

LANGUE LANGUE LAN
SPRACHE SPRACHE SPR
LANGUE LANGUE LANG
CHE SPRACHE SPRACHE
JAGEL ANGUAGEL ANGUAGE

دانشگاه آموزش زبان

سال دوم - شماره ۳ و ۴ - زمستان و بهار ۶۵ - بهار ۱۳۰۰ - شماره مسلسل ۶



Journal



Foreign Languages open doors to new horizons

رشد آموزش زبان

سال دوم - شماره ۲ و ۳ - زمستان و بهار ۶۴ و ۶۵
 نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر تحقیقات و برنامه ریزی و
 تألیف کتابهای درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
 نشانی: خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شماره ۴
 وزارت آموزش و پرورش تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

زیر نظر هیئت تحریریه

تولید: واحد مجلات رشد تخصصی

صفحه آرا: خالد قهرمانی دهبکری

مجله رشد آموزش زبان هر سه ماه یک بار به منظور اعتلای
 دانش دبیران و دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و
 آشنایی آنان با شیوه های صحیح تدریس زبان منتشر می شود.

فهرست

پیشگفتار

این شماره را طبق معمول با یک پوزش و یک خبر خوب آغاز می کنیم. پوزش از اینکه باز هم در شماره پیش اشتباهاتی داشتیم، اشتباه در تاریخ روی جلد و اشتباهات چاپی دیگر - تا به آن حد که مجبور شدیم یکی از مقالات شماره پیش را عیناً در این شماره چاپ کنیم چون در آن وضع غیر قابل استفاده بود. خبر خوب اینکه یک مدیر داخلی خوب پیدا کرده ایم و با استفاده از خدمات او ترتیبی داده ایم که انشاء الله اشتباهات تکرار نشود و همین شماره که در دست شما است نشان خواهد داد تا چه حد در این کار موفق بوده ایم. و دیگر اینکه به علت استقبال شما و نویسندگان ارزشمندمان توانسته ایم به جبران عقب ماندگی سالهای پیش در حالیکه هنوز سه ماه از انتشار شماره یک دوره دوم نمی گذرد دو شماره یعنی شماره های ۲ و ۳ دوره دوم نشریه را یکجا منتشر کنیم.

پیش از معرفی مقالات این شماره سخنی چند با نویسندگان ارزشمند مقاله ها داریم که امیدواریم با توجه

پیشگفتار	هیئت تحریریه	۳
صفات تخصصی و صفات خبری	دکتر مجدالدین کیوانی	۶
شرایط مطلوب دوزبانه شدن	دکتر رضا نیلی پور	۱۲
راه زندگی		۱۷
نکته ها		۱۸
اخبار گروهها		۲۰
نقش زبان در اجتماع	دکتر رضانیلی پور	۲۱
کاربرد تصویر در آموزش زبان	هیئت تحریریه	۲۳
قابل توجه دبیران محترم زبان آلمانی		۲۴
آیا مهارت خواندن فی النفسه...		۲۵
پرسش و پاسخ		۲۶
قواعد علامت گذاری در زبان آلمانی	دکتر فرزین بانکی هاسترن مبصر	۲۹
سرودهای آموزشی	نیلوفر مبصر	۳۴
استفاده از ضرب المثله در کلاس	احمد عالی	۳۶
A HISTORICAL PERSPECTIVE...	دکتر مجدالدین کیوانی	۴۴
BRITISH ENGLISH AND AMERICAN...	دکتر ابوالقاسم سهیلی	۴۷
L'EPREUVE DE FRANÇAIS AU CONCOURS...	دکتر مهوش قدیمی	۵۳
A WAY OUT FROM...	J. B. Sadeghian	۵۶
FUNDAMENTAL CONCEPTS. B...	Hossein Farhady	۶۱
FUNDAMENTAL CONCEPTS. A...	Hossein Farhady	۶۵



به این چند نکته ما را در انتشار مرتب و بدون اشتباه نوشته‌های خود یاری دهند.

نخست اینکه خوانندگان ما اکثراً دبیران زبان، دانشجویان رشته‌های زبان، آموزش زبان و دانشجویان دانشسراها، دانشکده‌ها و دانشگاه‌های تربیت معلم در سراسر کشور می‌باشند. با توجه به هدف‌های این نشریه و نیازهای این گروه خوانندگان، پاسخ به این پرسش که مقالات در چه موردی باید باشند مشکل بنظر نمی‌رسد. همانطور که بدفعات یادآور شده‌ایم نوشته‌هایی که در مورد زبان و آموزش زبان خارجی و تربیت دبیران و حاوی راهنمایی‌های عملی بوده و به زبانی ساده بیان شده باشند مورد توجه خوانندگان و نتیجتاً خواست هیأت تحریریه می‌باشد. دوم اینکه بازهم از نویسندگان خود تقاضا داریم حتماً نوشته‌های خود را در سه نسخه تایپ نموده برای ما بفرستند. ممکن است هیأت تحریریه تغییر یا تجدیدنظر در بخشی از مقاله شما را ضروری تشخیص دهد، در آنصورت جهت تماس با شما بآدرس دقیق یا شماره تلفن شما احتیاج خواهد بود، از اینرو شماره تلفن و آدرس خود را در اول یا آخر مقاله‌تان فراموش نفرمائید. جهت اطلاعات بیشتر در مورد ارسال مقاله همیشه به صفحه آخر هر شماره توجه فرمائید.

* * *

مقالات این شماره در مورد زبان‌های خارجی، آموزش زبان، نقد و بررسی شعر، و مطالب خواندنی و متنوع دیگر برگزیده شده‌اند. در مورد زبان انگلیسی، مقالاتی تحت عنوان «ساختارهای سببی»، «صفات در

انگلیسی»، «انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی امریکائی» و غیره داریم. یکی از موارد مشکل برای معلمین زبان در گرامر انگلیسی تدریس و تشریح ساختارهای سببی می‌باشد. باعتقاد نویسنده، کتابهای گرامر خیلی خلاصه اشاره‌ای به این نوع ساختار نحوی ندارند. نویسنده کوشیده است به کمک مثالهایی و به زبان ساده این نکته گرامری را شرح دهد.

صفت در زبان انگلیسی معمولاً با توجه به نقش آن در تعریف یک اسم یا جای آن در جملات انگلیسی مورد تعریف یا طبقه‌بندی قرار می‌گیرد. صفات «اسنادی» و «اخباری» و طرز تشخیص آنها در جمله انگلیسی موضوع مقاله دیگر این شماره می‌باشد. مقاله دیگری در مورد تفاوت‌های انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی امریکائی داریم. به اعتقاد نویسنده در تدریس زبان انگلیسی، با اینکه تذکر ناهمانندی‌ها در جای خود به تقویت «توانش» فراگیرندگان کمک می‌کند لیکن باید بیشتر تأکید بر همانندی‌های این دو داشته باشیم.

در زمینه آموزش زبان خارجی، در مقاله «تاریخچه آموزش زبانهای خارجی» ضمن تقسیم آن به چهار دوره، هر دوره با ویژگیها و مختصات خود مورد بررسی قرار می‌گیرد. در مقاله‌ای دیگر دو زبانگی مورد بحث است. به نظر نویسنده آنچه بیش از همه برای اکثر متخصصان آموزش زبان مطرح می‌باشد اینست که اگر قرار باشد فردی بیش از یک زبان فرا گیرد بهترین شرایط یا مطلوبترین موقعیت برای فراگیری آن



«اطلاعیه»

سمینار استادان زبان انگلیسی دانشگاههای ایران در مورد مسائل روش تدریس زبان، از تاریخ ۹ الی ۱۱ فروردین ماه ۱۳۶۶ در محل دانشگاه تهران برگزار می‌گردد. دبیران زبان انگلیسی علاقمند به شرکت در سمینار مذکور می‌توانند جهت کسب اطلاع و ثبت‌نام با گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف (تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۲ داخلی ۴۱) تماس حاصل نمایند.

قابل توجه دبیران

محترم زبان انگلیسی

چون کتابهای فرهنگ آکسفورد تمام شده، خواهشمند است تا اطلاع ثانوی از پرداخت وجه بحساب ۶۰۷۰ خودداری فرمائید. گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات

چیست؟ و اگر عواملی در کیفیت دو زبانه شدن فرد مؤثر است این عوامل کدامند؟

در مقاله‌ای دیگر در این زمینه، نویسنده کوشیده است برای موانعی که در راه تمرین و کاربرد دانسته‌ها وجود دارد نظیر کم بودن ساعات درس، زیاد بودن تعداد زبان آموزان در هر کلاس..... راه‌حلهائی پیشنهاد کند.

سئوالهای زبان خارجی کنکور سراسری - این بار تست‌های زبان فرانسه - در مقاله‌ای مورد بررسی قرار گرفته است. با اعتقاد نویسندگان این مقاله، از هر چهار توانائی قابل ارزشیابی در این آزمون، تنها یکی از آنها آنها بصورت ثوریک و منفعل مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. مقاله این پرسش را مطرح می‌سازد که آیا بهتر نیست که محتوای این تست‌ها تغییر کند تا حداقل تکیه تنها بر بازشناسی قواعد گرامری نباشد و شناخت واژه‌ها، کاربرد صحیح ساختمان جملات و درک مفهوم متن نیز مورد ارزشیابی قرار گیرد؟ مقالات متنوع و آموزنده دیگری در مورد اصول آزمون، نقش تصویر در آموزش زبان، علامت‌گذاری در زبان آلمانی، برگزیده‌ای از ضرب‌المثل‌ها و کلمات قصار در زبان انگلیسی و غیره در این شماره چاپ کرده‌ایم. همچنین جهت تنوع چند شعر نیز چاپ گردیده است.

امید است تعدد و تنوع مقالات این شماره موردپسند شما خواننده عزیز باشد و ما را از نظرات خود بی‌اطلاع نگذارید.

هیئت تحریریه

صفات تخصیصی و صفات خبری

Syntactically, English adjectives can be classified into 'attributives' and 'predicatives' depending on whether they premodify nouns or form part of the sentence complement. In the former case the adjective is called attributive and in the latter it is referred to as predicative.

In English, most adjectives can function both attributively and predicatively, but some are either attributive or predicative only.

Moreover, a noun may premodify another noun in which case it is classified as attributive.

دکتر مجدالدین کیوانی - دانشگاه تربیت معلم

صفاتی که زیر آنها خط کشیده شده هریک بخشی از گزاره جمله‌ای را تشکیل می‌دهند. مرجعها یا موصوفهای این صفات (It, He, They etc.) همه در ستون سمت چپ و جدا از صفات خود واقع شده‌اند. هریک از این صفات مکمل جمله (Complement) هستند و بدون آنها جمله کامل نیست.

۲ - صفت تخصیصی. اصطلاحاً به صفتی گفته می‌شود که بلافاصله پیش از موصوف خود درآید.

مثال:

The cruel ruler treated them badly.

This is your main problem.

It was a difficult question.

Let sleeping dogs lie.

نقش هریک از صفات در جملات بالاتنها توصیف و مشخص کردن بیشتر یا بیان جزئیاتی درباره موصوفهای آنهاست نه گزارش یک خبر. بنابراین، با اینکه کلماتی مثل main و difficult در بخش خبر (مسند = predicate) جمله آمده‌اند صفات خبری به حساب نمی‌آیند. زیرا اولاً پیش از موصوف خود درآمده‌اند و ثانیاً حذف آنها به بنای اصلی جملات خللی وارد نمی‌کند.

صفاتی که همیشه به صورت خبری بکار می‌روند. صفات در انگلیسی اکثراً به دو صورت تخصیصی و خبری بکار می‌روند. لیکن باید دانست که معدودی از صفات منحصرأ به صورت تخصیصی و بعضی نیز فقط به شکل خبری کاربرد دارند. به علاوه، ممکن است صفت واحدی در یک معنای خاص و پیش از موصوفهای خاص منحصرأ به صورت تخصیصی و در معنا یا معانی دیگر به صورت خبری استعمال گردد. مثلاً کلمه close در معنای intimate (صمیمی) فقط

در تعریف پاره‌ای از واژه‌ها در فرهنگ:

Advanced Learner's Dictionary به دو علامت اختصاری attrib. adj. و Pred. adj. برمی‌خوریم. اینها برای چه هستند و معنایشان چیست؟ این دو علامت، به ترتیب، شکل اختصاری 'attributive adjective' و 'predicative adjective' است. معادل فارسی اولی را می‌توان صفت تخصیصی (یا انتسابی) و معادل دومی را صفت خبری (یا گزاره‌ای) قرار داد.

۱ - صفت خبری. صفتی است که در بخش خبر یا گزاره جمله و جدا از مرجع خود (که در واقع موصوف آنست) می‌آید و حذف آن معمولاً جمله را از لحاظ معنایی ناقص می‌کند. این دو شرط: بخشی از خبر جمله بودن، و جدا از مرجع خود بودن، باید توأمأ حاصل گردد تا صفتی بتواند خبری باشد. به نمونه‌های زیر توجه کنید:

Subject (نهاد : مسندالیه)	Predicate (گزاره: مسند)
I	am <u>ready</u> to go.
He	is still <u>sick</u> .
It	is growing <u>dark</u> .
They	made me <u>angry</u> .
The ship	was fast <u>aground</u> .
Mountain climbing	can be very <u>pleasant</u> .
To go	was <u>easy</u> .
Most of students	are half <u>asleep</u> .

صورت زیر شامل اکثر صفاتی است که از این مقوله‌اند:

alone	تنها — منحصر
alee	قسمتی از بدنه کشتی که محفوظ از وزش باد است
amiss	اشتباه — خلاف قاعده
alike	شبیبه — مانند — همسان
alive ^o	زنده
akin	خویشاوند — همخون
ashamed	شرمسار
asleep	خواب — در خواب
awash	برده شده بوسیله آب — هم سطح امواج
awake	بیدار
awry	اشتباه — برخطا — عوضی
aware	مطلع — آگاه
aghast	وحشتزده — ترسان
ablaze	مشعل
adrift	در معرض باد و طوفان — در حال حرکت
afire	در حال سوختن — به آتش کشیده شده
afraid	خائف — ترسیده
aflame	مشعل
afloat	شناور
afoot	پیاده
agape	بهت زده — باز باز (درمورد دهان)
aglow	برافروخته — مشعشع
agog	مشتاق — هیجان زده
aground	به گل نشسته
ahead	مقدم — پیش

و بنابراین، جملاتی از نوع آنچه در زیر آمده صحیح نیست.

The asleep man was snoring.

We are not concerned with the alive writers.

معنای موردنظر در این جملات را می‌توان به صورت زیر بیان کرد:

The sleeping man was snoring.

We are not concerned with the living writers

اسم‌هائی که گاه هم‌طراز صفات تخصیصی بکار می‌روند. در فرهنگ لغت Advanced، در کنار یکی از کاربردهای پاره‌ای اسمها ممکن است به علامت attrib. برخوردید. این نشان آن است که اسم

به شکل تخصیصی بکار می‌رود، چنانکه عبارت My close friend را نمی‌توان به صورت My friend is close تغییر داد. اما، همین کلمه، مثلاً در معنای unventilated (خفه و تهویه نشده) یا concealed (پوشیده و سری) به صورت خبری استعمال می‌شود. مثال:

The air in this room is very close today.

He kept it (what I said) close to himself.

واژه certain در معنای not named or described (مانند a certain man) و نیز در معنای some but not much (مانند a certain sadness in his voice) فقط به شکل تخصیصی ولی در معنای مسلم و مطمئن (مانند I'm not quite certain, It is certain that) منحصراً به صورت خبری بکار می‌رود.

بعضی از فرهنگهای لغت، مانند Advanced، وضعیت غالب صفات را از این لحاظ روشن کرده‌اند، بدین گونه که صفاتی را که منحصراً به صورت تخصیصی یا منحصراً به صورت خبری بکار می‌روند با علامتی یا توضیحی معلوم داشته‌اند. لذا خالی از فایده نیست اگر خواننده به هنگام مراجعه به فرهنگ لغت برای یافتن معنای یک صفت، وضعیت آنرا از لحاظ خبری یا تخصیصی بودن هم روشن کند. البته در فرهنگهایی که راجع به تخصیصی یا خبری بودن صفات اشاراتی دارند، مقابل اکثر صفات توضیحی و اشاره‌ای از این نظر نمی‌دهند. این بدان معناست که اکثر صفات در انگلیسی به دو صورت خبری و تخصیصی کاربرد دارند و لذا فرهنگ نویسان اکثراً فقط در مواردی توضیحی می‌افزایند که صفتی تنها به یکی از دو صورت بکار رود. مثلاً ممکن است علامت Pred. adj. را بعد از ready, well بینیم. این نشان می‌دهد که کلمات مذکور (در معنای صفتی) فقط به صورت خبری کاربرد دارند. علامت attrib. adj. به دنبال کلمه main و arch و antitank حاکی از این است که این صفات فقط به صورت تخصیصی بکار می‌روند (مانند antitank guns, main streets, arch look). بعضی صفات که معمولاً (ولی نه همیشه) به صورت خبری به کار می‌روند با علامت =usu. pred. (usually predicative) مشخص شده‌اند مانند ill.

دسته‌ای صفات انگلیسی که فقط به صورت خبری مورد استفاده قرار می‌گیرند و نمی‌توانند پیش از موصوف خود درآیند، آنها نیست که با پیشوند a آغاز می‌شوند و تقریباً تماماً از ترکیب این پیشوند و یک اسم ساخته شده‌اند.^۲

خبری هر دو بکار روند، مثل purple, green, cream, red و غیره. دو دسته مثالهای زیر را مقایسه کنید:

Purple is my favourite colour. (اسم)

His face became purple with rage. (صفت خبری)

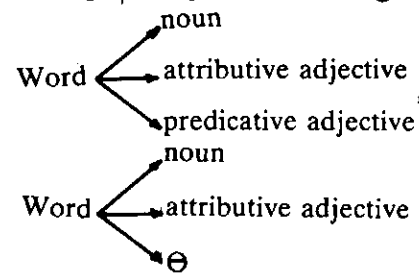
Her purple dress is really attractive. (صفت تخصیصی)

There is a cold wind coming from the north. (اسم)

A north wind was blowing in gusts. (صفت تخصیصی)

The wind is north.

جمله آخر نادرست است زیرا کلمه north نمی تواند به صورت صفت خبری مورد استفاده قرار گیرد، و این است تفاوت میان اسمی که معمولاً به صورت صفت هم بکار می رود (مثل green) و اسمی که گاهی فقط به صورت صفت تخصیصی استعمال می شود (مانند south). این وضعیت را می توان در نمودار زیر مجسم کرد.



موردنظر می تواند در محل صفات تخصیصی قرار گیرد و بنا بر این، نقش صفت را ایفا کند.^۲ در فرهنگ و بستر دانشگاهی، این قبیل کلمات اسمهای تخصیصی (attributive nouns) نامیده شده اند. در مثالهای زیر کلمات home, fake, head, fancy, gipsy, family, raglan, south, spring و law نقش معادل نقش صفات تخصیصی پیدا کرده اند.

1. family house, family hotel, family life
2. gipsy girl, gipsy camp
3. fancy picture, fancy decoration
4. a fake picture, fake patriotism, fake austerity
5. head waiter
6. home trade, home industries, home office
7. spring flowers, spring weather
8. south pole, south America, a room with a south aspect
9. a raglan coat
10. a law school

تذکر - در فرهنگهای لغت مانند Advanced Learner's Dictionary، کلماتی که به دنبال آنها علائم n. و adj. (بدون قید attrib. یا pred.) آمده کلماتی است که علاوه بر کاربرد اسمی می توانند بصورت صفت تخصیصی و صفت

زیرنویس

۱ - در باره ای از کتابهای دستور انگلیسی که به فارسی نوشته شده «اسنادی» را معادل attributive گذاشته اند. چون ممکن است این کلمه مفاهیم «مسند» و «مسندالیه» را به ذهن خواننده فارسی زبان متبادر کند و بپندارد که اینها همه از یک مقوله اند. اصطلاح «تخصیصی» را به جای اسنادی، برگزیدیم زیرا attribute در انگلیسی به معنای تخصیص یا انتساب صفت یا کیفیتی به چیزی یا کسی است. در فرهنگ انگلیسی - عربی المورد، عبارت نعت حقیقی، در برابر attrib.adj قرار داده شده است.

۲ - برای آگاهی از تفاوتها و کاربردهای صفات تخصیصی و خبری به فصل پنجم از کتاب:

A Concise Grammar of Contemporary English, 1915, PP. 116 - 123 مراجعه شود.

۳ - گرچه بعضی از آنها، مانند aware، در انگلیسی امروز به صورت یک کلمه بسیط به نظر می آیند.

۴ - البته بسیاری از این صفات خبری به صورت قید هم بکار می روند.

۵ - در اصل به شکل a+life بوده است.

۶ - این کلمه استثنائاً از ترکیب - a و یک صفت مفعولی ساخته شده است.

۷ - کلمات مختم به پسوند ing (مانند swimming, exciting و غیره) گرچه هم به صورت صفت بکار می روند هم در نقش اسم (gerund)، دقیقاً در مقوله مورد بحث ما در اینجا قرار نمی گیرند. زیرا علاوه بر معنای فعلی (verbal) که با خود دارند و همین موجب تمایز آنها از صفات و اسمهای معمولی می شود - به نظر می رسد در درجه اول صفاتی هستند که در قالب ساختار خاصی از زبان انگلیسی (subject + verb + gerund) کاربرد اسمی پیدا می کنند.

مآخذ

1. Hornby, A.S., Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.
2. Webster New Collegiate Dictionary.
3. Palmer, H. New Method Grammar, 1961, PP. 74-76.
4. Quirk, R. and Greenbaum, S., A Concise Grammar of Contemporary English, 1975, PP. 114 - 125.

ساختارهای سببی

دکتر پرویز مفتون - دانشگاه علم و صنعت ایران

One of the problematic areas of the English grammar for Iranian EFL teachers is the explanation of the sentences denoting causation. English grammar-books have usually cast a cursory glance at such expressions. In this paper, an attempt is being made, through simple description and varied examples, to clarify the point. Furthermore, two patterns indicating causation are presented.

حال به دو ساختاری که مفهوم سببیت به کمک آنها بیان می‌شود می‌پردازیم:

جدول (۱) ساختار اول

فاعل دستوری جمله	فعل سببی	مفعول	فعل اصلی جمله بصورت اسم مفعول	by	فاعل معنایی جمله
My brother	had	his watch	repaired	by	the jeweler.
Maryam	got	her car	fixed	by	the mechanic.

توضیحات:

همانطور که ملاحظه می‌شود، ساختار اول از ترکیب اجزاء زیر:

فاعل دستوری جمله	+ have get	+ مفعول	+ فعل اصلی جمله بصورت اسم مفعول	+ by	فاعل معنایی جمله
------------------	---------------	---------	------------------------------------	------	------------------

تشکیل می‌شود. نکته مهم در ساختارهای سببی عبارت از این است که اسمی که در اول جمله آورده می‌شود انجام دهنده فعل اصلی جمله یا عبارت دیگر فاعل جمله نیست. مضافاً بر اینکه فاعل اصلی (فاعل

یکی از موارد اشکال معلمان زبان انگلیسی ما توضیح ساختارهای سببی به زبان آموزان فارسی زبان است. کتاب‌های دستور زبان معمولاً کمتر به این مقوله دستوری پرداخته‌اند. در این مقاله سعی شده است تا اولاً ساختارهای سببی مورد بررسی قرار گرفته و ثانیاً با توسل به مثالهای متعدد بتوان جملات غیر مصطلحی را از طریق ساختارهای سببی بصورت مصطلح‌تر و متعارف‌تر بیان نمود. ساختارهای سببی دلالت بر این دارد که بدون آنکه شخص خودکاری را انجام داده باشد بنحوی سبب انجام آن کار شده باشد، خواه نتیجه کار مورد میل یا علیرغم تمایل وی بوده باشد. عبارت دیگر، مراد از استفاده از ساختارهای سببی این است که نشان دهیم شخصی موجب شده است تا شخص دیگری یا شیئی کاری را انجام دهد.

عبارات سببی در زبان انگلیسی معمولاً از طریق دو ساختار بیان می‌شود. به علاوه افعال مشخصی با معانی خاص در این دو ساختار بکار می‌روند. این افعال عبارتند از: make, get, have که به معنای وادار کردن، واداشتن، تشویق کردن، استخدام کردن، گماشتن، مجبور کردن، متقاعد کردن، موجب شدن، و نظائر آن می‌باشد.

تشکیل می‌شود. هر چند که معانی افعال *have*, *make* و *get* در این جملات تقریباً معادل یکدیگر بوده و دلالت بر واداشتن شخصی یا استفاده از فردی برای انجام کاری می‌باشند، بعضی اوقات معانی ظریف‌تری از افعال فوق مستفاد می‌شود. به معانی افعال سببی فوق در جملات زیر توجه نمایید:

Reza had the tailor measure him for a jacket.

have در جمله فوق به معنای «خواستن» است.

Maryam's mother made her visit her relatives.

The professor made his students type their papers.

make در جملات فوق بمعنای «واداشتن» و «مجبور کردن» است.

Reza got his brother to drive him to school.

get در جمله فوق بمعنای «متقاعد کردن» طرف مقابل می‌باشد. لازم به تذکر است که در این ساختار فعل اصلی جمله بعد از فعل سببی *get* بصورت مصدری بکار می‌رود.

در ساختار دوم انجام دهنده فعل اصلی یا فاعل معنایی جمله قبل از فعل اصلی جمله و پس از فعل سببی بیان می‌شود. در این نوع ساختار نیز اسمی که در اول جمله آورده می‌شود فاعل اصلی جمله محسوب نمی‌شود بلکه صرفاً فاعل دستوری جمله است. حال به جملات نمونه زیر توجه کنید:

- A. The knives want sharpening.
- B. He is paying someone to repair his car at the moment.
- C. I asked someone to paint my room for me yesterday.
- D. Maryam paid a man to fix her watch.
- E. Someone will wash my car for me tomorrow.
- F. I didn't force anyone to press my shirts for me.
- G. Do you employ someone to clean the rooms every week?
- H. Should someone fix the bicycle for Reza?
- I. Why didn't you persuade someone to clean your shirt for you?

معنایی جمله) معمولاً یا اصلاً در این ساختار بیان نمی‌شود یا در آخر جمله قبل از حرف اضافه «*by*» درمی‌آید. لذا جملات مندرج در جدول (۱) را معمولاً بصورت زیر بیان می‌کنند.

My brother had his watch repaired.
Maryam got her car fixed.

معانی افعال *have* و *get* در این جملات عبارت از باعث شدن، واداشتن شخصی یا استخدام فردی برای انجام کاری است. فعل *get* معمولاً در محاوره و نه در نوشتار رسمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. حال به دو جمله زیر توجه کنید که در آنها نتیجه عمل علیرغم تمایل فاعل دستوری جمله بوده است.

You would not have your apartment burgled easily if you had an alarm.

Maryam had her pocket picked today.

به دو جمله زیر توجه کنید:

My brother had his eyes examined.
My brother had examined his eyes.

مفهوم جمله اول آنست که برادرم از پزشکی خواسته است تا چشم وی را معاینه کند و حال آنکه مفهوم جمله دوم اینست که برادرم چشم شخصی را معاینه کرده بود. غرض از ذکر دو مثال فوق اینست که ترتیب قرار گرفتن کلمات در جمله در زبان انگلیسی در رساندن مفهوم نقش اساسی دارد. باز بایستی توجه داشت که در این ساختار سببی مفعول حتماً بایستی پس از فعل سببی (*have* یا *get*) و قبل از فعل اصلی (*examined*) بیان شود.

جدول (۲) ساختار دوم

فاعل	فعل	فاعل	فعل	مفعول
دستوری جمله	سببی	معنایی جمله	اصلی جمله	
Reza	had	the family doctor	examine	his eyes.
My brother	made	the jeweler	repair	his watch
Maryam	got	the mechanic	to fix	her car.

توضیحات:

همانطور که ملاحظه می‌شود ساختار دوم از ترکیب اجزاء زیر:

have	فعل اصلی جمله بصورت مصدر بدون to
make + فاعل دستوری جمله	فعل اصلی جمله بصورت مصدر بدون to + فاعل معنایی جمله
get	فعل اصلی جمله بصورت مصدر

- I (1) Why didn't you **have your shirt cleaned**?
 (2) Why didn't you **have your mother clean your shirt**?

- J (1) **Get this paragraph translated into Farsi!**
 (2) **Get one of your friends to translate this paragraph into Farsi!**

خلاصه: در زبان انگلیسی امکانات متفاوت و متعددی وجود دارد تا بوسیله آنها نشان داد که شخصی بدون آنکه خودکاری را انجام داده باشد سبب انجام آن کار بوده است. یکی از این امکانات، استفاده از ساختارهای سببی است که برای بیان مصطلح‌تر جملاتی نظیر

- | | | | |
|------|---|-----------|---------------------------------|
| I | { | caused | someone to do something for me. |
| | | employed | |
| | | persuaded | |
| | | forced | |
| | | asked | |
| | | paid | |
| ect. | | | |

بکار می‌رود. در این مقاله، دو نوع ساختار سببی مورد بررسی قرار گرفت و از طریق مثالهای متعدد سعی شد تا مفهوم جملات نمونه با توسل به ساختارهای سببی بیان گردد. همانطور که مشاهده شد، افعال سببی را می‌توان در جملات خبری، امری، استفهامی، منفی در زمان‌های مختلف بکار برد که نمونه‌هایی از هر کدام ارائه شد.

