical t (2.000) with three different values obtained before, i.e. 3.604 (t-test between experimental and control groups); 15.175 (matched t-test between pre - and post- tests for experimental group); 11.778 (matched t-test between pre - and post- tests for control group), it is found that the observed values are larger than the critical t value. Therefore, considering the great difference between the values, the null hypotheses of the research are strongly rejected. The rejection of null hypotheses shows that word-formation does play a role in language learning and it has a positive impact on reading comprehension.

Correlation coefficient was used to show the degree of relationship between the knowledge of word-formation and better reading comprehension. Correlation coefficient is always between zero and one. It indicates how well two sets of scores go together. All correlation coefficient values obtained are near 1-a value

inflectional and derivational affixes, some basic roots were also in the list. In selecting the roots their productivity and frequency in subjects' textbook were regarded as selecting criteria.

In order to have reliability and validity in testing, both pre- and post- tests were chosen from TOEFL reading comprehension tests. The main criteria for selection of passages were: (1) the level of the students, i.e. passages containing less complex structures and vocabulary (readability of the text); and (2) the existence of words which can be analyzed to affixes and roots.

Results

a. The basic statistical procedure used here to compare the output of the two tests was t-test. As this study had a quasi-experimental design the means obtained through raw scores cannot be used in t-test. Therefore for each subject in both groups the ratio between post - and pre- tests was calculated and then the ratios were used to calculate the mean, variance and standard deviation for each experimental and control groups. (table 1.)

Table 1.

Normalized Mean, Variance, Standard Deviation

	Number of Subjects	Mean	Variance	Standard Deviation
Exp. Gr.	35	1.33	.032	.180
Cont. Gr.	35	1.18	.028	.168

The mean, variance and standard deviation for experimental group and control group were 1.33, .032, .180 and 1.18, .028, .168 respectively. Using these values the observed t was calculated as 3.604.

b. Matched t-test was another statistical procedure used in this study to compare each

subject's performance on two different tests, i.e. pre-test and post-test. Two matched t-tests were done, one for experimental group, another for control group.

Table 2.

pre - & post-tests Data, Experimental Group

	Number of Subjects	Mean	Variance	Standard Deviation
Pre -test Exp. Gr.	35	9.114	9.221	3.036
Post-test Exp. Gr.	35	11.800	9.752	3.122

Table 2 shows the mean, variance and standard deviation for experimental group in pre-test and post-test separately. The values were used to calculate the observed t for experimental group which was 15.175.

Table 3.

pre - & post- tests Data, Control Group

	Number of Subjects	Mean	Variance	Standard Deviation
Pre - test Cont. Gr.	35	10.057	11.408	3.377
Post-test Cont. Gr.	35	11.600	10.952	3.309

In the same way, table 3 shows the same values for control group. The observed t for this group was 11.778.

c. Another statistical measurement, used in this study, is correlation coefficient. It means the degree of relationship between pairs of two or more variables (Hatch & Farhady, 1982). As here raw scores were involved the Pearson product moment correlation formula for correlation

reading at all because, by definition, reading involves comprehension. When readers are not comprehending, they are not reading.

In the past, language teachers have typically given students very little assistance with reading other than to teach them grammar and vocabulary. Considering reading as an active mental process, greatly expands the reader's role since primarily responsibility for meaning shifts from the text itself to the reader. Viewing reading as a communicative process rather than a language learning process, as Chastain (1988) notes, leads to several important conclusions. Students do not need to know all the vocabulary and grammar to comprehend a major portion of the text and to recreate the author's meaning. He argues: "Language teachers shall encourage students to guess, to tolerate ambiguity, to link ideas, to paraphrase, and to summarize so that they stop dwelling in isolated words often not provide comprehension".

There is certainly no doubt that over the past thirty years the teaching of vocabulary has been of secondary importance. Adnerson and Freebody (1981) claim that the correlation between knowledge of word meanings and ability to comprehend passages containing those words are all high and well established in first language reading students. In fact, they believe that vocabulary knowledge is an excellent predictor of general language ability.

Bond et al (1984) believe: "Without satisfactory word meanings, comprehension of either spoken or printed language is impossible. Comprehension of sentences and paragraphs naturally requires an understanding of their words".