BIBLIOGRAPHY

- Eckersley, C.E., & Eckersley, J.M. **A comprehensive English grammar for foreign students**. London: Longman Group Limited, 1960.
 Praninskas, J. **Rapid review of English grammar**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc. 1959.
 Stannard Allen, W. **Living English structure: Practice book for foreign students**. London: Longmans, Green and Co. Ltd. 1959.
 Thomson, A. J., & Martinet, A.V. **A practical English grammar** (3rd. ed.). London: Oxford University Press, 1980.

- J. Tell someone to translate this paragraph into Farsi for you.

هر چند که جملات فوق بر مبنای دستور زبان انگلیسی نوشته شده است و بعضی از آنها مفهوم می‌باشد لیکن اکثر این جملات در زبان انگلیسی غیر مصطلح است. برای بیان این جملات بهتر می‌توان از یکی از دو نوع ساختار سببی بهره جست تا در بیان مقصود خللی روی ندهد. در زیر، مفهوم هر یک از جملات نمونه فوق در قالب ساختار اول و دوم سببی به ترتیب ذکر گردیده است. منظور از B.A. و... ردیف جملات نمونه بوده و هدف از (۱) یا (۲) ساختار اول یا ساختار دوم سببی است.

- A (1) Someone must (should,...) **have the knives sharpened**.
 (2) Someone must (should,...) **have your brother sharpen the knives**.
- B (1) He is **having his car repaired at the moment**.
 (2) He is **having the mechanic repair his car at the moment**.
- C (1) I **got my room painted yesterday**.
 (2) I **got my brother to paint my room yesterday**.
- D (1) Maryam **had her watch fixed**.
 (2) Maryam **had the jeweler fix her watch**.
- E (1) I will **get my car washed tomorrow**.
 (2) I will **get him to wash my car tomorrow**.
- F (1) I did not **get my shirts pressed**.
 (2) I did not **make my sister press my shirts**.
- G (1) Do you **have the rooms cleaned every week**?
 (2) Do you **have the maid clean the rooms every week**?
- H (1) Should Reza **have the bicycle fixed**?
 (2) Should Reza **have his father fix the bicycle**?

شرایط مطلوب دو زبانه شدن

در مدرسه یا دانشگاه فرا بگیرد. همین جاست که زبان آموز با معلم و کتاب درسی و روش آموزش روبرو می شود. به نظر می رسد مشکلات اساسی زبان آموز از همین جا شروع می شود.

اجازه دهید پیش از آنکه مشکلات و مسائل دو زبانه شدن را بررسی کنیم ببینیم فردی که ادعا می کند یک زبان را می داند دارای چه توانایی هایی است و برای دو زبانه شدن به چه توانایی هایی نیاز دارد.

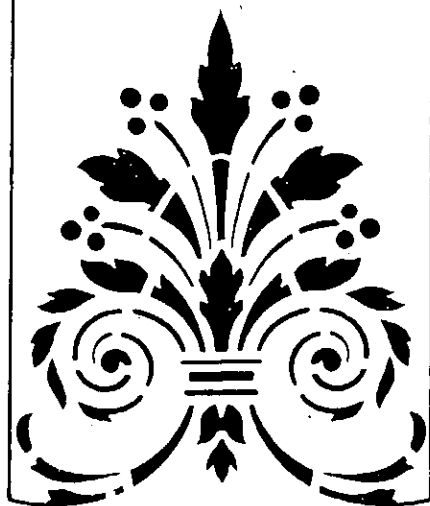
توانایی های زبانی

«زبان دانی» یا دانستن زبان مستلزم در اختیار داشتن یک سلسله توانایی هایی است که به انسان امکان فرا گرفتن زبان را می دهد. این توانایی ها متنوع اند و از لحاظ ماهیتی می توان آن ها را به دو دسته متفاوت تقسیم کرد. زبان شناسان و روان شناسانی که به بحث این نوع توانایی ها پرداخته اند آنها را به شرح زیر طبقه بندی کرده اند:

۱ - توانایی های فطری یا ذاتی زبانی

۲ - توانایی های اکتسابی

توانایی های گروه اول، یعنی توانایی های فطری، به آن دسته از توانایی های ذهنی اطلاق می شود که به هر کودک امکان می دهد زبان مادری خود را بدون هیچگونه آموزش رسمی و کلاس درس از آغاز تولد فرا بگیرد. البته بین صاحب نظران در مورد ماهیت این نوع توانایی های زبان آموزی اختلاف نظر وجود دارد. این اختلاف مربوط به دیدگاه فلسفی -



محیط زبانی می تواند به مرور زمان قواعد دو زبان را ناآگاهانه استخراج کند. روند این نوع دو زبانه شدن مانند روند فراگیری یک زبان بصورت ناآگاهانه جریان پیدا می کند و معمولاً نیازی به هیچگونه آموزش رسمی، کلاس و کتاب درسی نیست. ولی مشکل فراگیری زبان دوم هنگامی خودنمایی می کند که فرد زبان مادری خود را فرا گرفته است و نیاز دارد زبان دیگری را به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی

«دو زبانه گی» یا دانستن دو زبان بوسیله یک فرد از پدیده هایی است که امروزه بوسیله بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، زبان شناسان و روان شناسان مورد بحث و بررسی قرار گرفته است و هر کدام در باره تأثیر محیط دو زبانه شدن، روش آموزش زبان دوم و عوامل مختلفی که در کیفیت دو زبانه شدن می توانند مؤثر باشند بحث و گفتگو می کنند. آنچه پیش از همه برای اکثر متخصصان آموزش زبان مطرح می باشد اینست که اگر قرار باشد فردی بیش از یک زبان فرا بگیرد بهترین شرایط یا مطلوب ترین موقعیت برای فراگیری آن چیست؟ و اگر عواملی در کیفیت دو زبانه شدن فرد مؤثر است مهمترین این عوامل کدامند؟ و چگونه می توان از این عوامل در دو زبانه شدن فرد بهترین بهره برداری را کرد بطوری که یکی از دو زبان در یادگیری دیگری تأثیر نامطلوب یا بازدارنده نداشته باشد؟

در یک نگاه دقیق به محیط خود و افراد دو زبانه ملاحظه می کنیم چنانچه فردی از دوران کودکی دو زبان را در شرایط طبیعی زبان آموزی یعنی در محیطی که آن دو زبان به عنوان وسیله ارتباطی به کار گرفته می شود یاد گرفته باشد در مورد فراگیری دو زبان مسأله زیادی ندارد. بنابراین، می توان ادعا کرد که طبیعی ترین شرایط و محیط زبان آموزی آن است که فرد در محیطی بزرگ شود که دو زبان وسیله ارتباطی افراد آن باشد. در چنین شرایطی کودک بدون معلم و کلاس و صرفاً با قرار گرفتن در

روانشناسی صاحب نظران در مورد ماهیت توانایی‌های عمومی و زبانی می‌شود. ولی به طور کلی می‌توان گفت که یک دسته از صاحب نظران زبان‌آموزی را کلاً حاصل تجربه فرد از محیط زبانی او دانسته و بین زبان‌آموزی و سایر یادگیری‌های انسان تفاوت قائل نیستند. این دسته را تجربه‌گرایان می‌نامیم. اما گروه دیگری از صاحب نظران که به آنها خردگرایان گفته می‌شود برای توانایی‌هایی که به کودک امکان زبان‌آموزی می‌دهد ماهیت «زبانی» قائل می‌شوند و زبان‌آموزی را از سایر یادگیری‌ها متمایز می‌دانند. بر همین اساس، آنها کودک انسان را از سایر موجودات هوشمند مانند میمون که فاقد توانایی زبان‌آموزی با کیفیت انسان است متمایز می‌دانند.

اگر موضع صاحب نظران گروه دوم را بپذیریم، می‌توان پرسید آیا فقط کودک از چنین توانایی‌های زبانی برخوردار است؟ و یا بزرگسالان نیز دارای چنین توانایی‌هایی هستند؟ آیا عدم موفقیت نسبی بزرگسالان در فراگیری زبان خارجی به سبب از دست دادن این توانایی‌هاست؟ و بالأخره آیا علت موفقیت کودکان در فراگیری بیش از یک زبان در کودکی به سبب برخورداری از همین توانایی‌هاست؟ پیش از پاسخ گفتن به این پرسش‌ها توانایی‌های گروه دوم را بررسی می‌کنیم.

توانایی‌های گروه دوم، یعنی توانایی‌های اکتسابی زبان کدامند؟ می‌توان گفت این توانایی‌ها مهارت‌های زبانی خاصی هستند که فرد با قرار گرفتن در محیط مطلوب زبانی و به کمک توانایی‌های فطری کسب می‌کند. کیفیت این نوع توانایی‌های زبانی به نحوی است که می‌توان آن‌ها را به دو دسته مجزا از هم طبقه‌بندی کرد:

۱ - توانایی‌های اکتسابی «روساختی

زبان» (مهارت‌های کمنی زبان)

۲ - توانایی‌های اکتسابی «ژرف ساختی زبان» (مهارت‌های کیفی زبان)

توانایی‌های گروه نخست مجموعه‌ای از مهارت‌ها و اطلاعات زبانی است که زبان‌آموز در طول زمان فرا می‌گیرد، و گروه دوم آنهایی هستند که زبان‌آموز آنها را به کمک مهارت‌های گروه نخست در ذهن خود پی‌ریزی می‌کند. به عبارت دیگر، این دو دسته از مهارت‌های اکتسابی برای استفاده از زبان در ابعاد ارتباطی آن لازم و ملزوم یکدیگرند. ولی در هر حال، رابطه آنها طوری است که در شرایط نامطلوب زبان‌آموزی ممکن است زبان‌آموز توانایی‌های دسته نخست را بدون داشتن مهارت در گروه دوم کسب کرده باشد. این مورد بیشتر در مراحل یادگیری زبان خارجی از طریق آموزش غیرطبیعی اتفاق می‌افتد. برای مثال، فارسی زبانی را تصور کنید که تعدادی قواعد دستوری، آوایی و واژگانی زبان انگلیسی را حفظ کرده باشد. این فرد به اصطلاح دو زبانه فقط مجهز به بخشی از توانایی‌های روساختی زبان انگلیسی است و بدلیل عدم دسترسی به مهارت ژرف ساختی امکان استفاده ارتباطی از زبان خارجی را ندارد.

اجازه دهید تفاوت بین این دو دسته از توانایی‌های اکتسابی را بیشتر توضیح دهیم. توانایی‌های دسته اول را می‌توان به طور کلی به شرح زیر فهرست کرد:

۱ - توانایی‌های آوایی

۲ - توانایی‌های واژگانی

۳ - توانایی‌های دستوری یا نحوی

۴ - توانایی‌های سبکی و کاربردی

توانایی‌های اکتسابی بالا به ساخت یا سازمان‌دهی صوری زبان مربوط می‌شوند و بنابراین، از یک زبان تا زبان دیگر متفاوتند. برای اینکه انسان بتواند از یک زبان در خدمت

اهداف ارتباطی خود بهره‌جوید بایستی در طول زمان به این دسته توانایی‌ها دستیابی پیدا کند.

در مرحله نخست بایستی تک تک آوای زبان را از یکدیگر تشخیص دهد یا درک کند. علاوه بر این، باید بتواند هر یک از آنها را تولید کند. همچنین بایستی به رشته‌های آوایی قابل قبول و قواعد آوایی آن زبان هم در مرحله درک و هم تولید آشنایی داشته باشد.

در مرحله دوم، لازم است ترکیب‌های آوایی معنی‌دار آن زبان را در سطح واژه بشناسد. در همین مرحله بایستی رابطه بین ساخت آوایی واژه‌ها و معنی آن‌ها را هم در مرحله درک و هم در تولید فرا گرفته باشد. ولی باز هم کار او به اینجا خاتمه نمی‌یابد.

در مرحله سوم بایستی به قواعد دستوری آن زبان برای درک و تولید جمله‌های دستوری و تمیز جمله‌های غیردستوری از دستوری آشنا باشد.

بالأخره در آخرین و پیشرفته‌ترین مرحله زبان‌آموزی لازم است به تفاوت‌های سبکی و کاربردی آن زبان آشنا باشد. یعنی به تفاوت‌های کاربردی مواد زبانی بالا در موقعیت‌های مختلف ارتباطی مسلط باشد و بتواند از تفاوت‌های سبکی آوایی، واژگانی و دستوری برای هدف‌های ارتباطی و انتقال معنی در موقعیت‌های مناسب بهره‌جویی کند.

ولی همانطور که گفته شد وظیفه زبان‌آموز به همین جا ختم نمی‌شود. بلکه بایستی به توانایی‌های اکتسابی ژرف ساختی یا کیفی زبان نیز مجهز شود تا بتواند از زبان به عنوان یک وسیله ارتباطی و انتقال مفاهیم استفاده کند. این دسته از توانایی‌ها را شم زبانی (Intuition) یا «احساس زبانی» و توانایی «اندیشیدن» یا تفکر در زبان می‌گوییم.

بهرتر است کیفیت این دسته از توانایی‌های کیفی زبان را بیشتر توضیح دهیم. شم زبانی را

شاید بتوان از مهمترین توانایی‌های اکتسابی در زبان‌آموزی دانست. زیرا، زبان‌آموز به کمک توانایی‌های اکتسابی روساختی که در بالا برشمردیم و همراه با توانایی شمّ زبانی، در حقیقت، جواز عبور از مرز زبان به قلمرو اندیشه را کسب می‌کند. شاید به توان شمّ زبانی را به «احساس زبانی» تشبیه کرد. به طوری که بدون این احساس ادراک و اندیشیدن در زبان برای فرد امکان‌پذیر نیست. بد نیست این احساس را با بعضی از احساس‌های دیگر مقایسه کنیم. فردی را در نظر بگیرید که به دلیل پاره‌ای اشکالات مغزی مبتلا به «کوررنگی» است. یعنی همه رنگها را از طریق حس بینایی نمی‌تواند مانند یک فرد عادی از یکدیگر تمیز دهد. چنین شخصی با وجودیکه در تجارب روزانه خود بارها با رنگهای مختلف روبرو می‌شود و یا آنها را در اختیار دارد، ولی عملاً مانند یک فرد سالم قادر به احساس یا شناخت بعضی از رنگها نیست. در نتیجه، چنین شخصی رنگهای قرمز، سبز یا فقط آبی و سبز را بر حسب نوع کوررنگی خود تشخیص نمی‌دهد و احساسی برای آنها ندارد.

با این ترتیب، می‌توان گفت توانایی‌های شمّ زبانی و اندیشیدن از مهمترین و عالی‌ترین مراحل زبان‌دانی و زبان‌آموزی هستند که چنانچه زبان‌آموز به آنها مجهز شود می‌تواند از زبان در زمینه‌های مختلف ارتباط شخصی و اجتماعی بهره جوید. در غیر اینصورت ابزار و اطلاعات زبانی ناقصی در اختیار دارد که بهره‌جویی از آنها برای اهداف ارتباطی امکان‌پذیر نیست.

اکنون که توانایی‌های زبانی و ماهیت آنها روشن شد به دو پرسشی که در آغاز این گفتار مطرح شد باز می‌گردیم:

۱ - آیا عدم موفقیت نسبی بزرگسالان در فراگیری زبان خارجی بسبب از دست دادن توانایی‌های زبانی است؟

۲ - و آیا موفقیت کودکان در فراگیری بیش از یک زبان در کودکی به سبب برخورداری از توانایی‌های خاص زبانی است که بزرگسالان از آن محرومند؟

به عبارت دیگر، علت اصلی موفقیت کودکان و ناموفق بودن بزرگسالان در دوزبانه شدن چیست؟ محققانی که در این زمینه بررسی کرده‌اند دو عامل اصلی را از میان همه عوامل دارای نقش مهمتری دانسته‌اند. یکی از این عوامل «زبان مادری» است که به نظر بعضی از متخصصان زبان‌آموزی در نقش عامل بازدارنده در راه فراگیری زبان خارجی عمل می‌کند. عامل دیگر که بر بنیادهای زیست‌شناختی زبان تأکید دارد «دوران حساس زبان‌آموزی» می‌باشد. باین معنی که روند رشد و شرایط زیستی نیمکره‌های مغز انسان به نحوی است که در دوران خاصی یعنی تا پیش از بلوغ آمادگی بیشتری برای زبان‌آموزی وجود دارد. و چنانچه زبان‌آموزی از محدوده این دوران بگذرد دیگر زبان‌آموزی با کیفیت مطلوب امکان‌پذیر نیست.

در همین جا باید یادآور شد که در برابر طرفداران نقش بازدارنده عوامل بالا نظریه پردازان دیگری هستند که بهیچوجه این دو عامل را علت اصلی موفقیت کودکان و عدم موفقیت بزرگسالان نمی‌دانند. در ادامه این بحث به نظرات موافق و مخالف درباب اثرات مثبت و منفی این دو عامل در کیفیت دوزبانه شدن می‌پردازیم.

دوران حساس زبان‌آموزی

مشکلات دوزبانه شدن و ناکامی غالب بزرگسالان در فراگیری مطلوب زبان خارجی موجب شد تا عده‌ای از صاحب‌نظران بر ماهیت توانایی‌های فطری زبان‌آموزی بیشتر تأکید کنند، و مدعی شوند که علت عمده ناکامی بزرگسالان در فراگیری زبان خارجی، در

مقایسه با کودکان، همانا پشت سر گذاشتن «دوران حساس زبان‌آموزی» است. به تعبیر دیگر، بزرگسالان از امکانات و توانایی‌های ذهنی زبان‌آموزی از نوع کودکان برخوردار نیستند. در واقع، با طرح این مسأله، به کودک نوعی توانایی خاص زبان‌آموزی و به بزرگسال نوعی ناتوانی در زبان‌آموزی نسبت داده می‌شود. ولی طرح کردن این گونه ناتوانی‌ها برای توجیه مشکلات فراگیری زبان خارجی دو وجه عمده و قابل تفکیک دارد.

نخست اینکه فراگیری زبان مادری فقط در دوره خاصی امکان‌پذیر است. دوم اینکه پس از این دوره نه تنها فراگیری زبان مادری ممکن نیست، بلکه فراگیری زبان دوم یا خارجی پس از زبان مادری با دشواری روبرو می‌شود.

این قبیل پژوهشگران شواهد و دلائل زیست‌شناختی زیادی را مطرح می‌کنند تا توانایی کودک و ناتوانی بزرگسالان را از دیدگاه خاص خود توجیه کنند. از جمله لنبرگ (Lenneberg, 1967) در کتاب بنیادهای زیستی زبان مدعی شده است که ماهیت توانایی‌های زبانی طوری است که در روند رشد کودک بارورترین و حساس‌ترین دوران زبان‌آموزی از سال‌های نخست زندگی تا پیش از بلوغ (۱۶ سالگی) است. پس از گذشت این مرحله، فراگیری زبان دیگر امکان‌پذیر نیست. این مرحله از دوران زندگی کودک به «دوران حساس زبان‌آموزی» معروف شد و تا مدتی عامل ناکامی‌های زبان‌آموزی هم در زبان اول و هم در زبان دوم به حساب می‌آید. البته محققان دیگری نیز بر این ادعای لنبرگ صحه گذاشتند.

ولی در سال‌های بعد با تعمق بیشتر در روند رشد و زبان‌آموزی، اصل «دوران حساس زبان‌آموزی» برای توجیه ناکامی‌های زبان‌آموزی چه در زبان مادری و چه در زبان دوم اعتبار و اهمیت نخستین خود را از دست داد. چرا که،

اولاً بیشتر شواهد زیستی ارائه شده توسط لنبرگ برای توجیه نقش دوران حساس زبان آموزی بر اساس یافته‌هایی یا از مصدومین مغزی و یا افراد دارای نوعی نساتوانی یا ناهنجاری مغزی بود. برحسب این مشاهدات، معمولاً آسیب مغزی یا ناهنجاری‌های مغزی موجب از دست دادن یا اختلال در یک یا چند مهارت زبانی می‌شد. ولی این واکنش‌های زبانی و مهارت‌های از دست داده شده و گاه قابل برگشت در مصدومین برحسب سن، یک زبانه و یا دو زبانه بودن بیمار و پاره‌ای عوامل دیگر متفاوت بود. از جمله اینکه، کودکان ضربه مغزی پس از بهبود یافتن با انتقال نقش زبان به نیمکره دیگر مغز قادر بودند مهارت‌های زبانی از دست رفته را بازیابند. در حالیکه این گونه انتقال نقش مهارت‌های زبانی در بزرگسالان معمولاً دیده نمی‌شود. اصولاً یادگیری‌های زبانی بزرگسالان پس از بهبود، در مقایسه با کودکان، تفاوت‌های عمده‌ای دارد که از دید لنبرگ به سبب از دست دادن توانایی‌های خاص زبان‌آموزی در بزرگسالان است. در سال‌های بعد محققان دیگر از جمله کرشن (Krashen) با دلائلی که ارائه دادند در صحت ادعای لنبرگ شک کردند. این گروه از محققان با دلائل و شواهدی جدید نشان دادند که رشد نیمکره‌های مغز و تخصیص یکی از نیمکره‌ها به زبان‌آموزی خیلی زودتر از بلوغ صورت می‌گیرد. بنابراین، ممکن است رشد نیمکره‌های مغز نه به دوران حساس زبان‌آموزی ارتباط چندانی داشته باشد، و نه مانعی بر سر راه زبان‌آموزی‌های بعدی باشد. سستی نظریه لنبرگ بیشتر از اینجا آشکار شد که مدعی بود اگر زبان مادری تا هنگام بلوغ فراگرفته نشود، دیگر امکان فراگیری آن فراهم نخواهد بود.

از جمله شواهدی که در رد این ادعا ارائه شد دختر سیزده ساله‌ای بنام جینی بود که به

علت جدائی و محرومیت از محیط زبانی تا آن سن امکان فراگیری زبان مادری برایش فراهم نبود. کرشن و همکارانش بر مبنای بررسی‌های خود در روند و کیفیت زبان‌آموزی این دختر پس از قرار گرفتن او در محیط زبان‌آموزی اعلام نمودند که نه تنها امکان فراگیری زبان مادری پس از بلوغ وجود دارد بلکه این ادعا که بزرگسالان به سبب رشد و تکامل نیمکره‌های مغز تا دوران بلوغ در یادگیری زبان دوم موفقیت حاصل نمی‌کنند چندان معتبر نیست.

اشکال عمده دیگری که بعداً سایر صاحب‌نظران و از جمله دانشمند لهستانی (Maruszewski) بر نظریه لنبرگ گرفتند این بود که وی آشکارا تأثیرات محیطی را هم در پرورش زبان کودک و هم در «بازگشت زبان» در بیماران (مصدومین مغزی) نادیده می‌انگارد و این در حلی است که نقش محیط زبان‌آموزی در روند و کیفیت رشد زبان نقش بسیار عمده‌ای می‌تواند داشته باشد.

ولی اکنون با توجه به شواهد بدست آمده از پژوهش‌های بعدی می‌توان در اعتبار اصل «دوران حساس زبان‌آموزی» به عنوان عامل توجیه‌کننده موفقیت کودکان و عدم موفقیت بزرگسالان در زبان‌آموزی جانب احتیاط را گرفت. تا حدی که می‌توان ادعا کرد تا آنجا که به نقش نیمکره‌های مغز و توانایی‌های فطری زبان‌آموزی مربوط می‌شود، بزرگسالان ناتوانی خاصی برای زبان‌آموزی ندارند. بهمین سبب برای توجیه عدم موفقیت بزرگسالان بایستی بدنیال عوامل دیگری بود. از جمله این عوامل از «زبان مادری» می‌توان یاد کرد.

نقش زبان مادری در یادگیری زبان خارجی

آیا زبان مادری می‌تواند مانعی اساسی بر

سر راه یادگیری زبان دوم باشد؟ در این مورد نیز صاحب‌نظران زبان‌آموزی نظرات موافق و مخالف زیادی را مطرح کرده‌اند. کسانی که به اثرات منفی و بازدارنده زبان مادری اشاره کرده‌اند معتقدند نفوذ عمیق زبان مادری در ذهن موجب می‌شود که یادگیری زبان دوم هرگز به حد مطلوب نرسد. عده‌ای حتی عقیده دارند که تصور به کار بردن فرایندهای زبان اول برای آموزش زبان دوم چیزی جز خواب و خیال نیست. (Stern, 1970).

این قبیل صاحب‌نظران به استناد اصول روانشناسی رفتارگرا بر جریان «انتقال» (Transfer) و «تداخل» زبان اول در زبان دوم تأکید فراوان دارند تا حدی که وجود زبان مادری را در ذهن به عنوان یک عامل بازدارنده در یادگیری زبان دوم تلقی می‌کنند. زمانی که این گونه نظریه‌ها مطرح می‌شد عقیده عمومی چنین بود که عادات زبانی کسب شده در زبان اول مانع موفقیت بزرگسالان در یادگیری زبان دوم می‌شود. به عنوان نمونه، عده‌ای از پژوهشگران ادعا می‌کردند بسیاری از اشتباهات زبانی آموزنده در زبان دوم به ساخت زبان مادری او مربوط می‌شود. و در روند یادگیری زبان دوم، همواره این جریان «انتقال» مانع یادگیری کامل زبان دوم می‌شود.

البته تأثیر زبان مادری در فراگیری زبان‌های بعدی را نمی‌توان کاملاً نادیده گرفت. ولی در عین حال، همه موارد تداخل و مشکلات یادگیری زبان دوم نیز از زبان مادری سرچشمه نمی‌گیرد. همچنین، نوع مشکلات زبان‌آموز برحسب شیوه آموزش و شرایط محیطی و فرهنگی زبان خارجی می‌تواند متفاوت باشد. شاید به همین دلائل به توان ادعا کرد که زبان مادری عامل عمده توجیه‌کننده مشکلات بزرگسالان در فراگیری زبان خارجی نیست.

برای بررسی این موضوع عده‌ای از

پژوهشگران دست به تجزیه و تحلیل خطاهای زبانی زبان آموزان در شرایط سنی و موقعیت‌های زبان آموزی مختلف زده‌اند. از جمله می‌توان از تحلیل خطاهای زبانی کودکان دو زبانه، خطاهای زبانی بزرگسالان در زبان دوم و بالاخره مقایسه آنها با خطاهای کودکان در جریان فراگیری زبان مادری نام برد. نتایج اینگونه بررسی‌ها را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

۱ - بسیاری از خطاهای زبانی در جریان یادگیری زبان دوم از طریق جریان انتقال قابل توجه نیست.

۲ - بسیاری از خطاهای زبان دوم در میان زبان آموزانی که دارای زبان مادری متفاوت هستند بطور منظم و مشابه تکرار می‌شود.

۳ - خطاهای زبانی کودک به هنگام فراگیری زبان مادری خود بخشی از روند طبیعی رشد زبان او است و در چهار چوب فرایندهائی از قبیل «تعمیم‌های بی‌مورد» (مانند کاربرد «سوزیدم» بجای «سوختم») و آسان‌سازی قواعد (مانند کاربرد «go» بجای «goes») و از این قبیل قابل توجه هستند.

بنابر شواهد بالا به دشواری می‌توان زبان مادری را تنها منبع تداخل‌های زبانی و عامل بازدارنده در فراگیری زبان خارجی دانست. همچنین، نباید تصور کرد که موفقیت در فراگیری زبان خارجی مستلزم غلبه کردن بر مشکلاتی است که زبان مادری بر سر راه زبان آموز قرار داده است. بلکه به عقیده عده‌ای آشنائی و تجربه پیشین زبان آموز با ماهیت انتزاعی زبان می‌تواند او را بر بسیاری از فرضیه‌ها و تصورات ناشناخته درباره ماهیت زبان آگاه سازد. و این توانائی‌ها چیزی است که کودک از داشتن آن محروم است.

به طور خلاصه، از مجموعه مباحث این دسته از صاحب‌نظران چنین برمی‌آید که نه تنها بزرگسالان در فراگیری زبان خارجی ناتوانی

خاصی ندارند، بلکه از مواهب و شرایط ذهنی و یادگیری خاصی برخوردارند که کودکان در سالهای اولیه زندگی از آن محرومند. بدین معنی که بزرگسالان علاوه بر تجربه پیشین زبانی از رشد ذهنی پیشرفته تری نیز برخوردارند. به نظر بعضی از محققان همین شرایط می‌تواند جریان فراگیری زبان خارجی را سریعتر و سهلتر نماید. در همین زمینه کستفورد (Catford, 1969) معتقد است بزرگسالان به علت رشد ذهنی تکامل یافته سریعتر از کودکان زبان دوم را فرا می‌گیرند. علاوه بر این، او مدعی است که عدم موفقیت بزرگسالان و اشکالات آنها در فراگیری زبان خارجی ارتباطی به از دست دادن «توانائی‌های ذاتی زبانی» آنها ندارد، بلکه عمدتاً مولود شرایط «ناسازگار» زبان آموزی است. وی اضافه می‌کند چون بزرگسالان به این دو توانائی مجهز هستند می‌توانند مراحل نخستین و همگانی زبان آموزی را سریعتر پشت سر گذاشته و حتی پاره‌ای از مراحل ابتدائی زبان آموزی از قبیل آسانسازی‌های ابتدائی و جمله‌ها و ساخت‌های ابتدائی در بزرگسالان حذف می‌شود. بهمین سبب جمله‌های ابتدائی تک کلمه‌ای، دو کلمه‌ای و نظیر آن جزو مراحل تکوینی زبان آموزی بزرگسالان به حساب نمی‌آید. همچنین بزرگسالان به آسانی قادر خواهند بود روابط دستوری پیچیده و تفاوت‌های روساخت و ژرف ساخت جمله‌هائی از قبیل دو جمله به ظاهر یکسان زیر را به آسانی درک کنند:

1. John is easy to please.

2. John is eager to please.

به طور خلاصه، با توجه به تصویری که از مجموعه توانائی‌های زبان آموزی، اعم از فطری، اکتسابی، روساختی و ژرف ساختی در این گفتار داده شد، و با عنایت به توجیهی که از نقش «زبان مادری» و «دوران حساس زبان

آموزی» در روند فراگیری زبان خارجی به عمل آمد، می‌توان نتیجه گرفت که اصولاً دو زبانه شدن در حد مطلوب در گرو کسب مهارت‌های زبانی روساختی و ژرف ساختی کیفی در هر زبان می‌باشد. گرچه عوامل دوگانه «زبان مادری» و «دوران حساس» از جمله عوامل مهمی هستند که یادگیری زبان خارجی بزرگسالان را از دو زبانه شدن در کودکی متمایز می‌کند، در عین حال باید توجه داشت که این دو مزیت در بزرگسال جریان زبان آموزی او را فقط از لحاظ کمی متفاوت می‌سازد. ولی جنبه‌های کیفی زبان آموزی او در مقایسه با کودک به عللی در معرض تهدید است. به تعبیر دیگر، با توجه به شواهد علمی و تجربی چنین بنظر می‌رسد که بزرگسالان ناتوانی‌های خاصی برای یادگیری زبان به نحو مطلوب ندارند پس چگونه است که کیفیت دو زبانه‌گی او عموماً مورد تهدید است؟ آیا شرایط ناسازگار زبان آموزی عامل عمده است؟ و در چه شرایطی کیفیت دو زبانه‌گی بزرگسال می‌تواند به حد مطلوب برسد؟ این پرسش‌ها را در گفتار بعدی بحث خواهیم کرد.

۱ - «بازگشت زبان» در برابر اصطلاح «Language Recovery» به کار رفته است و مستنظر چگونگی و کیفیت به یاد آمدن تدریجی زبان در بیماران ضربه مغزی است که در نتیجه ضایعه مغزی تمام یا بخشی از مهارت‌های زبانی خود را موقتاً فراموش می‌کنند.



راه زندگی



شعر زیر ساختهٔ ماتیو آرنولد^۱ (۱۸۲۲ - ۱۸۸۸ م) نویسنده، شاعر و منتقد سرشناس انگلیسی، استاد درس شعر در دانشگاه آکسفورد، و سرایندهٔ مجموعه‌های متعدد شعر می‌باشد. در یکی از مجموعه‌هایش با عنوان اشعار قطعه‌ای دارد به نام سهراب و رستم، که داستان رستم و سهراب شاعر نامدار ایرانی حکیم ابوالقاسم فردوسی را به رشتهٔ نظم کشیده است. در مجموعهٔ دیگری با عنوان شعرهای تازه (سال انتشار، ۱۹۶۷) سروده‌ای دارد به نام کلیسای راگی^۲ که مضمونش داستان عرفانی منطق الطیر شیخ فریدالدین عطار را به ذهن خواننده می‌آورد. در این قطعه آرنولد زندگی را به سفری در کوه‌های پوشیده از برف مانند می‌کند که رباط یا مسافرخانه‌ای در آن دوردستها، در میان صخره‌ها، وجود دارد. این رباط دورافتاده نماد یا سمبلی از هدف یا آرمان نهائی انسانهاست که می‌خواهند بدان دست یابند. بعضی از آنها چنان کم‌دلند که حتی جرأت عبور در کسوه را ندارند و لذا سرگشته بدین سو و آن سو می‌گردند تا اینکه جان بسپارند.

لیکن گروه دیگر دلدارترند. اینان چون در زندگی دارای هدف و همت‌اند، با گامی استوار آهنگ رباط می‌کنند. بعضی از آنها به قدری توانا هستند که به هدف می‌رسند ولی بقیه که ناتوانند در طوفانها نابود می‌شوند. لیکن دستهٔ دیگری نیز هستند که نه تنها با عزمی جزم به قصد رسیدن به کعبهٔ مقصود پای در راه طلب می‌گذارند بلکه خویشتن را پیشاپیش همراهان می‌گذارند و آنان را سلامت به پایان سفر می‌رسانند. اینان رهبران راستین مردمند که آرنولد پدر خود، تامس آرنولد، را از جملهٔ آنان می‌داند. تامس آرنولد یکی از بزرگترین مدیران مدرسه است که تاکنون انگلستان بخود دیده است - او در تربیت شاگردان خود و تعیین مسیر تعلیم و تربیت انگلستان تأثیری بسیار عمیق داشته است.

شعر زیر بخشی از قطعهٔ کلیسای راگی، است که بوسیلهٔ خانم فاطمه آلیا به شعر فارسی ترجمه شده است.

What is the course of the life
Of mortal men on the earth?
Most men eddy about
Here and there - eat and drink,
Chatter and love and hate,
Gather and squander, are raised
Aloft, are hurled in the dust,
Striving blindly, achieving
Nothing; and then they die -
Perish! and no one asks
Who or what they have been
More than he asks what waves,
In the moonlit solitudes mild
Of the midmost Ocean, have swelled

چیست راه زندگی؟
چیست راه خلق فانی، در زمین
چرخشی این سو و آن سو بی‌هدف
خوردن و نوشیدن و... و همواره حرف
عشق و نفرت
جمع کردن، بعد از آن بریاد دادن
بر بلندیها رسیدن، بعد از آن در چه فتادن
بی‌بصیرت سعی کردن، همچو کوری ره سپردن
تا رسیدن بر سرابی، بعد از آن مرگ و هلاکی
کس نمی‌پرسد که بودند و چه بودند این کسان
یا نمی‌پرسد که چون امواج اقیانوس
در سکوت خلوت مهتاب
خیزشی کردند
و جوشیدند

Foamed for a moment, and gone,

و کف کردند و در آنی فنا گشتند

And there are some, whom a thirst
Ardent, unquenchable, fires,
Not with the crowd to be spent-
Not without aim to go round
In an eddy of purposeless dust,
Effort unmeaning and vain.
Ah, yes, some of us strive
Not without action to die
Fruitless, but something to snatch
From dull oblivion, nor all
Glut the devouring grave!
We, we have chosen our path-
Path to a clear-purposed goal,
Path of advance!-

لیک جمع دیگری زین خاکبان
تشنگانی با حرارت، بی سکون، بی صبر و طاقت
همچو آتش گرم و سوزان، شعله خیز و تند و عطشان
با خلاق ره نمی‌بویند
کوششی بیهوده و گنگ و عبث هرگز نکرده
گرد گرداب حطام بی‌نمر
بی‌هدف راهی نمی‌جویند
آری آری جمعی از ما بندگان
در تکاپوئیم و نی غافل ز مرگ
راه بی‌مقصد نمی‌بوئیم ما
بهره از نسیان نمی‌جوئیم ما
یأس هم بر قلبمان راهی ندارد
«بی‌جهت مردن طلب کردن» که معنایی ندارد
ماکنون راه صلاح خویش را بگزیده‌ایم
نور راه مقصد و مطلوبمان را دیده‌ایم
راه ما راه صعود و ارتقااست
انقلاب و جوشش و راه خداست

1 - Mathew Arnold

2 - Rugby C chapel

از این که مبدا نتوانید اندیشه‌های خود را خوب بیان کنید، هیچ‌گاه از حرف‌زدن نترسید.
هر بار که اصوات ناآشنای زبان را ادا می‌کنید، چون احساس اطمینان در شما بیشتر می‌شود،
به مهارت شما در تلفظ آن زبان افزوده و از خجالت و اضطرابتان کاسته می‌شود.

F. Butler, *The Spanish Teacher*, 1845, P. 7

بیانید معدود را قبل از متعدد، مختصر را پیش از مفصل، ساده را قبل از پیچیده، عام را
پیش از خاص، نزدیکتر را قبل از دورتر، و با قاعده را پیش از بی‌قاعده یاد بدهیم و یاد
بگیریم

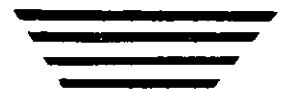
J.A. Comenius, (the great 17 th - century Czech
educator), *The Analytic Didactic of Comenius*, 1953,
P.123

A MOTTO

"THE SUM OF HUMAN WISDOM IS NOT
CONTAINED IN ANY ONE LANGUAGE"

Ezra Pound

نکته‌ها



معلم

و

کتاب درسی

او

میان معلم زبان انگلیسی و کتاب درسی او چه ارتباطی هست؟ معلمی می‌گوید: «من پایای کتاب درسی پیش می‌روم که مرتکب اشتباهی نشوم». دیگری می‌گوید: «از ما توقع می‌رود که کتاب فلان مؤلف را درس بدهیم. شاگردانم همه نسخه‌ای از این کتاب دارند اما من غالباً از آن استفاده نمی‌کنم. این آقای مؤلف از شاگردان من چه می‌داند؟» اینجا، ما با دو دیدگاه کاملاً متفاوت مواجهیم. یکی طرفدار اتکای کامل به کتاب درسی است و دیگری مخالف آن است. در هر کدام از این دو نقطه نظر، حقیقتی نهفته است.

بدیهی است که از نویسنده کتاب درسی نمی‌توان انتظار داشت که نیازهای دانش‌آموزان شما را یک به یک بداند. وقتی

کسی کتابی را تألیف می‌کند معمولاً گروهی شاگرد را در نظر دارد. یا اینکه به هنگام نوشتن کتاب به تدریس اشتغال داشته و شاگردان خود را پیش روی دارد و یا کلاس نمونه‌ای را که سوادشان در سطح نوشته اوست، در ذهن تصور می‌کند و برای آنان می‌نویسد. مع‌ذلک، شاگردان شما در هیچ یک از این دو گروه نیستند. حقیقت اینست که تنها یک نفر می‌تواند از نیازهای کلاسهای بخصوص شما خبر داشته باشد و این شماستید. شما هستید که کلاستان را خوب می‌شناسید نه فلان مؤلف. او از کجا بداند که شاگردان شما چه وقت برای درس بعدی آمادگی دارند؟ چگونه بداند دقیقاً چه نکاتی از زبان انگلیسی بناگاه برای آنان دشواری پیش می‌آورد؟ او نمی‌تواند بداند که شاگردان شما چه موقع کارشان را درست انجام می‌دهند و چه موقع اشتباه؟ چه وقت کسل و خسته‌اند، و چه موقع وقت تمام کردن کار را ندارند.

با وجود همه اینها، اگر کتاب درسی خوبی را برگزینید می‌توانید انتظار بعضی از کمکها و نکات مثبت را از مؤلف آن داشته باشید. قاعدتاً مؤلف باید مواد درسی را به طرز اصولی و به بهترین شیوه‌ای که برای او ممکن بوده، به توالی و ترتیبی درست و با رعایت میزان مناسبی از آسانی و دشواری، عرضه کرده باشد. مؤلف چنین کتاب درسی مناسبی، در زبان انگلیسی و در طرح و عرضه کتاب متخصص است و لذا عاقلانه است که به وی اطمینان کنید. برای اکثر مطالبی که مؤلف در کتابش گنجانده و نیز برای روش ارائه آن مطالب معمولاً دلایل معقولی وجود دارد. پیروی کورکورانه از کتاب درسی ممکن است نشان یكدندگی جاهلانه باشد لیکن متکی نبودن به کتاب درسی نیز به همان اندازه نابخردانه است.

ما معلمان باید با مؤلفان کتابهای درسی

همکاری مستمر داشته باشیم و یکی کار دیگری را تکمیل کند. سه چیز است که کتاب درسی نمی‌تواند آنرا در حد مطلوب انجام دهد ولی معلم فعال قادر به جبران آن است. نخست، مؤلف کتاب درسی معمولاً کتاب خود را، به جای درسها، به واحدهائی (units) تقسیم می‌کند و تصمیم در مورد اینکه چقدر وقت باید صرف هر بخش کتاب بشود را به عهده معلمان می‌گذارد. مشکلاتی چون صفحه‌پردازی، حروفچینی و هزینه سنگین چاپ موجب می‌شود که مؤلف جای کافی به مطالب جدید و نمونه‌ها و مثالهای مربوط بدان، اختصاص دهد. اکثر اوقات معلمان می‌توانند مواد جدید را به وجهی مؤثرتر و به شیوه‌ای واقعگرایانه‌تر عرضه کنند. دوم، کمتر اتفاق می‌افتد که یک کتاب درسی به اندازه کافی موادی برای تمرین و تکرار در خود بگنجانند. اینجا نیاز وظیفه و حق معلم است که در تکمیل کار مؤلف، تمرینهای مناسبی را تدارک ببیند. به علاوه، از آنجا که چاپ عکس جای زیاد می‌گیرد و به هزینه زیاد نیاز دارد، معمولاً کتب درسی از این لحاظ کمبودهایی دارند و این معلم است که می‌تواند با ترسیم تصاویری روی تخته کلاس و تهیه عکسهائی، رفع آن کمبودها را بکند. سوم، چشمگیرترین نقص کتاب درسی اینست که بندرت می‌تواند همچون تدریس در شرایط طبیعی، جالب و جذاب باشد. معلم است که می‌تواند با ارتباط دادن مطالب درسی به شرایط پویا و زنده کلاسی درس و دنیای واقعی، «دنیای «بیجان و بی حرکت» کتاب را تحرک و حیات بخشد. تدریس به مشابه شرکتی است که سهامداران آن نمی‌توانند تحمل شریک بی تفاوت و بی حس و حال را بکنند. ما نمی‌توانیم همه نویسنده کتاب درسی باشیم لیکن باید، در مقام معلم، در شرکتی که با نویسنده متخصص کتاب داریم، پایگاه حرفه‌ای بحق خویش را حفظ کنیم.

○ با همکاری دفتر آموزش ضمن خدمت مقرر شد کلاس‌های توجیهی برای تدریس کتاب انگلیسی دوم راهنمایی توسط مدرسین دوره دیده در سراسر کشور تشکیل شود.

زبان فرانسه

○ بررسی نهائی کتاب معلم سال اول راهنمایی و هم‌چنین طرح اولیه آن و تحویل به دفتر چاپ و توزیع انجام شد.
○ آماده‌سازی قسمت دوم کتاب روش تدریس مراکز تربیت معلم و تحویل آن جهت چاپ به اتمام رسید.
○ تألیف کتاب گرامر سال دوم مراکز تربیت معلم و تحویل آن جهت چاپ به پایان رسید.

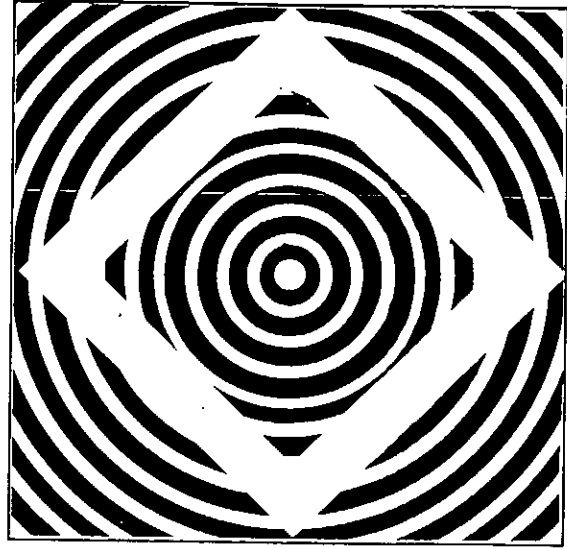
○ جزوات جنبی زبان فرانسه برای سال سوم دبیرستان که باید توأم با کتاب مربوطه تدریس شود تهیه و تکثیر و به مناطقی که در آنها زبان فرانسه تدریس می‌گردد ارسال شد.
○ کتابهای فرانسه ارسالی از وزارت ارشاد اسلامی بررسی و جهت پیگیری به گروه ارزشیابی تحویل شد.

○ در مورد جمع‌آوری آمار دانش‌آموزان فرانسه‌خوان در سراسر کشور و هم‌چنین آمار معلمین شاغل تدریس زبان فرانسه و پیگیری این موضوع از طریق دفتر آموزش عمومی اقدام گردید.

زبان آلمانی

کتاب سال سوم راهنمایی که در سال گذشته بصورت زیراکس و بطور آزمایشی در اختیار دانش‌آموزان قرار داشت برای مهرماه ۶۵ چاپ گردید و در کتاب فروشی شهید موسوی سازمان کتابهای درسی واقع در خیابان ایرانشهر شمالی آماده توزیع می‌باشد. همچنین کتاب سال اول راهنمایی پس از رفع اشکالات چاپی برای سال تحصیلی ۶۶ - ۶۵ آماده گردید.

اخبار گروه‌ها



زبان انگلیسی

○ کتاب جدیدالتألیف سوم راهنمایی به تعدادی محدود در ۱۷ منطقه تهران توزیع شد تا به مدت یک سال بطور آزمایشی در مناطق فوق‌الذکر تدریس شود. نسخه‌هایی از این کتاب به منظور بررسی برای مدرسینی که کلاس توجیهی را گذرانده‌اند ارسال خواهد شد تا مورد بررسی قرار گیرد.

○ کتاب انگلیسی دوم راهنمایی پس از بررسی مجدد و اعمال بعضی از نظریات دبیران مدرس این کتاب در مناطق ۱۷ گانه تهران به چاپ رسید و در سراسر ایران توزیع شد.
○ کتاب اول راهنمایی نیز پس از تغییراتی که در متون و تصاویر و حذف مطالب آخسر کتاب داده شد در سال ۶۶ - ۶۵ در سراسر کشور توزیع گردید.

○ سمینار توجیهی معلمین سراسر کشور از ۳۰ مرداد تا اول شهریور ۶۵ در محل دانشگاه تربیت معلم تشکیل شد. شرکت‌کنندگان در این سمینار که ۶۰ نفر بودند توسط آقای دکتر سهیلی یکی از مؤلفان کتاب دوم راهنمایی توجیه شدند. در این جلسات کارشناسان گروه زبان نیز شرکت داشتند. در روز آخر سمینار، آقای احمد عالی سرپرست

گروه زبان درباره کتابها و کار گروه در دفتر تحقیقات توضیحاتی دادند. سپس یکی از شرکت‌کنندگان قطعه شعری را که در مورد این سمینار سروده بود برای حاضران خواند و از طرف شرکت‌کنندگان در جلسه به عنوان قدرانی از زحمات مؤلفان و کارشناسان دفتر تحقیقات هدایائی اهدا شد. ضمناً تعدادی از کتاب‌های جدیدالتألیف دوم راهنمایی و تعدادی مجله رشد شماره چهار در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت.

○ طی جلسه‌ای که در گروه زبان انگلیسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی با شرکت تنی چند از معلمین آموزش و پرورش، کارشناسان دفتر تحقیقات و یکی از مؤلفین تشکیل شد در مورد عدم پیشرفت زبان در مدارس و نیاز مبرم به تغییر کتب دبیرستانی بحث و تبادل نظر گردید و در این مورد تصمیم گرفته شد جلسات مورد بحث ادامه داشته باشد و نتیجه کتباً در اختیار مقام مدیر کل دفتر تحقیقات قرار گیرد.

○ پس از آخرین تغییرات بر روی کتاب دوم راهنمایی، کتاب معلم دوم راهنمایی نیز تألیف گردید و به دفتر چاپ و توزیع ارسال شد.
○ کتب رسیده از سوی وزارت ارشاد اسلامی مورد بررسی قرار گرفت که برخی از آنها موفق به اخذ مجوز چاپ شدند.

نقش زبان در اجتماع

دکتر رضا نیلی پور
دانشکده توانبخشی

کسانی که با نام پایک (Kenneth L. Pike) آشنا هستند از رأی به عنوان زبانشناسی می‌شناسند که با طرح نظریه ساختاری زبانشناسی خود بنام Tagmimics در میان زبانشناسان معاصر معروف است. این زبانشناس ۷۴ ساله که هم‌اکنون در دانشگاه تگزاس تدریس می‌کند در یکی از سخنرانی‌های اخیر خود با عنوان «جذب فرد در اجتماع به کمک زبان» با استفاده از اشعار کوتاهی که خود ساخته است به تشریح ابعاد فرهنگی و جامعه‌شناختی زبان می‌پردازد. وی در این اشعار به نقش کلمه در بین افراد اجتماع پرداخته است و وابستگی فرد را به زبان، تنهایی و دلنگی‌های او را از ناتوانی‌های زبانی، با استفاده از پاره‌ای از واژه‌های آشنا و اصطلاحات زبانشناسی در قالب اشعاری ساده بیان می‌کند.

در باره «گذشت» چنین می‌گوید:

FORGIVE
Words explode
Before cannons do.
Forgive your friends --
Or fight as foe.

در باره «صلح» چنین گفته است:

PEACE NEEDS WORDS
Words can tear
The mind and heart
Talk can fight.

در زمینه هویت فرد در جامعه و تأثیر زبان چنین گفته است:

AM I ME
How be "Free"
If I cannot walk?
How do I "Say"
If I cannot talk?

Neither walk
Nor talk?
I'd sink,
I think!

○ نظر باین که حجم کتاب دوم راهنمایی زیاد بود از ۱۲ درس به ۹ درس تقلیل یافت و چون قرار است کتاب دوم برای سال تحصیلی ۶۷ - ۶۶ مجدداً چاپ گردد فعلاً تعدادی از نسخ اصلاح شده آن بصورت زیراکس موجود است. معلمین گرامی می‌توانند همان کتاب سابق را همراه با نسخه زیراکس شده تدریس نمایند. یادآور می‌شود که نسخه‌های زیراکس شده در گروه زبان آلمانی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی موجود است.

○ نوارهای درسی کتاب‌های اول تا سوم راهنمایی توسط کارشناسان این گروه و معلمین آلمانی زبان انستیتو گوته در دفتر پژوهش امور هنری وزارت آموزش و پرورش ضبط گردیده و تکثیر آن در دفتر ضمن خدمت انجام شد و طی جلساتی در اختیار معلمین زبان آلمانی قرار گرفت. چنانچه برخی از معلمین هنوز موفق به دریافت این نوارها نشده‌اند می‌توانند به گروه زبان آلمانی در دفتر تحقیقات مراجعه نمایند.

○ یکی دیگر از اقدامات این گروه، تهیه لغت‌نامه برای کتابهای دبیرستان و هنرستان می‌باشد که فعلاً بصورت زیراکس تهیه شده و برای سال تحصیلی ۶۷ - ۶۶ چاپ خواهد گردید. ضمناً روش تدریس کتاب سال سوم راهنمایی آماده توزیع است.

○ روزهای دوشنبه و پنجشنبه هر هفته، آموزش زبان آلمانی بعد از اذان مغرب از کانال ۲ تلویزیون پخش می‌گردد. تماشاگران این برنامه به معلمین محترم و دانش‌آموزان دبیرستان توصیه می‌شود. ضمناً این برنامه عیناً به همراه لغت‌نامه در مجله سروش چاپ می‌گردد.

○ از معلمین محترم و صاحب‌نظران و اساتید زبان آلمانی درخواست می‌شود که چنانچه در زمینه آموزش زبان آلمانی و نکات مهم گرامری آن مقالاتی در اختیار دارند لطفاً به گروه زبان آلمانی دفتر تحقیقات برای درج در مجله رشد زبان ارسال فرمایند.



On which to stand!
'Friend - Amigo!'

دو شعر کوتاه زیر نیز بیانگر احساس تنهایی فرد در نتیجه
بیسوادی و احساس همبستگی اجتماعی در نتیجه باسواد شدن
می باشد:

WHO CARES
Mother named me,
Culture maimed me.
Alphabet, none;
Socially, alone.
Who cares?

DICTIONARY
Now , I'm "PEOPLE"!
Before, no letters
To cut cultural fetters
Of fears unquelled
By words unspelled.

احساس بوجی فرد بیسواد را و دوباره زنده شدن او را پس از
باسواد شدن چنین می خوانیم:

PRELITERATE
I am small
Ignored...
No gun, bomb,
Pen or tongue
To politic the world.

Weep for me!
No choice to grow --
Where's My identity?
You have yours...
Or smash your world
To claim it...

I'm just
NO SEEN
BY mass of men
IMPORTANT
In THEIR eyes.

But God,s?...
The 99th, plus
ONE?

I'll live by Him..
Not culture's baksheeh.
I count as man,
Not beast.

With grooms unutterable
He weeps for me,
Lazarus, bound
In wordless, tomb
By culture's shroud.

گوناگونی ها و تفاوت های زبانی بین گروه های مختلف یک
جامعه زبانی را نیز در شعر زیر مطرح کرده است:

THY SPEECH BETRAYETH THEE

How can I tell who you are?

Every idle word
marks your track
with private scent.

Every vowel, every tone, every "R"
gives a trace of your origin
and your bent from afar.

Clues to cornies and your works
are wrapped up in accent chirps
Little Bird!

Don't you try to fly -
just deny
and squawk and cry
(and be prepared to die
Little Bird).

Character will out
just as softly
and as loudly
as you shout
or pout.

همچنین احساس یک فرد دوزبانه را در تمایل به داشتن دو
زبان به سبک شیوانی بیان کرده است:

CAN I BELONG TO BOTH

Must I choose --
Always to lose --
Belonging to none?

Is "neither - nor" one tongue
Required by lung
of social drive?

Does one sole speech
Then block my reach
To other Friends?

I want "both - and"







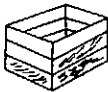
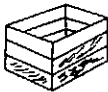








نقش تصویر در فراگیری و آموزش زبان خارجی

مقدمه:

مطلب زیر از سوی خانم ثریا و کیلیان دبیر زبان انگلیسی دبیرستانهای اصفهان به دفتر مجله رسیده است. ایشان در نوشته خود کاربردهای خاصی را برای تصویر در آموزش زبان خارجی مطرح کرده‌اند که می‌توان در سال‌های نخست مدارس راهنمایی از آن بهره جست. ما به لحاظ تازگی مطالب و کاربردهای خاصی که تصویر در جلب توجه دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد نمونه‌هایی از این تصاویر را به نظر خوانندگان مجله می‌رسانیم.

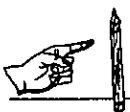



هیأت تحریریه

با توجه به تصاویر و حروف اول کلمه قسمت‌های خط تیره (---) را پر کنید:

It's a ho---.		We have a c---.	
He has a g---.		She has a c---.	
It's a g---.		It's a b---.	
It's a b---.		It's a b---.	
He pr--- everyday.		It's a pict---.	
This is a sh---.		This is a wa---.	
These are sh---.		These are sh---.	
It is a tr---.		He is a far---.	

استفاده از تصاویر در کلاس‌های آموزش زبان می‌تواند توجه و علاقه دانش‌آموزان را به فراگیری بهتر زبان انگلیسی برانگیزد. علاوه بر این، به کمک تصاویر متنوع و ساده می‌توان اصوات تازه، واژه‌های جدید و حتی ساختارهای دستوری را به دانش‌آموزان معرفی کرد. به کمک این تصاویر ساده که برحسب ذوق و سلیقه معلم هر کلاس تهیه می‌شود می‌توان مطالب جدید را در سال اول راهنمایی به شیوه‌ای جالب به دانش‌آموزان معرفی کرد. در تمرین‌های هر درس نیز می‌توان از تصویرهای متنوع در جمله‌های کوتاه استفاده کرد. برای مثال به نمونه‌های زیر که برای تکمیل جمله‌های کوتاه استفاده شده است توجه کنید.

علاوه بر موارد بالا، از تصاویر می‌توان در دیکته و یا ساختن جملات کوتاه در سال اول راهنمایی سود جست. برای نمونه به تصویرهای زیر توجه کنید. در تصاویر خاص دیکته یا بیان مفهوم تصویر مورد نظر در جمله می‌توان برای راهنمایی دانش‌آموزان حرف اول یا دو حرف نخست آن کلمه را نوشت:

"Write about the pictures"	
 1- _____	 3- _____
 2- _____	 4- _____

قابل توجه دیران محترم زبان آلمانی

اصلاحاتی که باید در کتاب سوم راهنمایی جدید التألیف آلمانی چاپ ۶۵ انجام شود به ترتیب زیر می باشد:

— درس ۲ صفحه ۹ سطر ششم از بالای صفحه، auf مانند steht باید قرمز باشد زیرا aufstehen یک فعل جدا شدنی است. در همین صفحه در سطر چهارم از پائین صفحه، Saft نیز باید قرمز شود چون واژه جدید می باشد.

— درس ۷ صفحه ۴۸ سؤال Stadtmitte, e باید قرمز شود.
— درس ۸ صفحه ۵۳ بالای صفحه، جای Wohin و Wo باید عوض شود و رنگها نیز تغییر کند. یعنی ابتدا Wohin با رنگ زرد و بعد Wo با رنگ (قرمز و سبز) نشان داده شود زیرا این رنگها در جملات نشان دهنده Dativ و Akkusativ هستند. مثلاً در جمله 1a. در همین صفحه ans در حالت Akkusativ است و خط زیر آن زرد می باشد و در am 1b. در حالت Dativ است و خط زیر آن (سبز و قرمز) می باشد.
صفحه ۷۳ در قسمت لیست افعال در سطر دوم از بالا spielen غلط است و باید بجای آن spülen نوشته شود.

— در صفحات ۳۴، ۳۵، ۴۲، ۵۱، ۶۴ و ۶۵ در بعضی از سطرها کلمات بهم چسبیده اند که لازم است از هم تفکیک شوند.

— صفحه ۸۶ سطر نهم از پائین صفحه در قسمت جمع Gepäcke صحیح نیست و به این صورت درست است: Gepäckstücke
— صفحه ۸۷ سطرهای ۱۲ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۵ در اول جمله تمام gها بزرگ باشد و در آخر هر اصطلاح علامت ! گذاشته شود.