Method

Subjects

Subjects of this study were 70 female students

of Azad University, South Branch. They were freshmen, majoring in English Translation. The subjects were in two reading classes, one considered as experimental group, the other one as control group. Both classes had a pre-test and a post-test. The experimental group received a treatment on word-formation rules during the period between the pre-and post-tests. But the other group did not have any extra treatment. They just went through the normal class procedure-i.e. reading comprehension.

Research Design

The study involved an analytic approach with a deductive objective, i.e. it took into consideration some specific components of language and also it provided a hypothesis and tried to support or reject it. Because of some limitations in selection of subjects, a quasi-experimental design was assigned to the research. Two existing classes were selected and a pre-test was administered in order to gain a measurement for matching the two groups.

For the sake of external and internal validity of the research design, Seliger (1989) states "quasi-experimental research is more likely to have external validity because it is conducted under conditions closer to those normally found in educational contexts". The internal validity was gained here through controlling variables such as subjects' sex, age, native language, and amount of formal instruction in the second language.

Material

In this study in order to evaluate the role of word-formation knowledge on reading comprehension, a list of affixes, mainly derivational affixes, and some productive word roots was used. Also some exercises were performed in order to make the subjects familiar with the process of word-formation. Together with

speakers of a language, even illiterate speakers, have a feeling for what is, or is not, a word. There are other reasons for assuming that the word has some kind of linguistic reality. As Matthews (1972) points out morphological conditioning, when it occurs, takes place within the word. So for example, irregular plural forms in English are determined by the word in question, and only occur with that word. Another argument is that the ordering of elements within a word is frequently independent of, and even compulsorily different from, the ordering of strings of words; for example, in English the genitive can be marked by 's or by the separate word *of*, while 's is a part of a word and comes after the possessor (the plane's wings), *of*, a separate word, comes before the possessor (the wings of the plane).

All these factors argue for there being a unit which might be termed a 'word'. However, what the native speaker feels to be a word still differs radically from language to language.

The use of the term 'word-formation' is of value when the rules for the formation of words are not identical with the rules for the formation of sentences. In accordance with the need of speakers of any given language, a new word may appear in the language, either by borrowing or formed as a result of productivity of the language.

As Falk (1978) states: "Words are constructed of smaller parts, called morphemes. Morphemes are the minimal unit of syntax in a language - units from which words are formed." Another definition of morpheme, presented by Hayes (1991) is that it is a sequence of sounds that has function in a word.

Different strategies are used in word-formation, the most common of which is affixation. Affixes - prefixes or suffixes - are morphemes which are added to a word, and which change the meaning or function of the

word.

Affixes are of two types: **inflectional** and **derivational**. Inflectional affixes are added to a word to change it in some other way according to the rules of the grammar of a language. For example, in English, verbs are inflected for 3rd-person singular: *I work, he works* and for past tense: *I worked*. Most nouns may be inflected for plural: *horse --- horses*.

Derivational affixes are added to words to form a new word. For example, the noun *insanity* is derived from the adjective *sane* by the addition of the negative prefix *in-* and the noun-forming suffix *-ity*. As Falk (1978) states although the number of inflectional affixes are less than derivational ones, they occur much more frequently.

Reading Comprehension

Comprehension has been described as a constructive process (e.g. Sapir, 1980). Text is language written in context, with an intended message. The reader must, in many instances, use explicit and implicit information in order to be able to comprehend the message. The students must also be taught to derive meaning from the word combinations in the text (Rivers, 1981).

Reading is regarded as a skill of great importance to the learner because (a) it provides him with access to a great quantity of further experience of the language, and (b) it gives him a window onto the normal means of continuing his personal education. Reading is extracting meaning out of a written text. Reading comprehension consists of reading to get the 'content' aspect of written language (Stevens, 1977).

The reading goal is to read for meaning or to recreate the writer's meaning. Reading to improve pronunciation, practice grammatical forms, and study vocabulary do not constitute

brought about a recategorization of the objectives of language learning, a refinement of teaching materials, from the grading of vocabulary to a more systematic introduction of structures, and a re-thinking of method in general (Toossi, 1981).

Fluency in a language cannot be achieved unless the individual gains control over different components of the language. Comprehension, as the basic element of communication needs specific attention. In order to comprehend better one should be familiar with the lexicon of the language. Learning the lexicon systematically enables the learner to enhance his vocabulary power. Knowing how the words are derived from a single root can be helpful to the learner. Word-formation knowledge is the systematic means of increasing vocabulary which consequently affects comprehension ability.