— صفحه ۱۰۳ سطر دهم در قسمت فارسی، «از طرف» به معنی آن لغت اضافه شود.
— صفحه ۱۰۴ سطر هشتم در قسمت فارسی معنی قبلی حذف شود. عبارات و اصطلاحات صحیح است.

— صفحه ۴ تمرین D شماره ۶ در قسمت جواب B بجای brauche باید habe نوشته شود.
صفحه ۷۷ در لیست لغات سطر سوم از پائین صفحه «یواش» حذف میشود و بجای آن به تدریج — تدریجاً صحیح است.

صفحه ۵۸ سطر شانزدهم «دوستانه» حذف میشود و بجای آن «مهربان» نوشته شود.

صفحه ۹۳ سطر نوزدهم «قبل از ظهر» حذف میشود.

صفحه ۹۶ سطر پنجم Persisch صحیح می باشد. در کتاب یک s جا افتاده است.

صفحه ۱۰۴ سطر سیزدهم Weider اشتباهاً چاپ شده و wieder صحیح است.

آیا مهارت خواندن فی‌الذات می‌تواند هدف نهائی در آموزش زبانهای خارجی باشد؟

تعیین مهارت خواندن بعنوان هدف نهائی آموزش زبانهای خارجی در دبیرستانها، نه تنها گشایش راهی نوبسوی موفقیت کامل در آموزش زبان خارجی نیست بلکه نشان از پذیرش این نکته است که در شرایط کنونی غیر از این کاری نمی‌توان کرد.

طرفداران تعیین این هدف بعنوان هدف نهائی آموزش زبانهای خارجی در مدارس معتقدند:

— در شرایطی که برآموزش رسمی و کلاسی حکمفرماست تقویت مهارت خواندن سهل‌الوصول‌ترین هدف در آموزش زبان می‌باشد.

— معلم نیازی به آماده کردن درس خود قبل از ورود به کلاس ندارد. مهارت خواندن به فعالیت و ابتکار کمتر نیاز داشته، نوشتن سئوالهای امتحانی در این مورد سهل‌تر است.

— در صورت تداوم، از این طریق می‌توان با ادبیات خارجی نیز آشنا شد.

اگر تأکید در تقویت مهارت خواندن بعنوان هدف نهائی در آموزش زبان در مدارس منجر به ارتباط ملتها و اعتلای سطح فرهنگ می‌شد، شاید انتخاب چنین هدفی قابل توجیه می‌نمود. اما در عمل کمتر کسانی هستند که کتابهای زیاد به زبان خارجی را مطالعه کنند. بعنوان مثال، کسی که یک رمان به زبان خارجی را مطالعه می‌کند بعلت کثرت دفعات

مراجعه به فرهنگ لغت، عملاً لذتی از این مطالعه نمی‌برد و بزودی خسته می‌شود. یک زبان‌آموز هیچ وقت خود را نیازمند به مطالعه روزنامه‌های خارجی نمی‌بیند و اگر قدم به یک مؤسسه زبانهای خارجی بگذارد خواندن پرسشنامه‌ها و آگهی‌ها موجب دلسردی او می‌شود. شاید عملی‌ترین کاربرد آن که یک زبان‌آموز برای این مهارت پیدا می‌کند همان استفاده از مطالب کتابهای درسی و علمی باشد. حتی در این کار هم وقتی سعی می‌کند آنچه را خوانده است به زبان مادری خود ترجمه کند می‌بیند بهتر بود مهارت خواندن را پس از کسب مهارت صحبت کردن می‌آموخت. سعی در آموزش فقط خواندن، مسائل آموزش زبانهای خارجی را حل نخواهد کرد. حتی اگر در این کار موفق بشویم نتایج بعدی آن را توجیه نخواهد کرد.

ترجمه و تلخیص از:

Gatenby E.V. 1952, Popular Fallacies ELT, Vol VII / 1, PP 21 - 29.

ده اصل اولیه در آموزش خواندن زبان خارجی

۱ — اگر متن جالب و خواندنی نباشد موفقیت در تقویت مهارت خواندن چشمگیر نخواهد بود.

۲ — تقویت مهارت خواندن تنها از طریق خواندن بیشتر ممکن است.

۳ — جهت پیشرفت در مهارت خواندن، پیشرفت در زبان خارجی ضروری است.

۴ — تمرینات کلاسی باید نظیر کارهایی باشد که در خواندن انجام می‌دهیم.

۵ — معلم باید عادت کند که کمتر صحبت کند. گاهی توضیحات غیر ضروری معلم موجب کندی در پیشرفت زبان‌آموز می‌شود.

۶ — تمرین‌ها باید عواملی را تقویت کنند که یک خواننده خوب در زمان خواندن از آنها بهره می‌جوید.

۷ — تنها از طریق کتاب درسی و شرکت در کلاسهای آموزش خواندن، نمی‌توان به مهارت خواندن دست یافت.

۸ — مفهوم آنچه که می‌خوانیم تنها از خود متن بدست نمی‌آید بلکه این مفهوم و حتی میزان درک آنها به خود ما، تجربه و زمینه فکری و آمادگی ذهنی ما بستگی دارد.

۹ — استفاده از گوش بساندازه چشم در پیشرفت خواندن مؤثر است.

۱۰ — آموزش خواندن به خواندن کتاب درسی محدود نمی‌شود.

Williams R., 1986, Ten Top Principles for Teaching Reading, ELT Journal, 40 / 1, PP 42 - 46.

پرسش و پاسخ

نوشتاری موجب می شود انکار نمی کنند ولی معتقدند بعثت ساعات کم آموزش و اینکه همین آشنایی با زبان محاوره ای ممکن است حتی سالها طول بکشد آشنایی هم زمان با صداها و علامت نوشتاری آنها یعنی الفباء را مفیدتر تشخیص می دهند. بعبارت دیگر، این عده

معتقدند در هر جلسه پس از آشنا شدن و تمرین یک یا چند صدا در زبان خارجی می توان علامت نوشتاری یعنی الفباء آن را نیز یاد داد. و ما این نظر دوم را قبول داریم و توصیه می کنیم و این نکته را نیز تأکید می نمائیم که بهتر است زبان آموز در هر جلسه در قالب جملات و کلمات با بسامدهای بالا با یک یا چند صدا آشنا شده، تمرین کند و سپس الفباء یا علائم نوشتاری آنها را یاد بگیرد. منتهی، ترتیب و نحوه آموزش الفباء تابع اصولی است که تشریح آنها در این مختصر ممکن نمی باشد.

آقای سیدامیر علیپور یزدی از طرف دانش آموزان کلاس اول دبیرستان نصیرزاده پرسش های زیر را مطرح کرده اند.

۱ - علامت ۰ زیر بعضی از کلمات در

کتاب انگلیسی چه مفهومی دارد؟

۲ - آیا نوارهای موجود در بازار از نظر تلفظ صحیح می باشند؟

۳ - کارشناسان گروه زبان دفتر تحقیقات اظهار می دارند که علامت ۰ (دایره کوچک) زیر بعضی کلمات در چاپ های اولیه کتاب های دبیرستانی بدین منظور بود که نشان دهد آن کلمه یا کلمات در کتاب های قبلی یاد داده شده و کلمه جدید نمی باشد.

۴ - در مورد نوارها، به پاسخ ما به خانم پروین پیراهن سیاه در همین شماره توجه فرمائید.

آقای کریم آقا بیگی از تبریز ضمن اشاره به کتاب *Something to Say* نوشته Wilson Ken خواسته اند به ایشان بنویسیم که چگونه می توانند این کتاب را تهیه کنند. ایشان ضمناً

معلم و کتاب خوب خواهیم داشت؟ یا اصولاً در کشور ما وقتی بچه ای از ۸ سالگی زبان را یاد گرفت از خود پرسیده اند چه کار کند؟ بی شک تا به دانشگاه برسد و از سد کنکور بگذرد همه چیز را فراموش خواهد کرد.

۵ - بی شک نحوه آموزش دانشجویان دبیری زبان در بهتر شدن آموزش زبان در مدارس مؤثر است و دروسی را که نام برده اند باید از دروس اساسی هر دوره آموزشی تربیت دبیر زبان باشند.

نامه ای بی امضاء از تجریز از مشترک شماره ۵۹۵۷ نشریه داشتیم که در مورد اشتراک مجله و یاد دادن الفبای انگلیسی سؤال کرده بودند.

۶ - در مورد اشتراک لازم به تذکر است که در هر تاریخی می توانند تقاضای اشتراک و یا تجدید اشتراک بکنند و از شماره های پیشین در صورت موجود بودن به متقاضی ارسال خواهد شد. در مورد طرز یا زمان یاد دادن الفبا اظهار نظرهای متعددی شده است حتی در شماره های پیشین این نشریه به آنها اشاره گردیده است. اظهار نظرها در این مورد را می توان چنین خلاصه نمود:

۷ - گروهی که طرفدار روش آموزش طبیعی زبان خارجی یعنی همان ترتیب آموزش زبان مادری در نزد کودکان می باشند تعلیم الفباء را پس از تسلط زبان آموز به ساختارها و واژگان بنیادی زبان خارجی محاوره ای جایز می دانند. گروهی دیگر سهولتی را که آشنایی با زبان محاوره ای در تعلیم الفباء و زبان

آقای پاکزاد یوسفیان دانشجوی زبان از دانشسرای عالی زاهدان ضمن اشاره به نامه آقای روانگرد در شماره ۴ سال اول این نشریه که اظهار نظر کرده بودند بهتر است به همان ترتیبی که کودک زبان مادری خود را یاد می گیرد در مدارس زبان خارجی را یاد بدهیم، به تفاوت های موجود بین کودک و بزرگسال از نظر فراگیری زبان خارجی اشاره کرده اند و در خاتمه نیز دو سؤال زیر را مطرح ساخته اند:

۱ - بر اساس تحقیقات پیاژه مناسب ترین سن برای فراگیری زبان خارجی بین ۸ تا ۱۱ سالگی می باشد. آیا بهتر نیست آموزش زبان در مدارس، از حدود کلاس دوم ابتدائی شروع شود؟

۲ - فکر می کنم چگونگی آموزش دانشجویان دبیری زبان نقش مهمی در بهتر شدن آموزش زبان در مدارس ما داشته باشد. آیا فکر نمی کنید واحدهائی در زمینه روانشناسی زبان، روش شناسی و افزودن واحدهای زبان شناسی ضرورت داشته باشد؟

۳ - سن تنها یکی از عوامل مؤثر در آموزش زبان است و تنها بصر این که - زبان آموز هر چه جوانتر یادگیری زبان سریعتر - نمی توانیم حکم بدهیم که آموزش زبان از سال دوم دبستان شروع شود زیرا در آموزش زبان عوامل دیگری همچون معلم، کتاب، هدف، روش تدریس و تأثیر بیشتری از عامل سن در یادگیری دارند. اگر آموزش زبان را از کلاس دوم دبستان شروع کنیم آیا باندازه کافی

تمبر و پاکت فرستاده‌اند تا در ارسال جواب بهانه نداشته باشیم.

— ضیق وقت اجازه نمی‌دهد که هیئت تحریریه طی نامه به پرسشهای خوانندگان پاسخ دهد. قرار بر این شده است که گروههای زبان در دفتر تحقیقات رأساً و مستقیماً به بعضی از نامه‌ها پاسخ دهند.

در مورد کتاب *Something to Say* نوشته Wilson Ken که تعداد دیگری از همکاران هم طرز تهیه آن را از ما خواسته‌اند باید باگاهی این گروه از خوانندگان خود برسائیم که متأسفانه این کتاب در کتابفروشی‌های ایران موجود نیست. یک راه تهیه آن تماس مستقیم با ناشر است که آدرس آنرا در شماره ۴ سال اول داده‌ایم. اغلب ناشرها در صورت مکاتبه مستقیم با آنها نسخه‌ای از کتابهای خود را به دست‌اندرکاران آموزش زبانهای خارجی ارسال می‌دارند. البته راه دیگر تهیه این قبیل کتابها در وضع حاضر التماس دعا از مسافری است تا نسخه‌ای از آن را بعنوان سوغاتی هم که شده برای شما بیاورند.

با پوزش از خانم مریم پورسید محمد از تهران، آقای محمدمتقی هاشمی مقدم از آمل، مهرداد قاسم‌فر و دیگر خوانندگان که در مورد کتابهای معرفی شده در شماره ۴ سئوالاتی را مطرح کرده‌اند تقاضا داریم بهمین پاسخ توجه نمایند و ما را از نوشتن نامه مستقیم معذور دارند، متشکریم.

همکارمان خانم پروین پیراهن سیاه، از بروجرد، پاسخ به سه سؤال را از ما خواسته‌اند.

— پاسخ سؤال اول در مورد کتاب *Something to Say* را انداءالله در پاسخ به آقای کریم آقاییگی در همین مورد ملاحظه خواهند فرمود.

در مورد سؤال دوم یعنی کیفیت نوارهای درسی موجود در بازار لازم به تذکر است

نوارهایی که زیر نظر مؤسسات آموزشی رسمی داخلی یا توسط ناشران خارجی تهیه و تکثیر شده، همه می‌توانند مفید باشند. گرچه هر یک شاید به تنهایی جوابگوی کلیه نیازهای زبانی شما نباشند. مراقب باشید نوارهای بازاری که غیر مسئولانه و بدون نظارت افراد و سازمانهای متخصص تهیه شده و در بازار بفروش می‌رسد مورد استفاده شما قرار نگیرد. نوارهایی که توسط انتشاراتی نظیر Ed. Arnold, Oxford, Longmans و دیگر ناشران خارجی تهیه شده‌اند قابل اطمینان می‌باشند.

در مورد سؤال سوم باید به اطلاع‌تان برسائیم که پیدا کردن دوست مکاتبه‌ای فعلاً راه بخصوصی ندارد. شاید یک راه این باشد که اگر دوست یا خویشاوندی در خارج دارید از او خواهش کنید وسیله شود که شما باب مکاتبه با دانشجو یا خانواده‌ای را باز کنید.

آقای مجید قاسمی از تکاب ضمن گلایه از اینکه مجله دیر به دیر به دستشان می‌رسد و پیشنهاد که مجله را از فصلنامه به ماهنامه تبدیل کنیم سؤال‌های زیر را پرسیده‌اند:

۱ — معنی جمله

He Stayed home from school for a long time.

در درس یازدهم کتاب سوم راهنمایی و همچنین معنی

Do you believe him?

و **Am I right?** که در کتاب داستانی خوانده‌ام چیست؟

۲ — با توجه به مثال زیر از صفحه ۷۶ درس ۱۳ کتاب سوم راهنمایی، آیا بعد از حرف اضافه *with* ضمیر مفعولی بکار می‌رود یا ضمیر انعکاسی؟

The mother took the child with..... (her - herself).

— معنی جمله

He stayed home from school for a long time. عبارت است از:

مدت طولانی مدرسه نرفت و خانه ماند

— معنی جمله **Do you believe him?**

یعنی: حرفهایش را باور می‌کنی؟

— جمله **Am I right?**

یعنی: آیا حق با من است؟ آیا درست می‌گویم؟

— **with** هم با ضمیر مفعولی و هم با ضمیر

انعکاسی بکار می‌رود ولی در جمله مورد اشاره با **her** صحیح است.

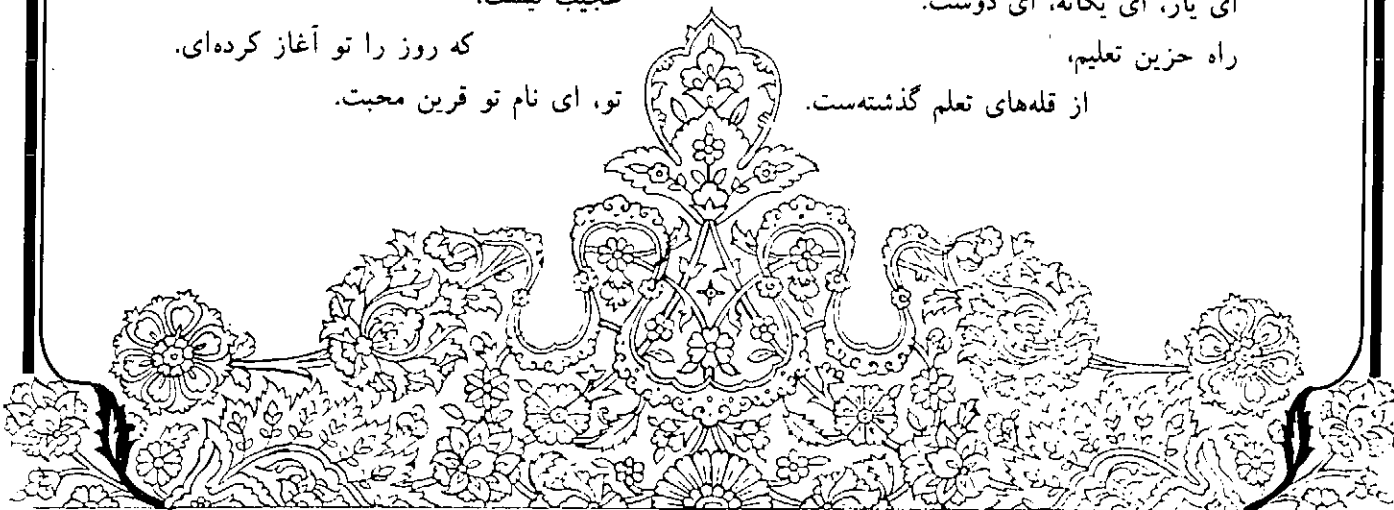
آقای ابراهیم نجفی دانش‌آموز سال اول دبیرستان سؤال کرده‌اند که چون ایشان در یادگیری زبان انگلیسی پیشرفت چندانی ندارند آیا می‌توانند زبان آلمانی را یاد بگیرند.

— در پاسخ به سؤال ایشان باید بگویم اولاً اگر ایشان توانایی آموزش انگلیسی را ندارند چگونه زبان مشکل‌تری را انتخاب می‌کنند؟ با این حال ما ایشان را تشویق می‌نماییم که هر دو زبان را یاد بگیرند و روزهای دوشنبه و پنج‌شنبه که آموزش زبان آلمانی از کانال ۲ تلویزیون پخش می‌شود حتماً تماشا کنند و دیگر اینکه از کتابهای دوره راهنمایی زبان آلمانی که در دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی، تألیف گردیده است درس آلمانی را شروع کنند. این کتابها در کتابفروشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی موجود می‌باشد.

نامه‌ای از آقای ایرج عبادی دبیر زبان از قروه کردستان داشتیم که اشاره داشتند قبلاً نامه و مقاله‌ای برای ما فرستاده‌اند که متأسفانه دریافت نکرده‌ایم. ضمناً شعری هم درباره معلم سروده‌اند. همانطوریکه خود تذکر داده‌اند مجله رشد زبان اختصاص به زبانهای خارجی دارد اما به جهت زیبایی شعر و قدرشناسی از معلم به سهم خود، قسمتی از آن را در اینجا چاپ می‌کنیم:

« ای نام تو قرین محبت »

ای راه تو، راه سترک خوبترین عاشق. ما عشق به خوبی را، از لای لای گرم تپش‌های شعر تو، آغاز کرده‌ایم. در دفتر غروب، آن سرخی پایای مشکفام، قلب تست. کار، در ورای خستگی اینهمه عزیز، وین، جویندگان شاد بلاکش وین، راهیان معصوم، آبه‌های صفا را درس می‌دهد. ای نام تو، گلپونه گلدان بزرگی گل واژه یست نام تو، که زمزمه محبتش، میعادگاه گریز پایان است. عجیب نیست، که شب از نام ماهتابی تو، هراسناک به کنجی نشسته است. عجیب نیست، که روز را تو آغاز کرده‌ای. تو، ای نام تو قرین محبت.	ای نام تو قرین محبت. گل واژه یست نام تو. من با کلام تو آغاز کرده‌ام بودن را. من در کلام تو، بهار را شناختم. هر بامداد، با موم گچ بر تخته سیاه. هستی خود را آواز داده‌ای فوج کبوتران ذهن تو، آه، در طیرانی شگرف، ما را به افق‌های روشن آگاهی، پرواز داده‌اند. ای شمع‌گونه کلک تو راز بی‌نهایت تاریخ است. کلک تو جوهری زاشک است. کلک تو وسعت تمامی دریاهاست. اینجا در دیار سبز عاشقان، خورشید مدیون عشق تست. مدیون رنج سالیان دیر و دور، در مصاف با ابلیس جهل ای یار، ای یگانه، ای دوست. راه حزین تعلیم، از قله‌های تعلم گذشته‌ست.
--	--



قواعد علامت گذاری در زبان آلمانی

دکتر فرزین بانکی
دانشگاه شهید بهشتی

نسترن مبصر

Regeln für die deutsche Zeichensetzung¹

I. Der punkt

نقطه در جملات آلمانی دو مورد استفاده دارد:

۱ - در پایان جملات خبری

در پیشگاه قانون همه انسانها برابر هستند.

Vor dem Gesetz sind alle Menschen gleich.

۲ - به همراه اختصارات و نیز بعد از اعداد ترتیبی

z .B. = zum Beispiel برای مثال

d.h. = das heißt یعنی

USW. = und so weiter و غیره

Karl V. = Karl der Fünfte کارل پنجم

dgl. = dergleichen از این قبیل، مانند اینها

همراه واحدهای اندازه گیری، تیمتها، واحدهای وزن، جهات جغرافیایی و از این قبیل در حالت اختصار نقطه نمی آید.

1cm 2 kg 31 5, -DM NO (= Nordosten)

II. Das Komma (der Beistrich)

۱ - عضوهای مجزای جملاتی که از بخشهای متعددی تشکیل

شده اند توسط «Komma» از یکدیگر جدا می شوند:

الف - وقتی که ردیفی از کلمات بدون وجود حرف ربط، به

منظور شمارش در کنار هم قرار گیرند:

Vater, Mutter, Onkel und Tante fanden sich am Bahnhof ein.

پدر، مادر، عمو و عمه در ایستگاه راه آهن حاضر شدند.

ب - وقتی که این اجزاء توسط حروف ربط و حروف مشابه

آنها از قبیل آنچه که در زیر آمده است به یکدیگر متصل هستند:

aber, sondern, und zwar, jedoch, bald - bald, teils - teils, nicht nur - sondern auch

زبان آلمانی خوشبختانه از نظر املائی جمله دشواریهای چندانی ندارد، زیرا همانگونه که واژگان را تلفظ می کنیم آنها را نیز می نویسیم. با وجود این املائی زبان آلمانی نیز مانند اغلب زبانهای خارجی دیگر دارای قواعدی می باشد. اما آسان بودن املائی زبان آلمانی یکی از دلایلی است که ما در این شماره بجای طرح مسائل مربوط به آن به شرح قواعد علامت جمله در زبان آلمانی پرداخته ایم.

علامت گذاری در زبان آلمانی سنتی دیرینه دارد. یعنی از همان ابتدا که دانشمندان بجای لاتین از زبان آلمانی استفاده کردند علامت گذاری نیز توسط شخصی بنام ALDUS MANUTIUS در قرن پانزدهم میلادی رعایت می شد. پیش از آن نویسندگان تنها برای جدا کردن واژگان از علامت استفاده میکردند و پس از آن علامت را برای جدا کردن بخشهای معنی دار بکار میبردند. اهمیت بکارگیری علامت جمله در زبان آلمانی نیز از همین جا آغاز می شود.

اگر امروزه بخواهیم جمله ای را بدون علامت تصور کنیم غیر ممکن است. بدین علت که دیگر نمی توانیم جملات پیچیده را بفهمیم مگر اینکه علامت صحیح آنها را بشناسیم. ما نمی خواهیم آن مثالهایی را عنوان کنیم که معمولاً در این باره آورده می شوند، که مثلاً اگر در جایی ویرگول یا کوما نگذاریم معنی جمله عوض می شود. آنچه که حائز اهمیت است این است که علامت در جمله بیش از آنکه برای شنیدن گذاشته شوند برای درک مفهوم جمله بکار می روند و این بدان معناست که چشم در حین خواندن فرصت می یابد که استراحت و متن را قسمت بندی کند تا معنی آن را بهتر دریابد.

مطالب زیر توسط خانم نسترن مبصر ترجمه گردیده و اولین نمونه از همکاری ایشان با اینجانب در گروه زبان آلمانی دفتر تحقیقات می باشد. امید است که این قواعد برای دبیران و همچنین دانش آموزان عزیز سودمند باشد و چنانچه از آن استقبال شود قواعد املاء نیز بدان افزوده خواهد شد.

برخی از صفات یا اسم مفعولهایی که بصورت صفت عمل می کنند و بین آنها «und» می توان قرار داد، توسط Komma از یکدیگر جدا می شوند. اما اگر آخرین کلمه از این نوع کلمات به شدت وابسته به کلمه اصلی (Hauptwort) در جمله باشد، یعنی در واقع مفهوم جدیدی را القاء کند، در اینصورت بین این صفات Komma قرار نمی گیرد.

Ich wünsche Dir ein glückliches, gesegnetes Weihnachtsfest.

برایت آرزوی کریمسی پر از خوشبختی و تأییدات الهی می کنم.

Aber: Ich wünsche Dir ein glückliches neues Jahr.

اما: برایت سال نویی پر از خوشبختی آرزو می کنم.
در جمله آخر صفت با اسم یک مفهوم جدید تشکیل داده است:
سال نو

۲ - توضیحات اضافی که در جمله برای شرح و بسط بیشتر موضوع می آیند، توسط Komma از موضوع اصلی جدا می شوند.
Gutenberg, der Erfinder der Buchdruckerkunst, wurde in Mainz geboren.

گوتنبرگ، مخترع صنعت چاپ در شهر ماینس بدنیا آمد.
همچنین اگر صفتی صرف نشده که در عین حال از کلمات متعددی تشکیل شده باشد در جمله بیاید، آنرا توسط Komma از بقیه اعضای جمله جدا می کنیم.

Eine wiese, bunt von Blumen, lag vor uns.

چمنزاری پوشیده از گلهای رنگارنگ در پیش روی ما قرار داشت.

Aller Hilfsmittel beraubt, wußten sie weder ein noch aus.

پس از آنکه تمامی راههای چاره را از آنها گرفتند، واماندند.

قبل از القاب یا عناوینی که به اسم اضافه می شوند Komma نمی آید.

Karl der Große کارل کبیر

Heinrich der Löwe هانریش شیر مرد

Herr Rechtsanwalt Dr. Neumann

آقای وکیل دادگستری دکتر نوین

Frau Ingeborg Herbst geb. (= geborene) Sommer

بانو اینگه بورگ هر بست (با نام دختری زومر)

Unser Lehrer ist streng, aber gerecht.

معلم ما سختگیر اما عادل است.

Nicht du bist gemeint, sondern ich.

منظور تو نیستی بلکه من هستم.

Fritz kam zu spät, und zwar eine ganze Stunde.

فرتس بیش از حد دیر آمد، در واقع یک ساعت تمام تأخیر داشت.

وقتی که اجزای جمله توسط جروف زیر و جروف مشابه آنها بهم مربوط شوند، استفاده از علامت Komma لزومی ندارد.

und, oder, als, wie, sowie, sowohl - als auch, entweder - oder, weder - noch

Die Frage war leicht und wurde von allen richtig beantwortet.

سؤال آسان بود و همگی به آن پاسخ درست دادند.

Wir badeten oder lagen in der Sonne.

ما شنا می کردیم و یا در آفتاب دراز می کشیدیم.

Auf seinem harten Lager ruhte er so gut wie in einem Bett.

او بر روی بستر ناراحت خود به خوبی می خوابید، چنانکه گویی روی تختخواب خوابیده است.

Weder im Sommer noch im Winter trägt er einen Hut.

چه در تابستان و چه در زمستان کلاهی بر سر ندارد.

Die Nachricht traf später ein als erwartet.

پیام دیرتر از آنچه انتظار میرفت رسید.

Aber: Die Nachricht traf später ein, als wir erwartet hatten.

اما: پیام دیرتر از آنچه ما انتظار داشتیم رسید.

تفاوت دو جمله اخیر در این است که جمله اول صرفاً حالت تفضیلی دارد و بعد از als تنها موضوع تفضیلی قرار گرفته است در صورتیکه جمله دوم اگر چه دارای همان حالت تفضیلی است اما آنچه که بعد از als قرار گرفته در حقیقت یک جمله فرعی است، لذا بر طبق قواعد Komma برای جمله های فرعی، قرار دادن یک Komma در اینجا الزامی است.

مکانها و تاریخ توسط Komma از یکدیگر جدا می شوند.

Berlin, den 1. Mai 1971

برلن، مورخ اول مه ۱۹۷۱

۳ - اسامی که مورد خطاب قرار می‌گیرند و اصوات می‌توانند به جای (Ausrufezeichen) توسط Komma از یکدیگر متمایز شوند.
Herr Schulrat, Sie werden am Telefon verlangt.

آقای بازرس شما را بای تلفن می‌خواهند.

Ach, könnte ich die ganze Sache doch ungeschehen machen!

کاش می‌توانستم همه جریان را به حال اول برگردانم.

همین حالت برای قسمتی از جمله که از کل جمله بیرون کشیده شده تا بدینوسیله مورد تأکید بیشتر واقع شود نیز صادق است.
Rücksicht, die erwartet man hier vergebens.

انتظار گذشت در این مورد بیهوده است.

Ihr sollt ihn nicht ärgern, den armen Kerl!

بیچاره را اذیت نکنید.

۴ - مصدر همراه zu توسط Komma جدا می‌شود:

الف - وقتی که همراه ohne, um یا anstatt بیاید.

Gestern ging sie, anstatt ihrer Mutter zu helfen, auf die Straße, um zu spielen.

دیروز به جای اینکه به مادرش کمک کند، برای بازی به خیابان رفت.

Sie öffnete die Tür, ohne anzuklopfen.

در را باز کرد، بدون اینکه در بزند.

ب - وقتی که اجزای دیگری از جمله نیز به آن افزوده شده باشند.

Der Schwimmer hoffte, das Ufer noch zu erreichen, und verdoppelte seine Anstrengungen.

شناگر امیدوار بود که به ساحل برسد و برکوشش‌اش افزود.

Wir versprechen, heute zu kommen.

ما قول می‌دهیم که امروز بیاییم.

ج - وقتی که توسط لغاتی مانند: es, darauf, daran, dazu به آن اشاره شده باشد و در واقع حالت تأکیدی به خود بگیرد.

Es ist Zeit, zu gehen.

وقتش است که برویم.

Wir denken nicht daran, zu kommen.

خیال نداریم که بیاییم.

Aber: Wir versprechen zu kommen.

اما: قول می‌دهیم که بیاییم.

۵ - جملات اصلی توسط Komma از یکدیگر جدا می‌شوند.

Der Startschuß fällt, die Läufer sausen aus den Löchern, die Zuschauer tobten vor Erregung.

تیر شروع مسابقه شلیک شد. دوندگان از جا جهیدند، بینندگان از شدت هیجان فریاد می‌کشیدند.

Unsere Mannschaft hatte gesiegt, und der Bürgermeister überreichte dem Spielführer einen Eichenkranz.

تیم ما برنده شده بود و شهردار به کاپیتان تیم تاجی از برگ بلوط تقدیم کرد.

«Morgen», sagte er, «ist auch noch ein Tag.»

او گفت: فردا نیز روزی است.

Aber: Unsere Mannschaft hatte gesiegt und erhielt vom Bürgermeister einen Eichenkranz.

اما: تیم ما برنده شده بود و از طرف شهردار تاجی از برگهای بلوط دریافت کرد.

۶ - جمله فرعی توسط Komma از جمله اصلی جدا می‌شود.

Ich hoffe, daß du einen Hauptsatz von einem Nebensatz unterscheiden kannst.

امیدوارم که بتوانی جمله اصلی را از جمله فرعی تمیز دهی.
Die Nacht, die sehr kalt war, wollte und wollte kein Ende nehmen.

شبی که خیلی سرد بود گویی نمی‌خواست به پایان برسد.
Da er krank war, konnte er nicht in die Schule gehen.

چون بیمار بود نتوانست به مدرسه برود.

۷ - جملات فرعی نیز توسط Komma از یکدیگر جدا

می‌شوند و این در صورتی است که این جملات از لحاظ مکان خود در جمله بر یکدیگر تقدم و تأخر داشته باشند، یعنی هرگاه جای آنها با یکدیگر عوض شود معنای جمله دگرگون می‌گردد. اما هرگاه جملات فرعی از جهت جایگاهشان در جمله بر یکدیگر تقدم نداشته باشند و در ضمن توسط und یا oder بهم متصل باشند، بین آنها Komma قرار نمی‌گیرد.
Fritz wußte genau, daß die Falle zuschnappen würde, sobald jemand daran rührte.

فریتس دقیقاً می‌دانست که مجرّد اینکه کسی تله را لمس کند بسته می‌شود.

Zusammenfassend kann man sagen: Die Eltern, die Lehrer und die Schüler bilden die Schulgemeinde.

در مجموع می‌توان گفت: والدین، معلمان و دانش‌آموزان، انجمن خانه و مدرسه را تشکیل می‌دهند.

V. Die Anführungsstriche

گیمه در آغاز و پایان نقل قول مستقیم، گفتار عینی یا مفهومی که به نحوی مشخص شده باشد، قرار می‌گیرد.

“Kommt zum Essen, Kinder!” rief die Mutter.

مادر صدا زد: «بچه‌ها بیاید غذا بخورید.»

“Am nächsten Sonntag”, schrieb mir mein Freund, “werde ich Dich besuchen.”

دوستم برایم نوشت: «یکشنبه آینده به دیدن تو خواهم آمد.»

Schillers Gedicht “Die Glocke”

«ناقوس» شعری از شیلر

Meine “Ferien” verlebte ich im Krankenhaus.

«تعطیلاتم» را در بیمارستان گذراندم.

VI. Das Fragezeichen

علامت سؤال پس از پرسشهایی می‌آید که پاسخی را طلب می‌کنند.

Wer will helfen? چه کسی می‌خواهد کمک کند؟

Wieso? چرا? Warum? چگونه؟

Können Sie uns sagen, wie wir am schnellsten zum Bahnhof kommen?

می‌توانید به ما بگوئید که چگونه سریعاً به ایستگاه راه‌آهن

برسیم؟ (سؤال مستقیم)

Aber: Wir fragten ihn, wie wir am schnellsten zum Bahnhof kämen.

اما: ما از او سؤال کردیم که چگونه سریعاً به ایستگاه راه‌آهن

می‌رسیم. (سؤال غیرمستقیم)

Wer hätte sich noch niemals geirrt!

کیست که تا بحال اشتباه نکرده باشد؟

VII. Das Ausrufezeichen

این علامت در موارد زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

۱ - پس از بیان آرزوها مثل گونه‌های مختلف سلام، اوامر و

شبه‌جمله‌ها.

Es gibt viele Menschen, welche die Regeln nicht kennen, nach denen ein Komma zu setzen ist, und die daher viele Fehler machen.

افراد زیادی هستند که قواعد کاربرد ویرگول را نمی‌دانند و بنابراین اشتباهات زیادی مرتکب می‌شوند.

Aber: Es ist mir einerlei, ob er dableibt oder ob er weggeht.

Niemand ahnte, woher er kam und wohin er ging.

اما: برای من تفاوتی نمی‌کند که اینجا بماند یا اینکه برود. کسی نمی‌دانست که او از کجا آمد و به کجا رفت.

III. Der Strichpunkt (das Semikolon)

این علامت می‌تواند به جای نقطه یا Komma میان جملات اصلی که به شدت به یکدیگر وابسته هستند بیاید و بویژه اغلب قبل از کلمات زیر واقع می‌شود:

denn, nämlich, doch, deshalb, trotzdem

Die Jungen stießen sich schmunzelnd an; der Lehrer hatte nämlich den Falschen erwischt.

بچه‌ها با لبخند تمسخرآمیزی با آرنج به پهلوی هم زدند، آخر معلم از میان آنها به اشتباه یقه یکی را گرفت.

IV. Der Doppelpunkt

این علامت دو کاربرد اصلی دارد:

۱ - برای مشخص کردن نقل قول مستقیم.

Plötzlich schrien die jungen: “Peter ist ins Wasser gefallen!”

بسرها ناگهان فریاد زدند: «پتر در آب افتاده است.»

۲ - به منظور اشاره به اینکه مطلب مهمی مانند ردیفی از کلمات یا یک جمع‌بندی در پی خواهد آمد.

بعد از علامت مذکور در صورت وجود ردیفی از کلمات مجزاً (به شرط اینکه این کلمات، کلمات اصلی یا در اصطلاح آلمانی Hauptwörter = Substantive) اولین کلمه را کوچک و در صورتیکه بعد از آن یک جمله بیاید، اولین کلمه را بزرگ می‌نویسیم.

Zur Schulgemeinde gehören: die Eltern, die Lehrer und die Schüler.

اعضای انجمن خانه و مدرسه عبارتند از: والدین، معلمان و دانش‌آموزان.

IX. Der Bindestrich

این علامت در سه مورد زیر کاربرد دارد:

- ۱ - هنگامیکه چند اسم مرکب که دارای یک جزء مشترک و تکراری هستند بدنبال هم بیایند، می توان از تکرار آن جزء مشترک که جزء اصلی و تعیین کننده نیز هست به کمک جانشین کردن این علامت خودداری کرد.

die Küsten der Nord- und Ostsee

سواحل دریای شمال و شرق

Volksschüler und- schülerinnen

دانش آموز دختر و پسر دبستانی

- ۲ - در بین اجزای یک اسم که از چند قسمت تشکیل یافته است، همانند اسامی خیابانها.

Robert - Koch - Straße خیابان روبرت کخ

Dortmund - Ems - Kanal کانال دورتموند امز

Gustav - Adolf - Platz میدان گوستاوادلف

- ۳ - به منظور ایجاد تسهیل در امر خواندن کلمات مرکب پیچیده و نامفهوم.

Arbeiter - Unfallversicherungsgesetze

قوانین بیمه حوادث کارگران

X. Der Gedankenstrich

موارد استفاده:

- ۱ - به منظور جدا ساختن جمله معترضه از کل جمله می توان از این علامت به جای پرانتز یا Komma استفاده کرد.

Der Winter - er war in diesem Jahre besonders lang und streng - riß ein großes Loch in unsere Kohlevorräte.

زمستان که در این سال بویژه طولانی و سخت بود، گسودال بزرگی در ذخایر ذغال ما بجا گذاشت.

- ۲ - به منظور شناساندن جمله ای ناتمام و یا جمله ای که به نحو غیرمنتظره ای ادامه یافته است.

Er ist - aber lassen wir das! او..... اما بگذریم.

Beißender Qualm stieg aus den noch glimmenden Balken - und darüber stand leuchtend die Sonne.

دود آزاردهنده ای از تیرکهایی که هنوز هم در حال سوختن بودند، برمی خاست و خورشید بر فراز آنها تابان بود.

Wenn es doch bald Frühling würde! (Wunschsatz)

ای کاش هرچه زودتر بهار می شد!

Guten Morgen! (Gruß) صبح بخیر!

Komm her zu mir! (Befehl) بیا اینجا پیش من!

Wie glänzt die Sonne! (Ausruf) خورشید چه می درخشد!

۲ - پس از خطابها بجای Komma

Lieber Freund! دوست عزیز!

Sehr geehrter Herr Direktor! مدیر محترم!

۳ - بعد از اصوات، تقلید صداهای طبیعی و غیرو

Ach! وای! O weh! ای وای!

Ach nein! نه بابا! Pst! هیس!

Oh! به! Plumps! تلب!

VIII. Das Auslassungszeichen (der Apostroph)

این علامت به جای اصواتی که ادا نمی شوند می آید که البته در این مورد قواعد املاء هستند که آزادی عمل زیادی به دست ما می دهند.

Wie geht's dir? (= Wie geht es dir?) حالت چگونه؟
's ist zum Verzweifeln! (= Es ist zum Verzweifeln!)

مایوس کننده است.

Sag es mir! به من بگو.

heil'ge Nacht = heilige Nacht (شبه مقدس (= کریسمس))

در جمله سوم آزادی املاء رعایت شده است. اگر فعل به صورت sage بود می بایست علامت Apostroph نوشته می شد چون بسایند فعل حذف شده بود. در حالیکه اگر اصل فعل را با حذف e بینداریم دیگر نیازی به این علامت نخواهد بود.

- ۲ - هرگاه بخواهیم اسامی خاصی را که با حروف -X -B -S یا -Z پایان می پذیرند بصورت اضافه ملکی (Genitiv) درآوریم، به جای حرف «S» که بعد از این حروف غیر قابل تلفظ است، از این علامت استفاده می کنیم.

Hermann Löns' Tiergeschichten

داستان حیوانات از هرمان لونز

Karl Marx' Weltanschauung جهان بینی کارل مارکس

Aber: Schillers Gedichte اما: اشعار شیلر

در مواقعی که حرف اضافه ای (Präposition) با یک حرف تعریف (Artikel) ادغام می شود، این علامت مورد استفاده قرار نمی گیرد.

Die Sonne scheint ins Zimmer.

آفتاب به درون اتاق می تابد.

Die Schwester versorgte ihn aufs beste.

خواهر به بهترین وجه به او رسیدگی کرد.

شیوه‌هایی بیابیم تا بازی و درس همراه و همزمان شوند. توانسته‌ایم راه حل بسیاری از مشکلاتی را که بر سر راه یادگیری هر چه بهتر و عمیق‌تر مطالب از جانب دانش‌آموزان قرار دارد، بیابیم. از آنجا که یافتن سرودهایی مناسب با سن دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی که

به بچه‌ها آموزش می‌دهیم و از آنها می‌خواهیم که تصوراتشان را درباره‌ی سرود مورد نظر روی کاغذ بصورت تصویر منعکس کنند، در همان جا روشن شد. اجماًلاً یادآور می‌شوم که اگر ما معلمین زبان بتوانیم آموزش مطالب دستوری را با نوعی سرگرمی و تنوع توأم سازیم و

در شماره‌ی قبل مطلبی تحت عنوان «تجسم» از آموخته‌ها» همراه با تصویری از تجسم یک سرود بنام «Nach Wien» کار فرناز رضائی دانش‌آموز سال اول راهنمایی مدرسه هاجر چاپ شد. گمان می‌کنم دلایل اینکه اصولاً چرا این سرودها را



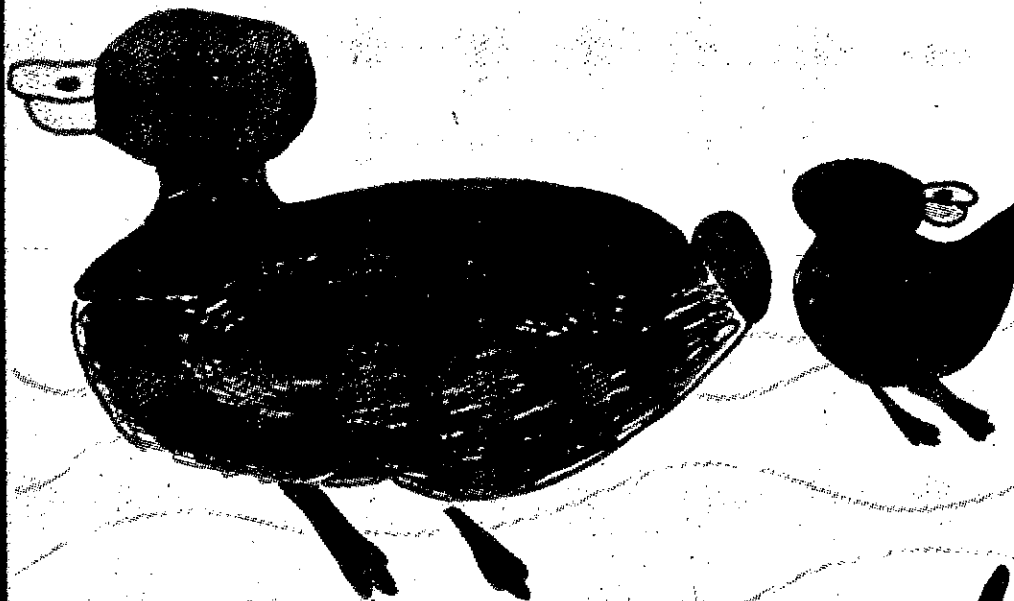
در ضمن حاوی مطالب دستوری مهم کُتب دوره سه ساله راهنمایی نیز باشد، مستلزم صرف وقت و همچنین در اختیار داشتن منابع مختلف در این زمینه می باشد، گروه آلمانی دفتر تحقیقات، چاپ سرودهای دیگری از این قبیل را در مجله رشد آموزش زبان، جهت

استفاده دبیران زبان آلمانی صلاح دانست. امید است که بتوان با یاری گرفتن از این سرودهای ساده و زیبا، امر آموزش مطالب دستوری را تا سرحد امکان برای دانش آموزان ساده و دلپذیر نمود. ضمناً اگر بتوان در صورت امکان راهی را یافت تا ملودی سرودهای مورد

نظر نیز در اختیار معلمان قرار گیرد، قطعاً می توان هر چه بیشتر از این سرودها جهت دستیابی به اهداف ذکر شده، استفاده نمود.

نیلوفر مبصر معلم زبان آلمانی - آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران ۱۳۶۵/۹/۴

زهرا راضی - مدرسه راهنمایی حاجی - منطقه ۷



Alle meine Entchen

Alle meine Entchen

Schwimmen auf dem See,

schwimmen auf dem See,

Köpfchen unters Wasser,

Schwänzchen in die Höh'.



Here is a selected collection of famous English proverbs and common sayings, each one expressing some phase or the other of our daily life. Each proverb is explained and one or two examples given to explain its use in speech and writing.

Therefore, they are worthy of being committed to memory and remembered and when occasions arise in class use them as guides in teaching some grammatical points, words, and structures.

As P.L. Stephen writes in his book "1001 Proverbs": If proverbs are CAPSULES OF WISDOM then they need to be studied and well-digested so that may enrich and invigorate life and lead one to real success."

To the young, especially, they are useful as giving them the wisdom and knowledge which their experience of life has not as yet given them directly, and are consequently of inestimable value in enriching their conversation and writings, and even in shaping and directing the very courses of their lives.

استفاده از ضرب‌المثلها در کلاس

EAST OR WEST, HOME IS BEST.

که در لانهٔ ماکیان برده‌اندست
که اشکم چو خون از رگ آن‌دم جهید
وطن داری آموز از ماکیان

هنوزم ز خردی بخاطر در است
بسختی به متقارم آنسان گزید
بدر خنده بر گریه‌ام زد که هان

* *

طبیعت ضرب‌المثلها بدانگونه
است که درک معانی و مفاهیم آنها نیاز
به هوش و فراست دارد و همین صفت
مشخصه است که ارزش آنها را جاودانه
و ابدی ساخته و در هر زمان و مکان
مصدق پیدا می‌کنند.

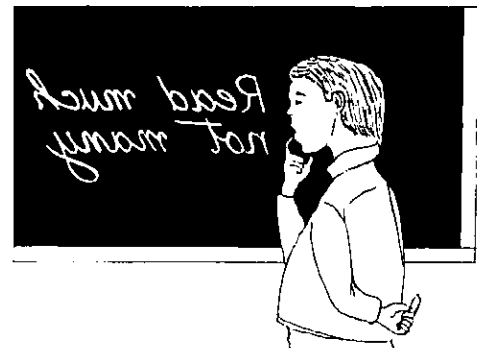
هر کس که به معرفت و دانش
علاقمند است طبعاً به امثال و حکم و
ضرب‌المثلهای حکیمانه نیز علاقمند
می‌باشد، چه هر ضرب‌المثلی با همه
اختصاری که دارد حاوی بخشی از
گنجینه خرد و معرفت ملت‌ها در طول
قرون است. امثال و حکم یکی از ارکان
عمده ادبیات هر زبانی است. بند و امثال
ابتدا سینه به سینه نقل شدند. تجاربی که
انسانها در مزارع، خانه‌های محقر
روستائی، خانه‌های شهری، و سرانجام
کارخانجات و کارگاهها کسب کرده‌اند
حاصل مشاهداتی است که عصاره سالها
تجربه را در بردارد. دیگر سخنوران با
آوردن آنها در گفتار خود بصورت
تضمین یا شاهد بسخن خود کمال و
جمال و تأثیر و جذبه بخشیده و
می‌بخشند.

زبانهای متفاوت، آداب و رسوم
مختلف، و بالاخره جدائی جوامع از هم و
تشکیل کشورهای مختلف نتوانسته
است ضرب‌المثلها را دسته‌بندی کرده و
منحصر بیک قوم یا ملت کند.

یک بند حکیمانه می‌تواند در هر
جایی از جهان مصداق پیدا کند. مثلاً
فرمایش حضرت رسول اکرم: ان
الغضب من الشيطان و ان الشيطان من
النار. و در زبان فارسی: خشم از آتش
است به آب بنشانید که در زبانهای دیگر
نیز همین مفهوم با عباراتی مشابه آمده است.

احمد عالی

کارشناس زبان انگلیسی دفتر تحقیقات



Anger has no eyes [Hindi proverb]

When a man is angry, he can not be in the right. [Chinese proverb]

Anger punishes itself. [English proverb]

و یا این حدیث شریف از رسول اکرم (ص) که در ستایش مادران میفرماید:
«الْحَيَّةُ تَحْتَ أَقْدَامِ الْأُمَّهَاتِ»

و در فارسی میگوییم «بهشت زیر پای مادران است».
حال ببینیم که ملتهای دیگر چگونه از مادر ستایش می کنند.

A mother's goodness is deeper than the sea. [Japanese]

A man's mother is his other God. [African proverb]

An ounce of mother is worth a ton of priest. [English proverb]

با توجه به رسالتی که در تعلیم و تربیت جوانان بر عهده معلمین نهاده شده چه بهتر که از این امثال و حکم بجا و بموقع در کلاس استفاده شود و «با یک تیر دو نشان زد».

Kill two birds with one stone.

پند و امثال می توانند در خدمت معلم بعنوان وسیله ای برای شکستن جو ملال آوری که احتمالاً هنگام تدریس بعضی از نکات دشوار گرامری بر کلاس حکمفرماست و یا برای ایجاد انگیزه یادگیری و شادی بخشیدن به کلاس درآیند و موجب گردند دانش آموز از مثالهای متنوع بهره ببرد و بدون خستگی و همراه با شور و اشتیاق به درس معلم گوش فرا دهد.

یکی از تجربه های کسب شده در طول سالها تدریس این است که معلم پس از توضیح یک نکته دستوری یا واژه خاص می تواند از ضرب المثلهایی که آن نکته یا واژه در آن بکار رفته برای کلاس مثال بزند.

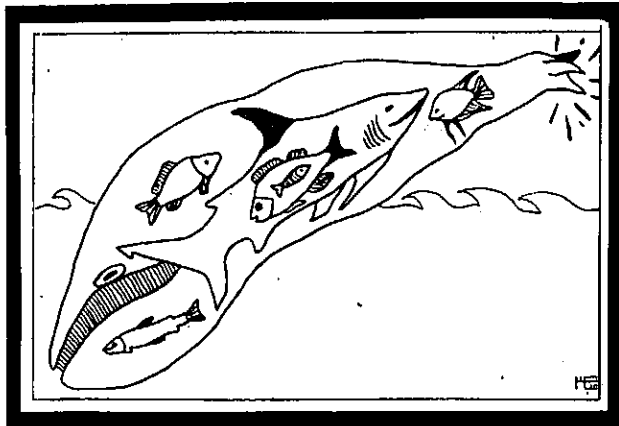
برای تنوع بیشتر و افزایش جنبه آموزشی کلمات قصار و ضرب المثل ها، معلم می تواند مفهوم هر ضرب المثل را در قالب چند جمله ساده بیان کند، یا صحنه ای را توصیف نماید و از شاگردان بخواهد ضرب المثلی که مفهوم آن چند جمله را در بر داشته یا با آن صحنه مناسبت دارد را بیان کنند، یا چند دانش آموز بنوبه پای تخته بیایند و ضرب المثلی را که تصور می کنند مورد نظر معلم است روی تخته بنویسند. آنوقت ضرب المثل های نوشته شده به قضاوت کلاس گذارده شود و سپس دانش آموزان ضرب المثل مورد نظر را حفظ کنند. میدانیم اکثر شاگردان علاقمندند مسائل فکری را حل کنند.

پس چرا ما آنها کمک نکنیم و کار آموزش را ساده تر نسازیم؟
ضرب المثل میتواند در قالب Word Game هم در کلاس گفته شود. شاگردان خود را به چند گروه تقسیم کنید و برای هر گروه یک سر گروه انتخاب نمایید. دو یا سه حرف از حروف تشکیل دهنده کلمات یک ضرب المثل را که قبلاً آموخته اند مجهول فرض کنید. برای تنوع بیشتر هر یک از حروف را با یک عدد یک رقمی مشخص کنید. اگر ضرورت ایجاب کرده سه یا چهار حرف را هم بنویسید. شاگردان باید با جایگزین نمودن حروفی که معادل عددی آنها را داده اید حروف مجهول را پیدا نموده و جمله را بخوانند. در مثال زیر شاگردان باید بجای اعداد ۴ و ۵ حروفی را قرار دهند که با بقیه حروف یک کلمه تشکیل دهد حروف a و r و s و y و ill بهمان شکل حرفی داده شده که نیاز به عدد بیشتری نداشته باشند. معلومات داده شده عبارتند از $h = 3$ و $t = 5$. حالا باید شاگردان اعداد ۴ و ۲ را پیدا کنند. «حروف مجهول را آنچنان انتخاب کنید که هیچ حرف دیگری نتواند جای آن ها قرار گیرد». اگر $h = 3$ و $t = 5$ باشد اعداد ۲ و ۴ جای چه حروفی نشسته اند؟

432r2 532r2's a 4 ill, 532r2's a 4 ay.

اگر بجای اعداد معادل حرفی داده شده را قرار دهیم خواهیم داشت:
-h-r- th-r-'s a -ill, th-r-'s a -ay
با کمی دقت و حوصله جمله را میتوان کامل کرد^(۱) جمله ضرب المثلی است معروف.

برای شروع کار می توانید از ضرب المثل های زیر استفاده کنید. در اینجا برای هر ضرب المثل توضیحی مختصر و مثالی به انگلیسی داده شده است.



در ضرب المثل زیر از اسم مفعول فعل بعنوان صفت استفاده شده و می‌بینیم که اسم مفعول فعل در جمله مجهول نیز گفته می‌شود.

*Eaten bread is soon forgotten.*⁷

کاربرد *all* را در دو جمله زیر مشاهده کنید. یکی بصورت مفرد و دیگری بصورت جمع و تطابق فعل را با این کلمه

*When all speak, none hears.*⁸

*All is well that ends well.*⁹

یا در این ضرب المثل *A man is, so is his company*¹⁰ کار برد *so* همراه با جابجائی فعل و فاعل در پایان جمله و نیز معنی دیگری که کلمه *company* جدا از آنچه احتمالاً شاگردان میدانند دارد گفته شده است.

اسم بی قاعده *fish* که مفرد و جمع آن یکی است و در حالت جمع بکار رفته است.

*Great fish eat up the small.*¹¹

استفاده از حرف تعریف *the* را پیش از صفت در ضرب المثل زیر که صفت را به اسم تبدیل نموده است مشاهده می‌کنیم.

*The good is the enemy of the best.*¹²

و در اینجا استفاده از کلمه *few* بمعنای «کم» را می‌بینیم که مفهوم منفی را به جمله داده است.

*Fat hens lay few eggs.*¹³

در همین جا می‌توانید فعل *lay* را تدریس کنید.

یا در این جمله می‌توانید مفهوم *many a...* را برای شاگردان توضیح دهید و یا ترکیب *if* و *an* که بصورت واحدی آمده و فعل آن مفرد شده است.

مطابقت فعل و فاعل

'If' and 'An' spoils many a good charter.

پس از تدریس قواعد مربوط به جملات شرطی نوع دوم بی‌مناسبت نیست که برای رفع خستگی و تغییر جو کلاس از ضرب المثل زیر هم استفاده شود.

شرطی حال غیر واقعی

If "ifs" and "ans" were pots and pans, there'd be no trade for tinkers.

«در جملات بالا *an* معنی خاصی ندارد و مفهوم مگر را دارد»
(*'ifs' and 'ans'* یعنی اگر و مگر). در این قسمت تعدادی ضرب المثل آمده است. تقسیم‌بندی این ضرب المثلها بر اساس بعضی از نکات دستوری است که فقط از نقطه نظر نگارنده تقسیم بندی شده‌اند. خوانندگان محترم خود می‌توانند نکات دیگری را در آنها بیابند و در مواقع مقتضی از آنها استفاده کنند.

1. NO CROSS, NO CROWN.

Explanation. Without trouble and suffering no success or glory is possible.

Illustration: Face your difficulties and overcome them. Only then you get success. No cross, no crown.

2. WASTE NOT, WANT NOT.

Expl. Hewho does not waste will not be in need.

I llus: the way to be well provided with things is not to waste. wasternot, want not.

3. WAGES WILL GET PAGES.

Expl. You can get attendants if you have the money for it.

Illus: If you have money to pay you can get any number of men to wait on you. Wages will get pages.

4. FAST BIND, FAST FIND.

Expl. Things which are kept safely are not lost.

Illus. Lock your doors and your things will be safe. Fast bind, fast find.

برای آموزش بعضی از نکات دستوری و تنوع در مثالها و تغییر حال و هوای کلاس می‌توان از ضرب المثلها استفاده کرد. معلم خوب هر زمان که احساس کند با نوشتن یک ضرب المثل روی تخته می‌تواند شور و نشاط را به کلاس بازگرداند نباید در نوشتن آن تردید کند. آیا جالب نخواهد بود ضمن تدریس ضماینر انعکاسی و تأکیدی یکی از مثالها نیز جمله زیر باشد؟

*Anger punishes itself.*²

و یا در بحث از قیود از این پند حکیمانه نیز استفاده شود؟

*Actions speak louder than words.*³

مثلاً بعد از تدریس *dis* و *un* و *im* که پیشوندهای منفی کننده هستند و آوردن مثالهای متعدد، جمله زیر را بعنوان مثال می‌توانید تدریس کنید و از شاگردان بپرسید کدام کلمه را می‌توان با *dis* گفت و مفهوم آن چیست؟ و یا در جمله دوم کلمه *willing* را با کدام پیشوند می‌توان منفی کرد؟

*Every advantage has its..... (advantage).*⁴

*Nothing is easy to the..... (willing).*⁵

در تدریس جملات امری و امری منفی پس از آگاهی شاگردان بر ساخت جمله، یکی از مثالهای شما می‌تواند جمله زیر باشد.

*Eat to live and don't live to eat.*⁶

می‌توانید از این ضرب المثل بعنوان یک بازی هم استفاده کنید. مثلاً قسمت اول جمله را تا *and* بنویسید و بخواهید که مکمل جمله را شاگردان با جابجائی دو فعل *live* و *eat* انجام دهند.

victory. The darkest hour is before the dawn.

کاربرد دو کلمه *much* و *many* را با دو مفهوم در ضرب المثل زیر مشاهده کنید.