The result of this study may enable the teachers to find a more effective way of teaching vocabulary and increasing the students' word power. By knowing the derivational rules, the learner can make new words out of the original ones. The enlargement of one's word power, inevitably, results in better communication. Written passages are another means of communication between the writer and the reader. Consequently, word-formation rules not only help the learner to have access to a large vocabulary domain, also has a positive affect on individual's reading comprehension.

Considering the facts that 1) the subjects of the study were not selected through randomization, so it limits the generalizability of the study to the students of that particular university; and 2) only one part of word-formation rules, i.e. affixation, is taken into consideration and the impact of other rules of word-formation is neglected; the following hypotheses are proposed:

H1. Word-formation knowledge plays a

significant role in language learning.

H2. There is a strong relationship between word-formation knowledge and reading comprehension.

Review of the Related Literature

There is no one single, comprehensive definition for language. Linguists have defined language in different ways still subject to change. A more recent definition is:

"A language consists of a system of rules which relates sound sequences to meaning. All languages have distinctive sets of sounds called phonemes; these sets are grouped together into utterances called morphemes (phonemes containing meaning); and morphemes fit into patterns called words, phrases, clauses, and sentences" (Hayes, 1991).

Learning is "acquiring or getting of knowledge of a subject or a skill by study experience, or instruction." Teaching is "guiding and facilitating learning, enabling the learner to learn, setting the conditions for learning" (Brown, 1987).

Learning a language includes learning different skills and sub skills of the language. And the teacher's goal is to provide the learner with appropriate situations and ways to get the knowledge of skills in the best and the most efficient way.

The learner learns most of his new words from reading and less from hearing them. Different written sentences including a given word may easily provide the learner with enough clues to guess the meaning of the new word (Mirhassani, 1993).

Word-Formation

The definition of the word has been, for a long time, a major problem for linguistic theory. Despite the difficulties in providing a definition of word, there are good reasons for operating with such a notion. The first of these is that

The Impact of Word-Formation Knowledge on Reading Comprehension

Akbar Mirhassani
By: Atossa Toossi

Abstract

Language as a complex phenomenon contains different aspects and various factors are involved in learning a language. Second language learning research tries to find the best and the most effective way of teaching. In this study the impact of word-formation knowledge on reading comprehension was investigated through an experiment done on 70 freshmen, majoring in English Translation. The experimental group received an eight-session treatment in the period between pre-test and post-test.

Statistical analyses, at the significance level of .05, confirmed the high rate of progress in experimental group. The great difference between t -observed and t -critical values and the high values of correlation between groups revealed how significant the impact of word-formation knowledge on reading comprehension is.

Introduction

Language is a complex phenomenon which consists of interrelated aspects. Each of these aspects plays a role in language learning. Second language learning research may help

language teachers to choose the most appropriate of teaching methods, the construction of teaching materials, or the design and execution of teaching techniques (Cook, 1991).

Different views of language results in the emergence of different teaching methods. Students of a foreign language are faced with an extremely difficult task. Whether they wish to acquire native like mastery of the language in all aspects or merely to learn to read foreign language material in their own professional field, they must cope with the complex and abstract system of rules and forms that constitute every human language.

The proper application of linguistics to language teaching lies in an understanding of what language is. The insights linguists have attained about the complex, abstract, and systematic nature of language are helpful to both teachers and students of foreign languages, for such insights provide an understanding of the enormity of the task they are attempting to accomplish (Falk, 1978).

Concerning the contribution of linguistic research, Halls (1970) indicates that it is difficult to measure exactly what has been the impact of linguistics on the classroom. It is certain, however, that it has been significant. It has

Roshd رشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani Ph.D (TEFL)
Tarbiat Modarres University

Executive Director

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

Editorial Board

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

Mohammad Hossein Keshavarz, Ph.D (Linguistics)
Teacher Training University

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

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

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

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

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

Advisory panel

- A. Rezaei Ph. D (English Literature)
Tabriz 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 FLJT are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

Roshd

روشده آموزش زبان

مجله علمی - ترویجی

Vol.12 - No.44 - 1996

The

J

Foreign

L

Language

T

Teaching

Journal