7. READ MUCH, NOT MANY.

Expl. Vague reading of many books is not as profitable as careful study of what you read.

Illus. He was a man of few books but those he read he knew well. His principle was to read much, not many.

در پایان متذکر میگردم چنانچه معلمان گرامی استفاده از ضرب المثلها را مفید یافتند به مأخذ معرفی شده زیر مراجعه نمایند.

1. Fergusson, Rosalind. { The Penguin Dictionary of Proverbs
London: penguin Books 1983

2. Stephen P.L. { 1001 Famous Proverbs and Sayings
India D.B. Taraporevala Son & Co. Private LTD 1974

1. Expl. Where there's a will, there's a way.
2. Expl. People in anger do such foolish things that they bring trouble on themselves.
3. Expl. Example is better than precept. In the same way, a man's actions show, more clearly than his words, the kind of man that he is.
4. Expl. Light has its shade. Every thing has its good side and a bad side.
5. Expl. It is difficult to do even the easiest thing if you are unwilling to do it.
6. Expl. Don't eat too much as if the purpose of your life were only to go on eating; you should eat only so as to maintain your life.
7. Expl. Many men have short memories for the help they have received.
8. Expl. If all are leaders there will be none to follow.
9. Expl. One may be satisfied if a thing ends well, whatever troubles there may have been earlier.
10. Expl. A man chooses his friends according to his own nature. Hence we can know the character of a man by noting his companions.
11. Expl. Powerful people ruin the poor.
12. Expl. If one is satisfied with what is good there will be no more effort, and thus the best is not reached.
13. Expl. Luxurious life produces no useful work.



مطابقت فعل و فاعل

1. ALL IS FAIR IN LOVE AND WAR.

Expl. To gain one's love or to win the war anything may be done.

Illus. Private letters were opened and examined during war-time. All is fair in love and war.

2. THE EARLY BIRD CATCHES THE WORM.

Expl. An early start helps a man to get what he wants.

Illus. Start early and you will be at an advantage; it is the early bird that catches the worm.

3. EAGLES CATCH NO FLIES.

Expl. Great minds are not concerned with small matters.

Illus. He was never interested in small concerns, but was busy with grand enterprise. Eagles catch no flies.

صفت

4. MORE HASTE LESS SPEED.

Expl. The more you hurry, the less real progress you will make.

Illus. Some people become so nervous when they hasten that they don't progress well.

5. TWO HEADS ARE BETTER THAN ONE.

Expl. It is better to consult another.

Illus. You are clever, but in a difficult situation two heads are better than one.

6. THE DARKEST HOUR IS BEFORE THE DAWN.

Expl. The most miserable time is just before things begin to improve.

Illus. The fighting was most fierce just before the

What is intended by today's eclecticism is the process of engaging "in an intelligent use of selected approaches built upon and guided by an integrated and broadly based theory of second language acquisition" (Brown, 1980 p. 243)

Let me finish with this period by outlining three of its characteristics. (1) The difference among learners are more and more being recognized. Human beings cannot be treated as if they were all the same in every respect. (2) Second language acquisition is, for the first time in history, benefiting from the invaluable insights provided by scientific research which is both empirical and rationalistic. (3) And finally, the teaching and learning have become personal encounters. Interpersonal approaches are replacing mechanistic ones. The affective or emotional side of human behaviour has come to take primary importance. Belief in the importance of interpersonal relationships in language learning has stimulated linguists to research into the nature of human discourse to discover the communicative function of language (as opposed to linguistic forms of language) creating a new area in linguistics called "Discourse Analysis". The shift away from examining just the forms of language to an interest in its functional features has induced the development of a new kind of curriculum referred to as 'notional - functional syllabus' which is intended to be an alternative to the structural syllabus. "The structural syllabus views language in terms of its forms - its grammatical and lexical units; the notional syllabus views language in functional terms, as "notions" realized by the formal items of language" (Brown, 1980; p. 203).

Apart from all the zig-zagging, overlapping and 'rises and declines' through centuries of foreign language teaching, five general tendencies seem to have always had an onward movement, all the time increasing in scope and depth.

1. Wider application - The scope of foreign language instruction has always been widening. As international relationships expand, more and more foreign languages have to be taught and the profession of foreign language teaching has to cater to more varied and diverse languages far apart from one another in structure, semantic make-up, and cultural values.

2. Greater participation - Closely related to the above, has been the ever-increasing number of participants in foreign language teaching as learners,

teachers, curriculum developers, text-writers, method-writers, administrators, psycholinguists, applied linguists and so on.

3. Increasing sophistication - Foreign language teaching has been advancing in the direction of increasing sophistication and complexity: administration, course writing, class arrangements, techniques and procedures, individualization of teaching language skills, the use of teaching aids (from the blackboard to the radio, television, video, overhead projector to expensive complex labs,) and, of course, the training of qualified teachers.

4. Theorization - For the last 60 years or so, attempts have increasingly been made to find theoretical underpinnings for teaching methods. Unless a method is based on sound linguistic, psychological and pedagogical foundations it cannot last long and receive general acceptance. Psychology and linguistics are the two principal fields (and to a lesser extent, sociology and cultural anthropology) that provide the theoretical foundations for foreign language teaching.

5. Systematization - This is very closely related to tendencies 3 and 4. Attempts have always been made to free language teaching from confusion, disorder, inconsistency and purposelessness. Teaching as well as learning ought to take place according to a rational system dictated by the findings of scientifically sound investigation into the nature of language and language learning. Therefore, the adoption of techniques and methods, the choice of books, the organization and presentation of teaching materials cannot be haphazardly made.

1. This is the text of a speech delivered at Tehran University in 1984.

References

1. Brown, Douglas, Principles of Language Learning and Teaching, 1980, Prentice-Hall, V.J.
2. Chastain, Kenneth, The Development of Modern Language Skills, 1971, The Center for Curriculum Development Inc., Philadelphia, Chapters 1 and 2.
3. Rivers, Wilga, The Psychologist and the Foreign Language Teacher, 1966 (1st. impression 1964), University of Chicago
4. Kelly, L.G., 25 Centuries of Language Teaching. 1976 (1st. printing 1969), Newbury House, Massachusetts.
5. Gauntelett, J.O, Teaching English as a Foreign Language, 1963, Macmillan, London.
6. Keyvani, M., Mother Tongue in Foreign Language Teaching, (unpublished PH.D. thesis) 1968, university of Wales.

translation... He should be able to communicate in writing any thing he can say... Mastery of the skills must be accompanied by familiarity with the culture the language represents..." (National Education Association's recommendations quoted by Wilgan Rivers in *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, PP. 12 - 13). The ALM, lays stress on the need for overlearning of language patterns by a special type of drill known as pattern practice. It also aims at practicing the foreign language in situations which simulate real - life situations. This aim is best achieved in dialogues. The ultimate objective is the free use of the foreign language in meaningful conversation. Reading materials are not neglected in this method. The student should be carefully introduced to graded authentic reading materials. Also, writing the foreign language should gradually be introduced, strictly kept to what the student has heard and repeated. And finally, fine translation should be left to the advanced stages of language study. As you can see, in certain areas, the Audiolingual Method is not so restrictive as the extreme forms of the Direct Method. A totally new thing about ALM is its emphasis on careful scientific analysis of contrasts between the learner's language and the target language. The results of such contrastive analysis are incorporated in the materials prepared for class and language laboratory work.

Although ALM enjoyed widespread acceptance for about 15 years (c. 1950-1964) its shortcomings gradually came to light, and so, many teachers began to lose belief and interest in it. Wilgan Rivers was one of the first to bring the method under scrutiny and criticism.

What hastened the decline of ALM was the revolutionary views on the nature of language put forward by Generative linguists. They had shown that language was not just a collection of simple patterns strung together in a linear manner, but a hierarchical structure far more complex than was supposed by the exponents of structural grammar. Moreover, Cognitive theory, a notably new development in psychology shook the foundations of Behaviouristic way of learning, questioning the S-R (stimulus - response) learning theories and the advisability of rote-learning and mechanical pattern practice. It also rejected the idea of reducing linguistic skills to a number of habits acquired through memorizing and overlearning the language

patterns. David Ausubel emphasized meaningful learning as opposed to rote learning. He rejected the idea that "children are good rote learners and that they make good use of mechanistic meaningless repetition and mimicking" (Brown, 1980 p. 52). He maintained that "most items are acquired by meaningful learning, by anchoring and relating new items and experiences to knowledge that exists in the cognitive framework" (Ibid). In short, Ausubel and his followers were emphasizing comprehension of principles and conceptual understanding. In fact they brought into focus the importance of meaning in language and of meaningful contexts for linguistic communication.

d. The last part of my survey concerns the state of foreign language teaching in the last fifteen years. As D. Brown aptly puts it "The 1970's brought with it an age of skepticism, restlessness, and dissatisfaction" (Brown, 1980, p. 242). With the decline of the Audiolingual Method, more and more teachers sought alternative methods and approaches but no really prominent method emerged. However, the tendency increasingly moved away from behaviouristic, mechanical teaching approaches to deductive, analytical and mentalistic ones. The result of such tendency was what came to be known as Cognitive Code-Learning. Another tendency was towards the contextualization of learning. The methods and techniques developed to attain this end were generally referred to as Situational Approaches. As there was no universally dominant, established method in the period under consideration, teachers had to follow the dictates of their own experience using remnants of the Grammar-Translation Method and The Direct Method in various modifications and versions. In short, it was a time of uncertainty and searching.

This searching has been going on up to the present time, but no panacea has been discovered yet. However, things have never stopped. New developments have been building up, not all of them, of course, totally unprecedentedly rooted in the past but reformulated in the light of modern pedagogical, psychological and linguistic findings. For example, one great trend in recent years has been towards eclecticism; the idea that was elaborated and advocated by Harold Palmer some 60 years ago. However, this new eclecticism should not be mistaken for the jumbling together of attractive aspects of different methods haphazardly chosen.

existing theories and then again new theories or modified versions of the old theories and eventually a new method.

Now let's take a quick look at these methods.

a-The Direct Method. As a strong reaction against the old methods of language teaching, there emerged at the turn of the present century the Direct Method which had in fact been foreshadowed in François Gouin's «Series Method» back in 1880. Except Greek and Latin, foreign languages had no place in educational institutes before 1900. Other languages, if ever learnt, were usually learned privately. Classical languages were treated as dead languages. Indeed, they had already been dead for centuries.

Therefore, when modern languages were introduced in schools, and there was widespread interest in teaching them for speaking purposes, the antiquated methods could not meet this end. A method had to be invented which would come as close to the «natural way of learning one's mother tongue as possible. As a result, in language classes, translation, formal grammar, deductive thinking and memorization gave way to oral-aural activities and communicative practice. This method which is based on the psychological principle of direct association between an idea and the foreign word or sentence expressing that idea without the intervention of the learner's vernacular, was in fact a blanket-term that represented a host of methods developed in late 19th century; such methods as: 'New', 'Newer', 'Natural', 'Rational', 'Correct', 'Sensible', 'Phonetical', 'Imitative', 'Analytical', 'Concrete', 'Conversational', 'Anti-grammatical', 'Anti-translation' and so on. The intention behind the Direct Method was great and admirable but since a strict exclusion, from the foreign language class, of the learner's mother tongue had not produced the expected result, dissatisfaction grew among teachers and the Direct Method fell out of favour with most of them. The pendulum, therefore, began to swing to the opposite extreme.

b. Following the above development many teachers felt it desirable to take a moderate line towards the learner's mother tongue. This new line took different names in different quarters and in different countries, names such as Reform, Compromise, Reading, Eclectic, and Active. In the United States, a somewhat «beefed-up» version of the Classical Method, was adopted; it became known

as the Grammar-Translation Method. It concentrated on reading foreign languages and stressed grammar as an aid to reading comprehension, and a great deal of written and oral translation. This method is still used today in various forms. Economy of time and resources necessitated the adoption of this method; otherwise there were no real psychological and linguistic foundations to justify the various translation and grammar teaching activities that the method entailed. It is worth mentioning that in 1950 Michael West compiled his well-known series of reading books each accompanied by a Companion Reader. Each Reader together with its respective Companion, we may claim, form a sort of bilingual text, in that the Companions supply a list of the new words as they occur section by section with their vernacular meanings.

It may be claimed with some certainty that at least one of the main trends in this period was a sway from extreme direct methodism to eclecticism.

c. By 1950 Behavioural psychology and Structural Linguistics reached their heights. Both had a profound and lasting effect on language teaching methodology. Structuralists provided tools for breaking language into its phonological, lexical and syntactic components. Behaviourists provided language teachers with a new teaching model. The theoretical contributions of Behaviorists and Structuralists laid the foundations of the method that came to be known as the Audiolingual Method. (ALM) This method (that some people prefer to call 'approach' also known by such names as the Oral - Aural Approach, and the Mim - Mem (mimicry-memorization Method) was in one sense a return to the Direct Method" (Brown, 1980, p: 242), because it emphasized most of the aspects of language and language teaching that the Direct Method had emphasized three or four decades earlier. For example, according to this method items of language had to be presented in their spoken form before being presented in their written form. (In fact, it is from this principle that the method has derived the name audio-lingual). "The student should understand the foreign language as it is spoken by native speakers in situations similar to his own experience.... He should speak the foreign language in everyday situations with reasonable fluency and correctness, and with pronunciation acceptable to the native speaker of the language.... He should read the foreign language easily and without conscious

its very nature, could not have been conceived as something isolated from and independent of mind or the soul which is the hub of much of the psychological studies.

However, since our overview is a historical one, although a thematic arrangement is scientifically preferable, I have adopted a chronological approach because this, hopefully, would give us a clearer and more discernible picture of the changes and developments that have taken place in our profession. But I must repeat my previous assertion that trends in the methodology of foreign language teaching have not necessarily followed one another in a single line. The same method may have emerged at different times, but probably under different names. Or basically the same idea may have been expressed by different scholars far apart in time from one another. The only thing that must be added here is that each trend (pedagogical, linguistic or psychological) or approach seems to have had a heyday or a period of currency and dominance, but had been overshadowed in other periods by other dominant trends.

The history of foreign language teaching can be divided into two main periods and each period be split into further periods.

1 - From the early times right to the 8th decade of the nineteenth century.

2 - From the 8th decade of the 19th century on.

The first main period can be divided further into pre-Renaissance and from Renaissance-on periods. The second main period we can divide into the following:

a. From early 1880's to the decline of the Direct Method around 1920

b. From the early 1920's through 1940's

c. From around 1950 through 1960's

d. From around 1970 up to the present time

My survey of the first period will be a short one.

Pre-Renaissance. During this time the sphere of foreign language teaching was exceedingly limited, and this limited teaching was mainly carried out by native speakers (as tutors and governesses) of the foreign tongues; the only foreign languages, of course, being Greek and Latin. Therefore, the method of teaching must have been a direct one. Nevertheless, there is some evidence which indicates a sporadic employment of vernaculars in foreign language teaching. The extant information refers to a

number of ancient classical scholars including Quintilian, Cicero, and Pliny as advocates of double translation technique in teaching Greek. Evidence is indicative of the existence, in the Middle Ages, of bilingual word - lists and grammars with interlinear layouts in them. The eminent scientist and philosopher of the 13th century, Roger Bacon (c. 1214-1292 A. D.) recommended a sort of interlinear translation for the accurate reading of Greek.

From Renaissance on. Although the vernacular was now and then employed in teaching Greek and Latin, during the Middle Ages, this does not seem to have been a very common exercise. It is from the 14th century on that bilingual teaching was increasingly used. During the Renaissance, translation became an important school exercise. Space doesn't admit of citing here the many examples of bilingual teaching techniques in the period under consideration. In France, Italy, England and Germany bilingual teaching and bilingual publications were widely and extensively used. Memorizing and translating passages from the classics as a sort of homework seems to have been commonly practised during the Renaissance right through the nineteenth century. (During all this time foreign language teaching does not seem to have been recognized as an established, independent profession.) Apart from techniques such as double translation, interlinear translation, literal translation, parallel translation, parsing and construing, we do not know of any established methods by name. It is from the middle of the nineteenth century on that we hear of methods such as Ollendorf's method of question-answer (this, again, via translation from the mother tongue) or F. Gouin's 'series method'. There were few systematic approaches based on specific theories. Nor was there any organised training for teachers of foreign languages.

Second period. Foreign language teaching as a profession began towards the end of the last century and gained momentum in the first two decades of the 20th century and secured its position in the educational system of many countries. It has passed through lots of changes and modifications. The most striking aspect of this relatively new discipline is its emphasis and great dependence on sound linguistic as well as psychological theories. Fluctuation has been immense. So many ups and downs. Every two decades or so, there has been a new shift in emphasis, a new development, dissatisfaction with

تاریخچه آموزش زبانهای خارجی را می‌توان به دو دوره عمده تقسیم کرد: (۱) از آغاز تا اواخر قرن نوزدهم و (۲) از اواخر قرن نوزدهم تا روزگار حاضر. دوران نخستین را می‌توان تحت عنوان «پیش از رنسانس» و از «رنسانس به بعد» مورد بررسی قرار داد و دوره دوم خود به چهار دوره تقسیم می‌شود. آموزش زبان‌های خارجی در هر یک از این ادوار، ویژگیها و مختصات خاص خود را داشته است.

آموزش زبانهای خارجی به عنوان یک حرفه مستقل از اواخر قرن نوزدهم آغاز گردید و تا زمان حاضر مراحل تحول و تطور زیادی را پشت سر گذاشته و هر سال بر پیچیدگی و قلمرو آن افزوده شده است. در این نوشته اهم گرایشهای فکری و نظری، شیوه‌های تدریس، و نوآوریهای گوناگون در ادوار مختلف این رشته بطور گذرا و خلاصه معرفی خواهد شد.

A HISTORICAL PERSPECTIVE Of Foreign Language Teaching¹

دکتر مجدالدین کیوانی-دانشگاه تربیت معلم

A Historical overview of the developments of foreign language teaching can be undertaken in one of two ways. First, by enumerating the various teaching methods and approaches adopted by foreign language teachers over the years, following a chronological order. Second, by grouping and classifying ideas and principles underlying those various methods. The danger with the first approach is that the term «chronological order» may be taken, by some, to imply a complete disappearance of one method and the emergence of a wholly new one. It is not possible to draw distinguishing lines in order to mark off a period during which one and only one specific method has been used and no component of which has been utilized in any other period. It is too naive to say that, for example, until the third quarter of the nineteenth century the student's mother tongue was widely applied in the imparting of every aspect of the foreign language, and that suddenly this

practice was abandoned and nobody afterwards dared try it out ever again. Totally unprecedented, hundred percent original methods are impossible to find. Methods do not form watertight compartments. There has been an awful lot of overlapping, sharing, and mutual contribution amongst methods. «There's nothing new under the sun,» thus goes the proverb!

Although the danger resulting from arranging methods in a chronological order does not normally lie with the second approach, one should still be on his guard against the temptation of assuming that ideas and principles have developed along a single straight line consecutively. Here again there is quite a lot of zig-zagging, cross-fertilization and sharing throughout the years. It would be wrong, for example, to assume that psychology entered the field of language tuition only at the turn of the twentieth century and that no mentalistic approach to foreign language teaching existed before then. Language, by

AE: John goes to the university.

Auxiliary. BE: I haven't any books.

AE: I don't have any books.

Concord.⁸ BE: The public is tired of strikes.

AE: The public are tired of strikes.

Past participle. BE: I've never really got to know him.

AE: I've never really gotten to know him.

Preposition. BE: Mary lives in this street.

AE: Mary lives on this street.

Pronoun. BE: One should always look after one's money.

AE: One should always look after his money.

Subjunctive. BE: It is essential that he be informed.

AE: It is essential that he should be informed.

Tense. BE: He's just gone home.

AE: He just went home.⁹

Pedagogical Implications.

1. In spite of many minor differences existing between British English and American English we should admit that these two standard varieties do not greatly differ from each other.

2. The differences between British and American English are mainly due to historical and cultural developments and seem natural to have arisen.

3. The similarities far outweigh the differences both in number and proportion and have to be emphasized.

4. The differences may be taught in appropriate contexts and

classroom situations to strengthen the learners' competence.

5. Any notion of cultural priority or snobbery of one variety over the other is not to be presupposed.

6. Finally, the preference of one variety over the other may be justified in terms of the cultural aspects of British or American life environment in which the students may live or study later.

Notes

1. Albert Baugh. A History of the English Language. New York: Appleton - century - crofts - Inc., 1957, P. 406.

2. [əʊ] stands for a diphthong in British English.

3. In these examples [t] appears intervocalically, that is, between two vowels.

4. [l̩] stands for a syllabic type which is pronounced without a vowel.

5. For a detailed discussion of British intonation see:

Standard Allen. Living English Speech. London: Longmans, Green and Co., 1958, PP. 11 - 145.

6. For American intonation see: Norman Stageberg. An Introductory English Grammar. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1967, PP. 57 - 63.

7. Simeon Potter. Our Language. London: Penguin Books, 1950, P. 159.

8. By concord we mean the agreement between the subject and the verb.

9. For more syntactic differences see:

Geoffrey Leech and Jan Svartvik. A Communicative Grammar of English. London: Longman, 1983, P. 31.

Bibliography

Algeo, John. Problems in the Origins and Development of the English Language. New York: Har-

court Brace Jovanovich, Inc., 1972.
Allen, H. B. Teaching English as a Second Language. New York: McGraw - Hill Book Company, 1965.

Baugh, Albert. A History of the English Language. New York: Appleton - century - crofts, Inc., 1957.

Baily, R. and Robison, J. Varieties of Present - day English. New York: The Macmillan Co., 1973.

English Language Services. Stress and Intonation (2). New York: Collier - Macmillan International, 1967.

Hornby, As. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. London: Oxford University press, 1984.

Leech, G and Svartvik, J. A Communicative Grammar of English. London: Longman, 1983.

Marckwardt, A. American English. New York: Oxford University press, 1958.

Potter, S. Our Language. London: Pelican Books, 1959.

Pyles, Thomas. The Origins and Development of the English Language. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1964.

Stageberg, N. An Introductory English Grammar. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1967.

Swan, M. Practical English Usage. London: Oxford University press, 1980.

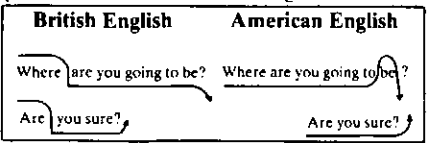


[militri].

2. Some words in British English have the primary stress on the first syllable, while they are stressed on the second syllable in American English; like *détail* vs *detail*. Other examples are: *aristocrat*, *frontier*, *primarily*, *harass*, and *eczema*.

3. On the contrary, some words are stressed on the second syllable in British English, but the heavy stress goes to the first syllable in American English, for example: *research*, *address*, *idea*, *defect*, *recourse*, *resource* and *redress*.

III. **Intonation.** By intonation we mean the melody or music of speech – the changing pitch patterns of our voice. One striking difference between British English and American English is in their intonational patterns. In British English, an utterance begins with the first stressed syllable fairly high and gradually falls **from stress to stress** until the last prominent stress is reached⁵. Conversely, the utterance in American English begins with the normal pitch level and **remains there** until you reach the last primary stress⁶. This contrast is most noticeable in questions and requests. Compare the intonational patterns of the following sentences:



As a consequence of this intonational difference, the distance between the highest to the lowest tone is generally longer in British English, but the pitch pattern remains fairly level in American English.

IV. **Spelling.** The distinctive features of American spelling are, as Simeon Potter puts it, “a legacy bequeathed by Noah Webster”⁷. Webster’s main effort was towards

simplifying the original spelling system of English. Some of these modifications are given below:

VI. **Syntax.** Syntax refers to the arrangement of words and the means to express their relation-

British English	American English	Examples
1. – our	– or	colour – color
2. – re	– er	theatre – theater
3. – ll –	– l –	traveller – traveler
4. – se	– ce	defense – defence
5. – xion	– ction	reflexion – reflection
6. – ize	– ize – ise	realize – realize realise
7. – ogue	– og	dialogue – dialog
8. Traditional form	Simplified form	
programme	program	
cheque	check	
masque	mask	
medieaval	medieval	
tyre	tire	
plough	plow	

V. **Vocabulary.** Lexical differences between British English and American English appear in many areas particularly those pertaining to travel and transport, institutions, geographical features, physical objects and ways of handling things. Consider the following examples:

Syntactic differences between British English and American English are not so widespread. However, there are some differences which call for our attention. A number of such differences are exemplified below:

Article. BE: John goes to university.

British English	American English
1. rail	railroad
luggage	baggage
season ticket	commutation ticket
taxi	cab
2. public school	private school
staff	faculty
college, university	school
farm	ranch
flat	apartment
3. county town	county seat
pavement	sidewalk
4. rubber	eraser
tin	can
lift	elevator
5. register	check
call collect	reverse charges
detour	diversion

British English and American English

انگلیسی بریتانیایی و انگلیسی آمریکایی تفاوت‌هایی دارند که در حوزه‌های تلفظ، تکیه، آهنگ، هجی (املاء) و اژه‌ها و نحو مشاهده می‌شود. این تفاوت‌ها آنچنان فاحش نیستند که این دو زبان را بکلی از یکدیگر متمایز گردانند ولی به هر حال آنها را صاحب اختصاصاتی کرده است که به آسانی باز شناخته می‌شوند. تدریس زبان انگلیسی در ایران باید بیشتر بر اساس همانندیهای این دو زبان قرار گیرد تا ناهمانندیهایشان. البته تذکر ناهماندیا در جای درست، به تقویت «توانش» فراگیرندگان کمک می‌کند و آنها را برای رویارویی با این دوگونه زبانی آماده می‌سازد.

دکتر ابوالقاسم سهیلی - دانشگاه تربیت‌معلم

Introduction. The English language was brought to America by colonists from England in the seventeenth century.¹ Since language functions as a social tool and is mainly the product of the society which employs it, as time passes, it undergoes a continual process of change and recreation. We can therefore reasonably expect the language in America to reflect the cultural, social and environmental factors of its own.

The English brought to America was inevitably changed in certain linguistic dimensions but the core grammar did not diverge significantly from that of the original homeland. The differences we observe loom principally in some features of pronunciation and other areas, such as stress, intonation, spelling vocabulary and syntax. In this paper, we will first deal with these areas and then point out certain pedagogical implications.

I. Pronunciation: Some of the pronunciation differences which indicate the characteristic features

of the vowel, and consonantal phonemes of American English, immediately apparent to speakers of British English, are as follows:

syllable receives in a word. For instance, in the word *agree*, the second syllable sounds more prominent than the first one. There are

British English	American English	Examples
1. [a:]	_____	[æ] grass, laugh, etc.
2. [ɒ]	_____	[a] hot, fog, etc.
3. [ju:]	_____	[u:] dew, new, etc.
4. [-ə]	_____	[-ɚ] father, writer, etc.
5. [əʊ]	_____	[o] home, no, etc. ²
6. [v-t-v]	_____	[v-d-v] better, matter, etc. ³
7. [ɛ:]	_____	[ɚ] burn, girl, etc.
8. [ʃ]	_____	[ʒ] Asia, Persia, etc.
9. [-ail]	_____	[i] fertile, fragile, etc. ⁴
10. [w-]	_____	[Wh-] when, where, etc.

Summing up, we can say that vowels in American English are often accompanied by nasal twang, and in stressed positions they tend to be more lengthened. Therefore, American pronunciation is labelled as "nasalized" and that of British English as "clipped".

II. Stress. This suprasegmental phenomenon refers to the prominence or loudness a particular

degrees of stress like primary (ˈ), secondary (ˌ) and weak (ʉ). The differences between British English and American English in this area may be shown as follows:

1. In American English the words terminating in -*ary*, -*ery* and -*ory* have a secondary stress on the syllable next to the last, whereas in British English the stress is weak, such as *military* [militəri] vs

VOCABULAIRE TROP DIFFICILE	Nous sommes arrivés en retard... la circulation était très dense. 1 - quoique 2 - depuis 3 - car 4 - pour que	Difficulté de vocabulaire à deux niveaux: celui du radical (dense) et celui des distracteurs (quoique). D'ailleurs il aurait mieux valu dire la même chose d'une façon plus naturelle.	Nous sommes arrivés en retard ... il y avait beaucoup de circulation. 1 - donc 2 - depuis 3 - car 4 - pour qu'
ERREURS DE PONCTUATION	Madame, vous allez prendre froid, vous n'avez mis ... foulard, ... écharpe. 1 - ou ..., ou ... 2 - et ..., et ... 3 - ni ..., ni ... 4 - mais ..., mais ...	Ces négligences dans la ponctuation (plusieurs virgules et points incorrects) peuvent gêner les candidats.	Madame, vous allez prendre froid! Vous n'avez mis ... foulard ... écharpe. 1 - ou ... ou 2 - et ... et 3 - ni ... ni 4 - mais ... mais
IDEE OU FORMULATION NON LOGIQUE	Ce bébé a un an; il parle déjà.	Combien de bébés parlent déjà à un an?	Cet enfant a un an et demi; il parle déjà.
	Il parle à son ami et il joue au football.	Quelle association bizarre!	
EXPRESSIONS GRAMMATICALEMENT CORRECTES MAIS PEU NATURELLES POUR UN FRANÇAIS NATIF	Tu ne restes pas déjeuner à la maison? - Non, il faut que je parte.	Il est maladroit d'utiliser ensemble les trois unités lexicales "rester", "déjeuner" et "à la maison". De plus, "sortir" ou "s'en aller" conviendrait et non "partir".	'Tu ne restes pas déjeuner? (sous - entendu: avec nous, avec eux, etc.) ou bien: Tu ne déjeunes pas à la maison? (qui supposerait à "au restaurant", par exemple) - Non, il faut que je sorte.

ERREURS DE FRANÇAIS	L'année dernière, j'allais tous les matins au lycée et les soirs je travaillais à la maison.	La répétition (l'habitude), dans ce cas, s'exprime au singulier: "le soir".	L'année dernière, j'allais tous les matins au lycée et, le soir, je travaillais à la maison.
	Autrefois, j'allais à la classe tous les jours.	Emploi erroné de la préposition "à" au lieu de "en".	Autrefois, j'allais en classe (ou à l'université/ à l'école) tous les jours.
FAUTES DE FRAPPE	Montrez-moi les livres que vous avez... 1 - lu 2 - lue 3 - lues 4 - lus	Le candidat peut ne pas deviner la faute de frappe et se "creuser la tête" afin de faire l'accord correct du participe passé!	Montrez-moi les livres que vous avez... 1 - lu 2 - lue 3 - lues 4 - lus
	Dis-moi si... les invités sont arrivées. 1 - toute 2 - tous 3 - tout 4 - toutes	Cette faute de frappe peut donner le vertige aux candidats!	'Dis-moi si... les invités sont arrivés. Ou: Dis-moi si... les invitées sont arrivées.
	Remarque - Nous ne faisons que citer au hasard: célèbre, quelles pages avez-vous lues, les élèves, ignorait, quelque chose, âgée, aéroport, il ya, Madame Chrazi, à lapuelle, suivante, etc. qui figurent indifféremment dans les radicaux ou dans les options, et même - ce qui est très grave - dans la bonne réponse!		

Si certaines de ces maladroites sont nettement plus graves que d'autres, et si, éparpillées dans une série d'items d'une épreuve, elles ne sautent pas tant aux yeux que dans ce tableau récapitulatif, nous ne pouvons néanmoins nier qu'elles déroutent sûrement les candidats et peuvent, dans certains cas, les induire directement en erreur. En outre, dans aucune des épreuves étudiées, nous n'avons pu déceler un ordre de difficulté des items proposés alors que nous pensons qu'un ordre de difficulté croissante ne pourrait que donner confiance aux candidats. Enfin, nous devons ajouter que la présentation d'ensemble des épreuves laissent souvent à désirer: si les lignes horizontales sont

toujours bien dessinées par la machine à écrire de la dactylo, les verticales, par contre, ressemblent un peu trop souvent à des sinusoïdes pour que le coup d'oeil d'ensemble soit esthétique... Coupons-nous les cheveux en quatre? Sommes-nous "chinoises"? Nous ne le croyons pas car nous sommes persuadées qu'un travail soigné, dépourvu de toute erreur typographique ou linguistique est indispensable puisque le sort d'un candidat peut dépendre uniquement d'un item auquel il a bien ou mal répondu.

Nous espérons pouvoir, dans un prochain numéro, donner des suggestions pour une meilleure évaluation des candidats et établir une liste de critères pour l'élaboration des tests Q.C.M.

TROIS OPTIONS CORRECTES POSSIBLES!	Quel est l'adjectif qui ne convient pas? L'hirondelle est un oiseau léger, gentil, nocturne et voyageur. 1 - nocturne 2 - léger 3 - gentil 4 - voyageur	A notre avis, trois de ces adjectifs ne conviennent absolument pas: 1 - nocturne (bonne réponse) 2 - gentil (d'habitude on classe les animaux en "utiles" et "nuisibles") 3 - voyageur (le terme propre étant "migrateur" bien que l'on parle de pigeon voyageur uniquement pour le pigeon!)	
DEUX OPTIONS CORRECTES	Les enfants... à l'école. 1 - ne sont allés pas encore 2 - ne sont encore pas allés 3 - ne sont pas allés encore 4 - ne sont pas encore allés	Les options 2,4 et, à la rigueur, 3 sont plausibles. Par ailleurs, il y a une erreur de présentation, "ne sont" étant répété dans les quatre options. La place du mot "encore" dans la phrase française étant très variable, cette évaluation ne nous semble pas pertinente.	
	La fenêtre de ma chambre... sur un grand jardin. 1 - donne 2 - montre 3 - ouvre 4 - regarde.	Les options 1 et 3 sont plausibles.	La fenêtre de ma chambre... sur un grand jardin. 1 - donne 2 - montre 3 - est 4 - regarde

OPTIONS PROPOSEES APPARTENANT A DES CATEGORIES GRAMMATICALES DIFFERENTES	Sur la table il y a un album... j'ai regardé les photos. 1 - que 2 - qui 3 - dans 4 - dont	Sur les 4 options proposées, 3 sont des pronoms relatifs, 1 est une préposition!	Voilà une robe... la couleur me plaît. 1 - que 2 - qui 3 - où 4 - dont
IL EST POSSIBLE DE TROUVER LA BONNE REPONSE SANS MEME LIRE LE RADICAL!	Il n'a pas ses livres, et toi? 1 - Moi, j'ai les miens. 2 - Moi, j'ai le mienne. 3 - Moi, j'ai les miennes. 4 - Moi, j'ai les miens.	Tout en cachant le radical, vous êtes sûr, si vous avez une connaissance élémentaire du français, de trouver la réponse correcte. Oui, c'est bien le no 4!	Elle n'a pas ses livres, et toi? - Moi, j'ai ... 1 - la mienne 2 - les miennes 3 - la vôtre 4 - les miens
DISTRACTEURS ELIMINES D'OFFICE	Que signifie "à perte de vue"? 1 - pas très loin 2 - trop loin 3 - aussi loin qu'on peut voir 4 - pas très loin (sic)	La répétition de "pas très loin" est-elle voulue? est - ce une faute de frappe? De plus, la bonne réponse est beaucoup plus longue que les trois distracteurs.	Que signifie "à perte de vue"? 1 - pas très loin 2 - trop loin 3 - très loin 4 - moins loin
OPTIONS PROPOSEES COMPORTANT DES FORMES ERRONEES	Il y a plusieurs... de réparer un tort fait à autrui. 1 - façons 2 - façones 3 - façonnées 4 - façounnes	Trois options sur 4 comportent des formes fautives. Est - ce pédagogique? Par ailleurs, que teste - t - on ici? l'orthographe ou la prononciation?	

notre étude, nous nous sommes rendu compte d'un certain nombre de négligences dans l'élaboration même des épreuves de français. Ayant fait un relevé des erreurs les plus grossières, et ceci sans vouloir "chercher la petite bête", nous classons ci-dessous celles que nous avons le plus souvent constatées, en les organisant par types différents et en les expliquant. Nous suggérons également de nouveaux items qui, lorsque cela est possible, pourraient se substituer aux formes fautives. La case vide dans la

colonne de correction indique que l'item, ne pouvant être corrigé, doit être totalement supprimé.

Rappelons également qu'un test Q.C.M. comprend toujours un certain nombre d'items proposant un certain nombre de réponses - de 3 à 5, mais souvent 4 comme dans le cas du concours national. On appelle **radical** la partie de l'item qui précède les réponses proposées, ces dernières se nommant **options**. La **bonne réponse** est la clé et les autres les **distracteurs** ou **leurrés**.

GENRE D'ERREUR	EXEMPLE	EXPLICATION DE L'ERREUR	SUGGESTION DE CORRECTION
INSTRUCTIONS MALADROITES	Quel mot est inconvenable dans la phrase suivante: ...	L'adjectif "inconvenable" n'existe pas dans le Petit Larousse ni dans le Petit Robert. Comment un étudiant débutant le connaîtrait-il?	Quel mot ne devrait pas être dans la phrase suivante? (Quel mot ne devrait pas se trouver dans la phrase suivante?)
MEME POINT TESTE dans plusieurs items du même test	Dis-moi si ... les invitées sont arrivées. 1 - toute 2 - tous 3 - tout 4 - toutes Dans ce zoo, il y a des oiseaux de ... les couleurs. 1 - toute 2 - tous 3 - tout 4 - toutes	Ces deux items, de la même épreuve, testent l'accord de l'adjectif indéfini TOUT et, dans les deux cas, la bonne réponse est la même. Il y a un item inutile.	
PLUSIEURS POINTS TESTES DANS LE MEME ITEM	On fait les cigarettes... tabac. 1 - avec de 2 - avec du 3 - au 4 - en	Cet item teste à la fois l'emploi de la préposition et de l'article partitif.	S'il s'agit d'un item de vocabulaire, on peut le formuler ainsi: On fait les cigarettes .. tabac. 1 - avec du 2 - au 3 - du 4 - dans du
AUCUNE OPTION POSSIBLE	Les deux amis s'aperçoivent ... 1 - l'une l'autre 2 - les unes les autres 3 - l'un l'autre 4 - les uns les autres	Le radical "Les deux amis s'aperçoivent." se suffit à lui-même puisque S' indique déjà la réciprocité. Donc, aucune option n'est vraiment nécessaire, surtout avec un verbe aussi fréquent qu' "apercevoir".	

En ce qui concerne le contenu (abstraction faite naturellement du niveau d'ensemble d'évaluation), la seule différence remarquable entre ces deux genres d'épreuves, générale et spécialisée, semble être la présence d'items d'orthographe dans l'une des deux épreuves du concours spécialisé. Notons tout de suite, cependant, que la présence d'items d'orthographe ne nous semble absolument pas souhaitable car, d'une part, le constructeur de test a dû proposer des formes erronées, c'est-à-dire qui n'existent pas dans la langue, d'autre part, un nombre tellement limité d'items, portant sur l'orthographe de quelques mots seulement, ne peut, en aucune façon, donner une idée exacte du niveau du candidat en ce domaine. N'oublions pas non plus que la dictée non préparée, tout en étant considérée comme une épreuve valide à un niveau avancé, ne peut guère être avec profit administrée à des débutants.

Tous les linguistes étant pratiquement d'accord pour admettre que le comportement linguistique comprend quatre "skills", à savoir:

- la compréhension orale (ou plutôt la compréhension de l'oral),
- la production orale (ou l'expression orale),
- la compréhension écrite (ou plutôt la compréhension de l'écrit),
- la production écrite (ou l'expression écrite),

nous sommes bien obligés d'avouer que l'épreuve de français du concours n'en évalue qu'une bien petite partie! Si la production écrite se définit par la mise en application de connaissances théoriques, morphologiques, syntaxiques et lexicales POUR PRODUIRE DES PHRASES ET DES PARAGRAPHES et la compréhension de l'écrit par la compréhension d'idées exprimées par DES PHRASES ET DES PARAGRAPHES, les items de nos épreuves de concours n'évaluent donc que la connaissance théorique passive ou plutôt la reconnaissance de formes morphologiques, syntaxiques (très rares) et lexicales (trop rares) ISOLEES sans aucune "production" ni aucune "compréhension" quelles qu'elles soient! Lacune beaucoup plus regrettable, enfin: les deux autres skills sont absolument ignorés! Nous pouvons alors nous demander si l'objectif du concours n'est pas de sélectionner les candidats qui ont le mieux appris leur grammaire française par coeur.

Par conséquent, nous devons bien admettre que l'épreuve de français du concours, telle qu'elle se présente actuellement, ne teste pas de façon efficace

les aptitudes des candidats. Peut-on, dans le cadre d'un concours national, remédier à ces insuffisances et comment? Il est bien évident que nous sommes limités par de simples raisons de commodité pratique: ce genre de test de français, tel qu'il a été administré ces dernières années, ne nécessite aucun matériel coûteux ni aucune disposition particulière. Il fait suite aux autres épreuves du concours (persan, connaissances générales, connaissances scientifiques, etc.) et en a la même forme. Le choix de cette forme même, c'est-à-dire le questionnaire à choix multiples (test Q.C.M.), permet une passation collective, donc une économie appréciable de temps et de "force humaine", la possibilité d'une correction objective, le plus souvent à l'aide d'ordinateurs, et d'une conservation des réponses. Il est donc bien entendu que nous ne mettons pas en cause le choix de la forme du test Q.C.M. dont les avantages dépassent de beaucoup les inconvénients, en particulier dans le cas d'un concours national d'entrée à l'université administré à des milliers de candidats et qui a fait ses preuves depuis longtemps déjà. Par contre, ce que nous proposons c'est de varier le contenu de ce test Q.C.M., d'ajouter aux items de connaissances grammaticales pures, des items évaluant les connaissances lexicales, la bonne utilisation des structures, la compréhension de textes écrits, et, éventuellement pour le concours spécialisé, la compréhension d'énoncés oraux, plus ou moins longs, donc de doser, de façon judicieuse, ces différents items afin de **mieux évaluer les aptitudes des candidats** tout en demeurant dans les limites imposées par ce genre de test.

II. ETUDE DE LA PRESENTATION FORMELLE DES EPREUVES DE FRANCAIS DU CONCOURS NATIONAL (GENERAL ET SPECIALISE).

La caractéristique essentielle d'un test Q.C.M. est qu'il se corrige facilement. Mais on oublie souvent qu'il n'est pas facile à élaborer! La construction de ce genre de test obéit, en effet, à un certain nombre de principes exigeants dont l'application détermine la qualité du test. Or, au cours de

در این مقاله آزمون‌های فرانسه کنکور سراسری (آزمون عمومی و اختصاصی) سه‌ساله اخیر مورد بررسی قرار گرفته است.

نوع سئوالات کنکور یعنی سئوالات چهار جوابی به دلایل عملی مورد تأیید مؤلفان میباشد. لیکن جداول آماری ارائه شده در قسمت اول مقاله نشان‌دهنده عدم تعادل در انتخاب محتوای واحدهای آزمونهای زبان فرانسه است. بدین ترتیب که از چهار توانائی قابل ارزشیابی یک زبان‌آموز تنها یکی از آنها و آن نیز فقط بصورت تئوریک و منفعل مورد ارزشیابی قرار میگیرد. آیا بهتر نیست که محتوی تغییر کند تا حداقل تکیه تنها بر بازشناسی قواعد گرامری نباشد و شناخت واژه‌ها، کاربرد صحیح ساختمان جملات و درک کتبی و حتی شفاهی - لااقل در آزمون اختصاصی - نیز مورد ارزشیابی قرار گیرد و تعادلی میان این اجزاء وجود داشته باشد؟

در قسمت دوم مقاله بعضی از واحدهای آزمون‌ها بصورت مستقل یا با در نظر گرفتن بقیه واحدهای همان آزمون مورد بررسی قرار گرفته است و نقایص، اشتباهات و سهل‌انگاری‌های موجود طبقه‌بندی گردیده‌اند. بعلاوه دلیل مطلوب نبودن هر واحد و پیشنهاد برای تغییر آن نیز به جدول اضافه شده است.

مؤلفان در پایان اظهار امیدواری کرده‌اند که بتوانند در مقاله‌ای دیگر فهرستی از ضوابط لازم برای تهیه یک آزمون متعادل‌تر و نمونه‌هایی برای ارزشیابی دیگر توانائی‌های زبان‌آموزان فرانسه - در چهارچوب کنکور سراسری - ارائه دهند.

دکتر مهوش قویسی - آماری موفقی
دانشگاه شهید بهشتی

Concours général

Année de l'épreuve	Nombre d'items de grammaire	Nombre d'items de vocabulaire	Nombre d'items de structure de phrase	Nombre total d'items
1362 - 63 (I)	27	2	1	30
1362 - 63 (II)	27	3	0	30
1363 - 64	23	6	1	30
1364 - 65	31	7	1	39

Concours spécialisé

Année de l'épreuve	Nombre d'items de grammaire	Nombre d'items de vocabulaire	Nombre d'items de structure de phrase	Nombre d'items d'orthographe d'usage	Nombre total d'items
1362 - 63	22	0	2	0	24
1363 - 64	23	4	0	3	30

L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS AU CONCOURS NATIONAL D'ENTRÉE DANS LES UNIVERSITÉS ETUDE CRITIQUE

L'enseignement du français dans les universités iraniennes jouit depuis longtemps déjà de conditions particulièrement favorables: les professeurs possèdent des diplômes universitaires élevés, les méthodes sont soigneusement triées sur le volet et les étudiants sont, en général, remarquablement doués pour apprendre une langue étrangère. En outre, dans ces dernières années, les programmes de cours ont été modifiés pour mieux s'adapter aux besoins des étudiants et de l'Iran. Toutefois, il reste une tâche noire à ce tableau idyllique: la sélection des étudiants se fait rarement en fonction de l'aptitude des candidats. Bien qu'une épreuve de français figure parmi les tests du concours national d'entrée à l'université, cette épreuve ne nous semble pas évaluer suffisamment bien toutes les aptitudes des sujets testés. Ces réflexions nous ayant amenées à faire une analyse minutieuse du contenu et de la forme des épreuves du concours de ces dernières années, nous nous permettons de présenter à nos collègues, professeurs de français, le résultat de cette étude.

I. ETUDE STATISTIQUE DES ÉPREUVES DE FRANÇAIS DU CONCOURS (GÉNÉRAL ET SPÉCIALISÉ) DE CES TROIS DERNIÈRES ANNÉES ET ANALYSE DE LEUR CONTENU

La première constatation que nous avons pu faire concerne la prédominance des items de grammaire dans les épreuves de français du concours national d'entrée à l'université. En effet, plus de 85% des items ne testent que le niveau des connaissances grammaticales des candidats, les items de vocabulaire et de structures de phrases étant, par ailleurs, très rares et les items de compréhension écrite et orale inexistant. Comme le montrent bien les tableaux chiffrés ci-dessous, ceci est vrai des épreuves du concours général aussi bien que de celles du concours spécialisé.

the following session, we can certainly save time for more practice and teaching. We teachers tend to teach the way we have been taught. This seems to be very obvious especially in the way we exploit teaching aids like textbooks, blackboard, and in the way we apply certain techniques like dictation, translation, and composition.

Textbooks can be a source for a great deal of motivating activities outside the classroom. One such activity which may guide our learners to practice the genuine use of the foreign language, for much longer hours outside the classroom is the compilation of a 'personal' textbook. At the beginning of each year or term, the students get notebooks to do the exercises and / or copy the lessons from their language textbooks. These notebooks are thrown away by the end of the year as wastepaper. With a bit of sensible planning, these notebooks can be changed into quite pleasant workbooks. Some rough and general guidelines on the way of compiling this kind of learner - compiled workbooks are as following:

1. Rather than exact copying of the dialogues and passages of the textbook, instruct your students to rewrite them producing changes in names of places and persons, etc. to make them more related to their own lives and their environment.

2. Encourage them to get further information about the topic of their lesson, and write it down in their workbooks.

3. Guide your students to illustrate the dialogues, stories, reading passages,..... in their notebooks and collect pictures, stamps,... related to the topic of the lesson they study and stick them in their workbooks.

4. Help them find poems, idioms, proverbs, and jokes related to each lesson.

Thus by the end of the year instead of a notebook worth throwing away, your students will have a book of their own, which they may enjoy reading any time they wish. A teacher, of course, may assign small groups of students to compile such a workbook. The purpose, however, is to make students practice and use the foreign language outside the classroom more fruitfully and on genuine and motivating activities. The above-explained practice is only

one of the many means to this end.

3. The role of the teacher and the learner

On the role of the teacher, the generally accepted assumption is that the teacher is the source of knowledge and teaching, i. e. passing knowledge to the learner, is his sole responsibility. A good teacher is a person who talks, describes, and explains what the learner is to learn throughout the class-time and a good learner is a person who listens attentively for long periods of time. This is a gross confusion of the role of the teacher/learner in learning languages. The reasons are too self-evident to be discussed in detail here. We do not learn a foreign language simply through listening to the explanation or descriptions of a teacher. We need to devise activities and procedures to distribute learning / teaching responsibilities more sensibly and give the teacher the role to guide and advise rather than do everything all by himself. The point is that what we try to teach (in-put) is not exactly the same as what the learners finally learn (in-take). The learners very often draw conclusions we never intend to and they learn from each other with much more ease and comfort than they learn from a teacher. The traditional Audio-lingual approach offered mass-practice and mass-drill to release the teacher from lengthy descriptions and the learner from lengthy listening periods. However, an approach which seems to be more effective to this end, is an individualized problem-solving approach to language learning. In this approach the teacher's task is to set up situations which require the learners to work on various problems (teaching / learning points) individually or in small groups. The teacher divides his large class into small groups of 5-7 students and assigns a leader to each. After a short introduction to the situation, the learning point, the students work together trying to arrive at a common answer to a question. The teacher goes round the groups directing and guiding their discussion. Then the groups are brought together and their leaders argue their answers (not necessarily always in English).

1. Charles Dickens, *Hard Times*

number of students may get no chance to say or produce in writing a single sentence in the foreign language they are supposed to 'learn'. These teachers insist that the three forty-five minute sessions, amount of time assigned for language teaching in our schools, do not permit them to do more than explaining the systems and structures of the foreign language and getting their meaning across. They are suspicious of the feasibility of any theory or method which centers on the assumption that language learning is incomplete and teaching ineffective if we do not practice and use what we 'know'. These teachers believe that it is of little practical value to theorize that 'knowing' the language is only one stage among many stages in learning (foreign) languages and it is not the same as 'mastering' those languages. In the following pages the reader may note that I have tried to show that the above mentioned interpretation of language learning is of significant and practical value.

2. Reinterpretation of the basic elements

Besides this misinterpretation of learning teaching process, that is, focussing on one aspect or stage of learning, the other factors which influence the teachers to adopt the so-called 'informative' approach to language learning, with very little practice in 'skill-getting' and almost no practice in 'skill-using' activities, are not difficult to list here. The following seem to be the most effective ones:

- lack of planning for a more sensible distribution of learning / teaching activities.
- imitative and slavish exploitation of teaching aids and techniques.
- confusing the role of the learner / teacher in the learning process.

A good number of our teachers have given in to the temptation that whatever they are to teach and however they are to help their students to learn should be done only in the classroom and within the formal teaching hours. Even those who favour homework and homestudy, do not allocate much credit to any exercise done outside the classroom. Crossing

out, drawing a line from top to bottom of a page, seems to be a general practice among many teachers to acknowledge a homework done. The repeated claim is that because of too many students in their classes, teachers can do no more than crossing-out their students' homework. However, if we are convinced that in learning a foreign language practice and use of the (linguistic) knowledge that we have acquired, is important, then the logic dictates that we should reconsider the place of 'practice at home'. Probably we have to find new forms of exercises and activities, and new ways of checking students' homeworks. For instance, rather than taking all the notebooks home and correcting mistakes one by one, at the beginning of each session, we could ask our students to explain how they had done the exercises, and if incorrect, we can invite others to correct them. By choosing the proper type of home-assignment and discussing their answers at the beginning of each session one may secure an interesting 'warm-up' period.

After the teacher exposes his students to the materials he has planned to teach and gets the meaning(s) across, there is time for exercises and activities which aim to enable the students to use what they have 'known' and 'understood'. Since it is claimed that there is no time to do all these exercises in the classroom and under the guidance of the teacher, the solution seems to be in the grouping of exercises into three categories:

1. Exercises which need to be done in the classroom with the help of the teacher.
2. Exercises which the students themselves can do in groups in the classroom or outside the classroom.
3. Exercises which each student can do individually at home.

The general practice in doing exercises is that we begin with the first exercise in the book and do as many as our class-time and energy permit. The rest is either overlooked or left for the students to do at home (if they wish). However, if we classify the exercises of each unit as mentioned above, do the first category which requires the teacher's supervision in the classroom and only check the answers of the other two categories in the warm-up period of

A WAY OUT FROM SOME OF OUR PROBLEMS

J. B. Sadeghian
Allameh Tabataba'i
University

Among the major reasons, put forward by our teachers, for the failure of foreign language teaching in our land the following seem to occupy the top of their list:

1. insufficient teaching hours.
2. too many students in a class.
3. lack of motivation for learning.

Among the many solutions offered are the following:

1. Increase the number of teaching hours from 3 to 4 and possibly to 5 per week.
2. Reduce the number of students in a class from 40-60 to 20 and possibly to 15.
3. Raise the passing-grade from seven to ten and possibly to 12.

Considering the nature of foreign language learning, its place in our school curriculum, the number of trained language teachers, the quality of the textbooks, etc., we do not expect the above suggestions to be quite feasible at present. Instead, I intend to suggest in this article that with a bit of rethinking about learning / teaching process and reinterpretation of the role and function of a number of basic elements crucial in this process, we may be able to solve the above problems. Allow me expand on these suggestions.

در آموزش زبان تنها «دانستن» صرف یعنی آگاهی از واژه‌ها، ساختار و نظام‌های مختلف آن کافی نیست؛ به همان اندازه یا بیشتر تمرین و کاربرد این «دانسته‌ها» مهم است. این دو باهم موجب «بلد بودن» زبان خواهد شد. در این نوشته سعی می‌شود برای موافقی که در راه تمرین و کاربرد «دانسته»ها وجود دارد نظیر تعداد کم ساعات درس، تعداد زیاد زبان‌آموز در هر کلاس و... راه حل‌هایی پیشنهاد شود.

1. Language learning / teaching process

Theoreticians have speculated their theories on language learning / teaching in great detail. Practitioners, however, finding their language strange in most cases, have equated the 'learning' process with 'knowing'. In other words, of the three generally accepted stages of language learning, i. e. acquisition of linguistic knowledge, skill-getting, and skill-using, these practicing teachers, forced by the requirements of teaching a practical art, spend a great deal of classroom time on the first stage only. The amount of time spent on the other two stages of language learning is not significant at all. Our learners seem to be treated as "the inclined plane of little vessels then and there arranged in order, ready to have imperial gallons of facts poured into them until they were full to the brim."¹ Teachers and many others involved in education, are conscious of the fact that in a class of fifty or more students weeks may come and go during which a good

performance of the examinees on the criterion measure from their performance on a newly-developed test or vice-versa.

The question may arise that how the criterion measure itself is validated. Of course, the answer is that it is validated against another valid test. The question can go back to the very first validated test. In this sense, criterion-related validity is a relative concept. That is, a test is valid in comparison to another test which itself is validated against still another test.

No matter how tedious validation procedures might be, it is an inevitable part of test construction process. Test developers must go through the validation process since face validity and content validity are not sufficient indicators for a test to be considered valid. Furthermore, after determining the reliability and validity of a test, the test developer should pay attention to still one more characteristic of a test, namely, practicality.

3. Practicality

The last characteristic of a good test is practicality. It refers to facilities available to test developers regarding both administration and scoring procedures of a test. As far as administration is concerned, test developers should be attentive to the possibilities of giving a test under reasonably acceptable conditions. For example, suppose a team of experts decide on giving a listening comprehension test to large groups of examinees. In this case, test developers should make sure that facilities such as audio equipments and/or suitable acoustic rooms are available. Otherwise, no matter how reliable and valid the test may be, it will not be practical.

Regarding the scoring procedures of a test, one should pay attention to the problem of ease of scoring as well as ease of interpretation of scores. For instance, assume that composition tests are excellent indicators of language ability. Would it be possible to use it in large scale administrations? How would the compositions be scored? How long would it take to score them? All these questions relate to the practicality of the test in terms of scoring. Therefore, test developers should be very careful in selecting and administering a test. The test should be practical, i.e., it should be easy to administer, easy to score, and easy to interpret the scores.

Summary and Conclusion

This article dealt with characteristics of a good test including reliability, validity, and practicality. First, the concepts were defined, and then the methods of estimating reliability and determining different types of validity were discussed. Finally, the concept of practicality was touched upon.

The procedures for test construction may seem tedious. However, regardless of the complexity of the tasks in determining the reliability, validity, and practicality of a test, these concepts are indispensable parts of test construction. It means that in order to have an acceptable and defensible test, upon which reasonably sound decisions can be made, test developers should go through planning, preparing, reviewing, and pretesting processes. Furthermore, both item and test characteristics should be determined. On the basis of the results of pretesting and reviewing, test developers should make all necessary modifications on the test. Only then can a test be used for practical purposes. And, only then can one make fairly sound decisions on the lives of people.

Without determining these parameters, nobody is ethically allowed to use a test for practical purposes. Otherwise, the test users are bound to make unexcusable mistakes, unreasonable decisions, and unrealistic appraisals.

Although an attempt was made to avoid technical explanations, content was not sacrificed for oversimplification. The writer's only hope is that teachers, administrators, and test users assume great responsibility regarding testing procedures. All of us should be aware of the fact that using a test of which the reliability and validity indexes are not known simply equals an academic crime. Making unjustified decisions on the basis of an invalid and/or unreliable test score will have unpredictable but serious consequences upon the lives of the examinees.

Therefore, all of us must be careful with test construction procedures and more cautious about our judgements at all academic levels, starting from the elementary school up to the highest levels of educational careers. I hope these recommendations will materialize as soon as possible.

I wish to thank Professor Maftoon for his comments on the early draft of this paper.

is directly related to the content and form of the test.) In fact, validity is defined "as the extent to which a test measures what it is supposed to measure." (This means that if a test is designed to measure examinees' language ability, it should measure their language ability and nothing else.) Otherwise, it will not be a valid test for the purposes intended.

As an example, suppose a test of reading comprehension is given to a student and on the basis of his test score, it is claimed that the student is very good at listening comprehension. This kind of interpretation is quite invalid. That particular score can be a valid indication of the student's reading comprehension ability; however, the same score will be an invalid indication of the same student's listening comprehension ability. Thus, a test can be valid for one purpose but not the other.) In other words, a good test of grammar may be valid for measuring the grammatical ability of the examinees but not for measuring other kinds of ability. Thus, validity is not an all-or-non purpose phenomenon, but a relative one.

In order to guarantee that a test is valid, it should be evaluated from different dimensions. Every dimension constitutes a different kind of validity and contributes to the total validity of the test. Among many types of validity, three types – face validity, content validity, and criterion-related validity – are considered important. Each will be discussed briefly.

a. Face Validity. Face validity refers to the extent to which the physical appearance of the test corresponds to what it is claimed to measure. For instance, a test of grammar must contain grammatical items and not vocabulary items. Of course, a test of vocabulary may very well measure grammatical ability as well; however, that type of test will not have a high face validity. It should be mentioned that face validity is not very crucial or determinant type of validity. In most cases, a test which does not have a high face validity has proven to be highly valid by other criteria. Therefore, teachers and administrators should not be very much concerned about the face validity of their tests. They should, however, be careful about other types of validity.

b. Content Validity. Content validity refers to the correspondence between the content of the test and

the content of the materials to be tested. Of course, a test cannot include all the elements of the content to be tested. Nevertheless, the content of the test should be a reasonable sample and representative of the total content to be tested. In order to determine the content validity of a test, a careful examination of the direct correspondence between the content of the test and the materials to be tested is necessary. This would be possible through scrutinizing the table of specifications explained in the previous article.

Although content validity, like face validity, is determined subjectively, it is, however, crucial for the validity of the test. Therefore, subjectivity should not imply insignificance. It is just the only way the content validity of a test can be determined.

c. Criterion-Related Validity. Criterion-related validity refers to the correspondence between the results of the test in question and the results obtained from an outside criterion. The outside criterion is usually a measurement device for which the validity is already established. In contrast to face validity and content validity, which are determined subjectively, criterion-related validity is established quite objectively. That is why it is often referred to as empirical validity. Criterion-related validity is determined by correlating the scores on a newly-developed test with scores on an already-established test.

As an example, assume that a new test of language proficiency, called 'ROSHD' is developed by a group of teachers. In this case, the criterion must also be a language proficiency test. Assume further that 'TOEFL' is selected as the outside criterion. In order to determine the criterion-related validity of 'ROSHD,' these two tests should be administered to a group of students and the two sets of scores be correlated. The degree of correlation is the validity index of the 'ROSHD' test validated against 'TOEFL.' It means that to the extent that the two tests correlate, they provide the same information on examinees' language proficiency.

Criterion-related validity is of two major kinds. If a newly-developed test is given concurrently with a criterion test, the validity index is called concurrent validity. But when the two tests are given within a time interval, the correlation between the two sets of scores is called predictive validity. Both concurrent and predictive validity indexes serve the purposes of prediction. The magnitude of correlation predicts the

add the fifteen scores, that is, $\Sigma X = 1230$. Then divide it by N , 15, to give $\bar{X} = 82$.

(2) **Variance.** Variance, represented by the letter V , refers to the variation of scores around the mean. Although the formula for computing variance may seem cumbersome, it is not actually difficult. To avoid complexities, the formula will be explained as follows:

$$V = \frac{\Sigma(X-\bar{X})^2}{N-1}$$

The formula means to do the following operations:

1. Compute the mean (\bar{X})
2. Compute the deviation scores by subtracting the mean from each single score ($X-\bar{X}$).
3. Square every deviation score ($X-\bar{X}$)²
4. Add up all deviation scores squared $\Sigma(X-\bar{X})^2$
5. Divide the result of step 4 by $N-1$

In order to clarify the computational procedures, a numerical example is given below.

Consider the scores of ten subjects on a short grammar test:

3, 2, 3, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 8

To compute the variance we follow the instructions given before:

1. compute the mean. $\bar{X} = \frac{\Sigma X}{N} = \frac{47}{10} = 4.7$

2. Compute the deviation scores

3. Square each deviation score

X	\bar{X}	$X-\bar{X}$	$(X-\bar{X})^2$
3	4.7	-1.7	2.89
2	4.7	-2.7	7.29
3	4.7	-1.7	2.89
4	4.7	-0.7	0.49
5	4.7	0.3	0.09
5	4.7	0.3	0.09
5	4.7	0.3	0.09
6	4.7	1.3	1.69
6	4.7	1.3	1.69
8	4.7	3.3	10.89

4. Add up all deviation scores squared $\Sigma(X-\bar{X})^2 = 28.10$

5. Divide the result of step 4 by $N-1$

$$V = \frac{\Sigma(X-\bar{X})^2}{N-1} = \frac{28.10}{9} = 3.12$$

Computing the magnitudes of the mean and

variance, we are now ready to put these values in the KR-21 formula and get the reliability of the test scores. The formula is as follows:

$$KR-21 = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\bar{X}(K-\bar{X})}{KV} \right]$$

In this formula, K refers to the number of items in the test; \bar{X} represents the mean of test scores; and V is the variance of test scores. Again a numerical example follows:

Suppose a one-hundred item test is administered to a group of students. The mean and variance are computed to be 65 and 100, respectively. Reliability of the scores will be computed using the KR-21 formula:

$$\begin{aligned} KR-21 &= \left[\frac{100}{100-1} \right] \left[1 - \frac{65(100-65)}{(100)(100)} \right] \\ &= \left[\frac{100}{99} \right] \left[1 - \frac{2275}{10000} \right] \\ &= \left(\frac{100}{99} \right) (1 - .23) \\ &= \left(\frac{100}{99} \right) (.77) \\ &= .78 \end{aligned}$$

The procedure may seem a little complex, but with some practice, it will prove easy and very useful. This method is specially valuable for those who do not have a strong statistical background. From the four methods of estimating reliability, KR - 21 method is the most practical and commonly used one. It is, therefore, highly recommended to teachers and administrators to use this method.

After covering the first characteristic of a good test, i.e., reliability, and the ways of estimating reliability, the next section is devoted to explaining the second characteristic, namely, validity.

2. Validity

Validity is certainly the most important single characteristic of a test. If not valid, even a reliable test does not worth much. The reason is that a reliable test may not be valid; however, a valid test is to some extent reliable as well. Furthermore, (where reliability is an independent statistical concept and has nothing to do with the content of the test, validity

problems, other methods of estimating reliability have been developed.

b. Parallel Forms Method.

In order to remove some of the problems inherent in the test-retest method, experts have developed the parallel forms method. In this method, two parallel forms of a single test are given to one group of examinees. The correlation between the scores obtained from the two tests is computed to indicate the reliability of the scores. This method has an advantage over the test-retest method in that there is no need for administering the test twice. Thus, the problem of examinees' knowledge undergoing changes does not exist in this method. Nevertheless, this method has a major shortcoming. That is, constructing two parallel forms of a test is not an easy task. There are certain logical and statistical criteria that a pair of parallel forms must meet. Therefore, most teachers and test developers avoid this method. Due to the complexity of the task, they prefer to use other methods of estimating reliability.

c. Split-Half Method.

In test-retest method, one group of examinees was needed for two administrations. In parallel forms method, on the other hand, two forms of a single test were needed. Each of these requirements is considered a disadvantage. To obviate these shortcomings, the split-half method has been developed. In this method, a single form of a test is given to a single group of examinees. Then each examinee's test is split (divided) into two halves. The correlation between the scores of the examinees in the first half and the second half will determine the reliability of the test scores.

The only problem with this method is how to divide the test items into two halves. The best way is to use odd and even items to form each half, i.e., items numbered 1, 3, 5, 7, ... will constitute the first half, and items numbered 2, 4, 6, 8, ... will form the second half.

d. The K R - 21 Method.

All the previously-mentioned methods to estimate test score reliability require a statistical procedure

called 'correlation.' Majority of teachers and non-professional test developers, however, are not quite familiar with statistics. Thus, they may have some problems in using statistical formulas and interpreting the outcome of statistical analyses. To overcome these problems, two statisticians – named Kuder and Richardson¹ – developed a series of formulas to be used in statistics. One of these formulas is used to estimate test score reliability through simple mathematical operations. The formula is called KR-21, in which K and R refer to the first initials of the two statisticians and 21 refers to the number of the formula in the series. This formula is used to estimate the reliability of a single test to one group of examinees through a single administration. This method requires only the testers and teachers to be able to calculate two simple statistical parameters. These parameters are (1) the mean and (2) variance. The methods of computing the mean and variance are explained in almost all introductory statistics books. However, for the purposes of clarification, a brief explanation of each parameter will be given here. For further information, interested readers are to consult statistics books.

(1) **The Mean.** The mean, commonly known as the average, is the most frequently used concept in statistics. It simply refers to a single score which best represents the scores of a group. If each score is symbolized as X, then the mean (represented by \bar{X} and read X bar) will be computed by adding up all X's and dividing the sum by the number of scores (represented by N). To represent the sum of scores, the Greek letter (Σ), and read sigma is used in statistics. Thus the statistical formula to compute the mean would be:

$$\bar{X} = \frac{\Sigma X}{N}$$

This simply means that add up all scores (ΣX) and divide it by the number of scores (N). A numerical example may be helpful. Consider the scores of fifteen students who took a language test:

98	89	78
97	89	73
95	84	70
93	82	60
90	82	50

To determine the mean score on the language test,

It should be clarified at the outset that if the items, which are the building blocks of a test, meet the criteria introduced in the previous article, the whole test will be most likely acceptable. However, the assumption that good items will necessarily produce a good test may not always come true. Test developers should go one step further to determine the characteristics of the total test. This article, therefore, focuses on such characteristics which include reliability, validity, and practicality.

1. Reliability

Reliability is one of the most important characteristics of all tests in general, and language tests in particular. In fact, an unreliable test is worth nothing. In order to clearly understand the concept of reliability, an example may prove helpful. Suppose a student took a test of grammar comprising one hundred items and received a score of 90. Suppose further that the same student took the same test two days later and got a score of 45. And finally suppose that the same student took the same test for the third time and received a score of 70. What would you think of these scores? What would you think of the student?

Assuming that the student's knowledge of English cannot go under drastic changes within this short period of time, the best explanation would be that there must have been something wrong with the test. How would you rely on a test which does not produce consistent scores? How can you make a sound decision on the basis of such test scores? This is the essence of the concept of reliability, i.e., producing consistent scores.

Although the example mentioned above may demonstrate a very extreme case, it is not however, impossible. Reliability, then, can be technically defined as "the extent to which a test produces consistent scores at different administrations to the same or similar group of examinees." If a test produced exactly the same scores at different administrations to the same group, that test will be perfectly reliable. This perfect reliability, nevertheless, does not practically exist in reality. There are many factors influencing test score reliability. These factors range from examinees differing mental and physical conditions to the precision of the test items, and to the administration as well as scoring

procedures. Therefore, reliability is "the extent to which" a test produces consistent scores. This means that the higher the extent, the more reliable the test.

Statistically speaking, reliability is represented by the letter "R", of which the magnitude fluctuates between zero and one; zero and one demonstrate maximum and minimum degree of test score reliability. It should be mentioned that "R" is an independent statistical concept. It does not have anything to do with the content or the form of the test. It solely deals with the scores produced by a test. In fact, one can estimate "R" without having any information about the content of the test. Thus, when one talks about the reliability of a test, he refers to the scores and not to the content or the form of the test.

Understanding the concept of reliability, one should next estimate "R" which requires some statistical competency. In the following section, an attempt is made to explain the procedures to estimate "R" in as non-technical terms as possible. Four methods of estimating reliability -- (a) test-retest, (b) parallel forms, (c) split-half, and (d) KR-21 -- will be briefly explained.

a. Test-Retest Method.

As the name implies, in this method a single test is administered to a single group of examinees twice. The first administration is called "test" and the second administration is referred to as "retest". The correlation between the two sets of scores, obtained from testing and retesting, would determine the magnitude of reliability. Since there is a time interval (usually more than two weeks) between the two administrations, this kind of reliability estimate is also known as "stability of scores over time".

Although obtaining reliability estimates through test-retest method seems very easy, it has some practical disadvantages. First, it is not very easy to have the same group of examinees available in two different administrations. Second, the time interval creates two obstacles. On the one hand, if it is very short, there might be practice effect as well as memorization effect carried over from the first administration. On the other hand, if the interval is too long, there will be the learning effect, i.e., the examinee's state of knowledge will not be the same as it was in the first administration. To avoid these

the basis of their knowledge. Item discrimination refers to this power in each item. In order to calculate item discrimination (ID), the total scores on the test are ranked. Ranking means to list the scores from the highest to the lowest. Then the scores are divided into two parts: high and low. Finally the number of examinees who have given correct responses to a particular item in each group would be counted, and these numbers would be utilized in the following formula.

$$\text{Item Discrimination} = \frac{\text{number of correct responses in the high group} - \text{number of correct responses in the low group}}{\frac{1}{2} \text{ of the total number of responses}}$$

Item discrimination, like item difficulty, usually ranges from 0 to 1. The acceptable range for ID is between .30 to .90. However, it is possible to obtain a negative ID in some cases. This means that more examinees in the high group missed the item than those in the low group, indicating that the item is probably inappropriate. It is also possible for an item to have a good index of IF but a weak ID or vice versa. In either case, the item should be modified or discarded.

Based on the results of item analysis, modifications needed to improving the test items should be made. These modifications may include changing a distractor, stem, complete item, or discarding an item altogether. At this time, the pre-final draft of the test would be ready. This test, of which the items have reasonably acceptable characteristics, should go through one more step, referred to as validation.

In this last step, the characteristics of the total test including validity and reliability would be determined. These characteristics will be discussed in the next issue.

I wish to express my gratitude to Professor Maftoon for his insightful comments on the earlier draft of this paper.

FUNDAMENTAL CONCEPTS IN LANGUAGE TESTING

III. CHARACTERISTICS OF LANGUAGE TEST

B. Total Test Characteristics

Hossein Farhady
University for Teacher Education

Introduction

The first two articles in the series dealt with explaining two fundamental concepts in language testing, namely form of the tests and functions of the tests. The third paper was devoted to explaining the characteristics of an individual item. The processes of planning, preparing, reviewing, and pretesting were discussed. In the pretesting section of the previous article, the procedures for determining item characteristics including item facility, item discrimination and choice distribution were also discussed.

writing test items. However, due to space limitations here, the reader is referred to the books on language testing cited in the bibliography. In writing items, the above-mentioned guidelines should be carefully taken into account. The next step would be to have the items reviewed.

Reviewing Test Items

It is a generally accepted principle that test construction is a team work. An individual, no matter how expert he may be, is potentially subject to making mistakes. Therefore, to minimize the pitfalls, test items should be reviewed by a team of experts. These experts would critically examine the correspondence between test content and the table of specifications. They would also consider the form, level of difficulty, and the appropriateness of the items. After reviewing the items, the experts would offer some subjective comments for modifications of these items. After the test developer made necessary modifications, the first draft of the test would be ready to go under the scrutiny of the pretesting step.

Pretesting

After planning, writing, and reviewing the items, the test should be pretested. Pretesting, a very crucial step in constructing a test, refers to administering the test to a group of examinees who are similar in knowledge to the target group. The purpose of pretesting is to determine the characteristics of individual items. As mentioned before, in writing and reviewing the items, the judgements are subjective and the suggestions are based on the experience of the reviewers. In pretesting, however, statistical characteristics of each item are objectively determined. Items which do not meet statistically accepted standards would be either modified or discarded. Determining these characteristics, referred to as "item analysis", includes determining item facility (or difficulty), item discrimination, and choice distribution. Each will be discussed briefly.

Item Facility (IF)

Item facility (sometimes called item difficulty)

refers to the proportion of correct responses given to a certain item. For example, if sixty out of one hundred examinees give correct response to a particular item, the item facility will be calculated to be .60 according to the following formula:

$$IF = \frac{\text{number of correct responses}}{\text{total number of responses}} = \frac{60}{100} = .60$$

If we consider the proportion of incorrect responses given to an item, the calculated value will be the item difficulty for that item. In the example above, the item difficulty will be .40 as calculated from the following formula.

$$\text{Item difficulty} = \frac{\text{number of wrong responses}}{\text{total number of responses}} = \frac{40}{100} = .40$$

It should be clear that either item facility or item difficulty ranges from 0 to 1. It should also be clear that by subtracting the value of item facility from 1, the value of item difficulty can easily be determined. Finally, it should be obvious that the higher item facility, the lower the item difficulty, and thus the easier the test item. For example, an item facility of zero is an indication of an item difficulty of 1. It means that nobody has given a correct response to that item. Thus, the item is too difficult. On the other hand, an item facility of 1 refers to the item to which every body had given a correct response. Thus, that item is very easy. The criterion for an acceptable level of item facility depends on the function of the test. However, as a generally agreed upon convention, items with facility indexes below .30 and above .90 are recommended to be either modified or discarded. Ideal values of item facility for true-false, three-choice, four-choice, and five-choice items are .75, .67, .63, and .60 respectively.

Item Discrimination (ID)

One of the many purposes of testing is to distinguish more knowledgeable examinees from less knowledgeable ones. Each item of the test, therefore, should contribute to accomplishing this aim. That is, each item in the test should have a certain degree of power to discriminate examinees on

a sample table of specifications

content	number of items	form of the items
tenses	10	recognition
prepositions	5	recognition
determiners	4	production
modifiers	3	recognition
conditionals	5	production

It should be noted that each element in this table should be categorized into its detailed subcomponents. For example, "conditionals" would be broken into four types (three for rule-governed types and one for exceptional cases). Then the number of items for each subcomponent would be specified.

Thus, by preparing a table of specifications, the nature of the test, including content, form, and the frequency of the items would be determined. Then, on the basis of these specifications, the second step in constructing a test, namely writing test items would be possible.

Writing Test Items

Writing test items is a very delicate activity which requires a great deal of care and expertise. It is a dangerously oversimplified belief that every teacher is able to write reasonably acceptable items. Of course, informal tests, or tests of which the scores do not have determining influence upon the examinees' career, may be even prepared by classroom teachers. However, for preparing formal tests, of which the results would be of critical significance, the experts in the field should be called upon for help.

In spite of the complexity of the task, there are certain guidelines for writing test items. These guidelines, presented below, are very important and should be carefully taken into consideration when constructing items.

1. Instructions must be quite clear to the examinees. Complicated syntax, difficult vocabulary, and ambiguous directions must be absolutely avoided. This means that the examinee should fully

understand what s/he is supposed to do with the test. In this regard, there is no objection to using the examinee's mother tongue when necessary.

2. The items should not test the examinee's general knowledge. This may often happen in reading comprehension tests. The following sample item, even if extracted from a passage, is not recommended because it aims at testing the general knowledge of the test-taker.

According to the passage, Europe is a ———

- | | |
|------------|--------------|
| 1. country | 3. state |
| 2. city | 4. continent |

To avoid such deficiencies, it is desirable to have a few people respond to the test items without reading the passage. Items that could be answered without reading the passage should be considered as a general-information item and thus should be discarded.

3. All the choices or alternatives must be grammatically correct by themselves.

However, the distractors should produce ungrammatical statements when used in the stem. The following sample item is not recommended.

Ali ——— to school yesterday.

- | | |
|---------|--------------|
| 1. went | 3. has go |
| 2. goed | 4. have gone |

Distractors 2 and 3 are non-existent in the English language. They are grammatically wrong in isolation regardless of the test item. This type of alternatives should be definitely avoided.

4. Items should not start with a blank. Regarding research findings in educational psychology, one should proceed teaching from known to unknown. Testing, which is a problem-solving activity, should also follow the same procedure. A blank at the beginning of an item implies starting from unknown to known which is against the principles of education.

5. In the same item, the alternatives should be of similar length, difficulty, and type of grammatical structures: In other words, one alternative should not be outstandingly longer than, or distinctly more difficult than the others. Or if, for example, alternatives are all of the noun class of words, using one alternative from the adjective class is not appropriate.

There are some additional guidelines for

Fundamental Concepts in Language Testing

III. Characteristics of Language Tests

A. Item Characteristics

Hossein Farhady
University for Teacher Education

In previous sections, two of the fundamental concepts in language testing – functions and forms – were discussed. In this section, the third fundamental concept, characteristics of a good test, will be explained. As mentioned before, a test consists of a certain number of items. Therefore, an explanation of the individual item characteristics would facilitate the discussion about characteristics of the total test. Item characteristics are determined through systematic steps within the process of test construction. For the sake of clarity, this section will be divided into different subsections, each devoted to a particular topic related to determining characteristics of a good test. This first subsection deals with steps involved in constructing a test and determining item characteristics. Total test characteristics will be treated in the subsequent subsections.

Steps in Constructing a Test

Teachers who have somehow been involved in preparing test items, whether for their classrooms

uses, or for other purposes, would agree that constructing a test is not an easy task. It requires a variety of skills along with a deep knowledge in the area for which the test is to be constructed. In addition, preparing a test commands some technical information. In spite of differing views on the steps in test construction, there are certain principles upon which most scholars agree. These steps include (a) planning, (b) writing, (c) reviewing, (d) pretesting and (e) validation. Each will be discussed briefly.

Planning

The first step in constructing a test is to determine the content, the scope of the test, as well as the manner in which test items should be developed. This process is referred to as “planning a test.” In the planning stage, one should determine the materials upon which test items are to be based. For example, to construct a grammar test, all grammatical elements, that could be potentially included in the test, should be listed. Then, regarding the extent and importance of each element, the number of items devoted to each particular element should be determined. Finally, the form of the items, whether multiple-choice, true/false, etc, must be decided upon. In order to follow these procedures, a table of specifications has to be prepared which contains essential information about the test. For illustration purposes, tables similar to the one presented below, can be used for the specifications of a grammar test.

اطلا عیه

درباره نشریات رشد آموزش تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور نشریاتی است که از سوی گروه‌های درسی دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش با همکاری دفتر امور کمک آموزشی هر سه ماه یکبار - چهار شماره در سال - منتشر می‌شود.

این نشریات در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| ۱ - رشد آموزش ریاضی | ۵ - رشد آموزش زمین‌شناسی |
| ۲ - رشد آموزش زبان | ۶ - رشد آموزش ادب فارسی |
| ۳ - رشد آموزش شیمی | ۷ - رشد آموزش جغرافیا |
| ۴ - رشد آموزش فیزیک | ۸ - رشد آموزش زیست‌شناسی |

هدف از انتشار این نشریات در وهله اول از تقاضای سطح معلومات معلمان و در مرحله بعد ایجاد ارتباط متقابل میان معلمان هر رشته و دفتر تحقیقات به منظور تبادل تجارب و مطالب جنبی و مفید درسی است.

دبیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقه‌مندان به اشتراک این مجلات می‌توانند جهت اشتراک هر چهار شماره از یک مجله در سال مبلغ ۴۰۰ ریال به حساب ۹۲۹ خزانه بانک مرکزی - قابل پرداخت در کلیه شعب بانک ملی - واریز و فیش آن را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، صندوق پستی شماره ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱ دفتر امور کمک آموزشی - مرکز توزیع ارسال دارند. شماره تلفن مرکز توزیع: ۸۳۱۴۸۱

محل فروش آزاد
الف - تهران:

- ۱ - کتابفروشی شهید سید کاظم موسوی - اول خیابان ایرانشهر شمالی
- ۲ - فروشگاه انتشارات رشد - خیابان انقلاب بین ولی عصر و کالج
- ۳ - مرکز نشر دانشگاهی - نمایشگاه دائمی کتاب
- ۴ - نمایشگاه دائمی کتاب کودک - روبروی دانشگاه تهران
- ۵ - کتابفروشی صفا - روبروی دانشگاه تهران
- ۶ - کیوسکهای معتبر مطبوعات
- ۷ - شرکت کتاب طب و فن روبروی دانشگاه
- ۸ - کتابفروشی انجمن اسلامی دانشگاه تربیت معلم

ب - شهرستانها:

- ۱ - باخران - کتابفروشی دانشمند - خیابان مدرس پاساژ ارم
- ۲ - آذربایجان شرقی (تبریز) - مطبوعاتی ملازاده

۳ - آذربایجان غربی (ارومیه) - مطبوعاتی زینال پور

۴ - اصفهان - کتابفروشی مهرگان و کتابفروشی جنگل

۵ - مازندران (ساری) هماهنگی گروههای آموزشی استان

۶ - کرمان - پارک مطهری - فرهنگسرای زمین

۷ - خرم‌آباد - خیابان شهدای شرقی، کتابفروشی آسیا

۸ - مشهد - فروشگاه شماره یک انتشارات آستان قدس

۹ - تبریز - کتابفروشی علامه دهخدا

۱۰ - اصفهان - کتابفروشی رودکی

۱۱ - رشت - کتابفروشی فرهنگستان

۱۲ - گرگان - کتابفروشی جنگل

۱۳ - قم - کتابفروشی طوس

۱۴ - آستارا - کتابفروشی نیما

۱۵ - سقز - نمایندگی روزنامه کیهان

توجه، دانشجویان مراکز تربیت معلم می‌توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.



فرم اشتراک مجلات رشد تخصصی

اینجانب با ارسال فیش واریز مبلغ ۴۰۰ ریال، متقاضی اشتراک یکساله مجله رشد آموزش هستم.

نشانی دقیق متقاضی: استان شهرستان خیابان کوچه

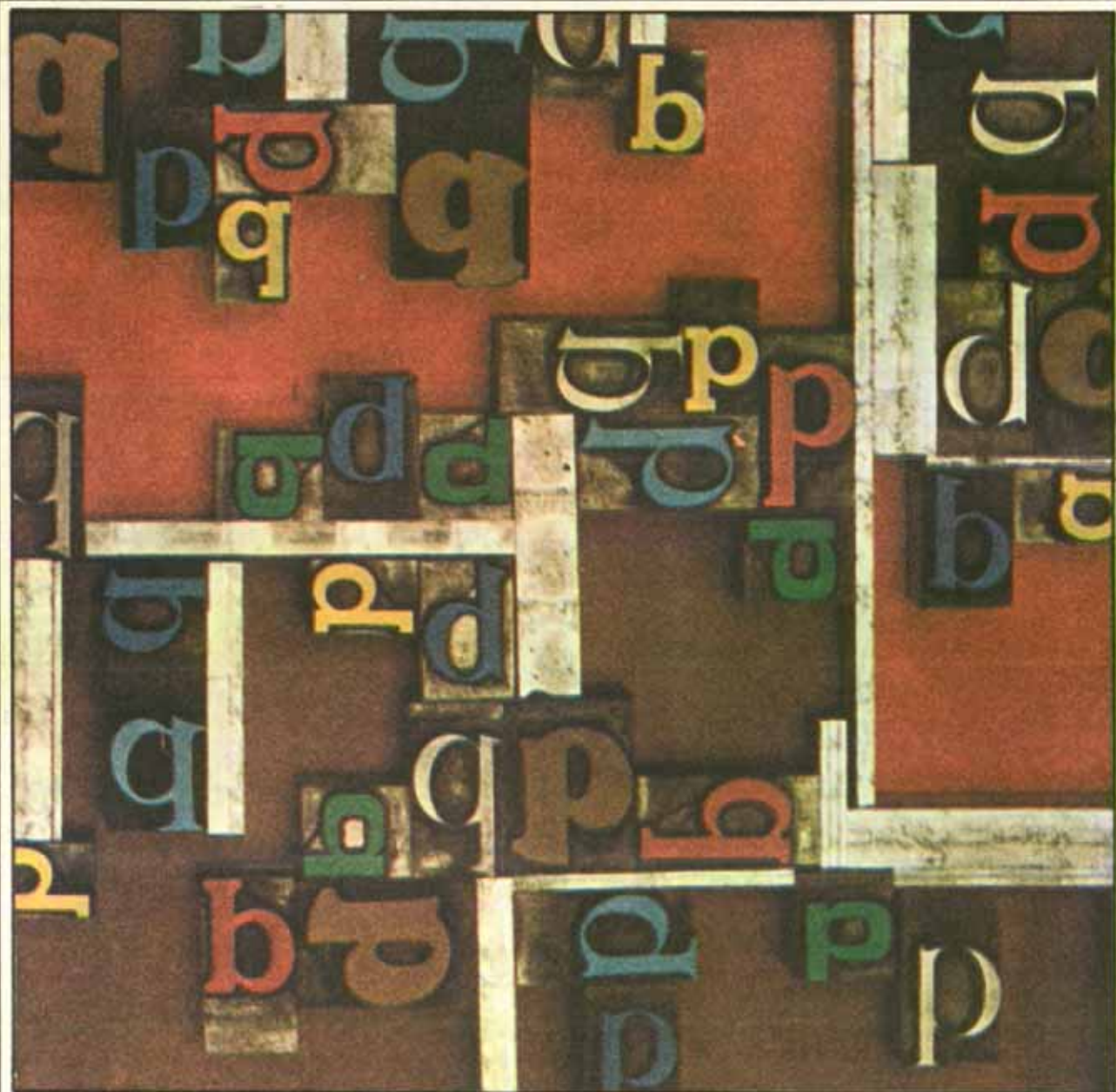
پلاک تلفن

ROSHD

Foreign Language Teaching Journal

No.2. 3. 1986

100 Rls



Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Dear Contributors:

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLT journal) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research and Educational Planning, Ministry of Education, Iran. The FLT journal has a large readership among Iranian foreign language teachers, prospective teachers, and the students of foreign languages and literature.

The Editorial Board particularly welcomes articles dealing with teaching situation in Iran at varying levels. Articles on the following topics are also welcome:

- teacher training
- approaches, methods, techniques
- materials production
- textbook exploitation
- means of assessment

If you intend to submit an article for publication, please type on one side only of A4 paper (210 × 297 mm) and send three type-written copies of your article together with three copies of its abstract to:

**Tehran. Iranshahr Shomali Ave. Building No. 4 of Ministry of Education.
Department of Foreign Languages.
Roshd Foreign Language Teaching Journal.**

Your address should appear at the beginning or the end of your article to enable us to consult you if necessary. Please arrange your references, if any, alphabetically according to the authors' surnames.

Please note that your abstract is required to be in Farsi if the article is in English, German, or French and in one of these foreign languages if the article is in Farsi.

The Editorial Board will not be able to return the articles back to their authors if they cannot be published.