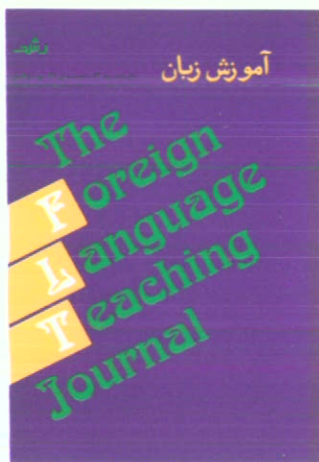


The
Foreign
Language
Teaching
Journal



سال دهم - بهار ۱۳۷۳ - شماره مسلسل ۳۹
 نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و
 تألیف کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

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

سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
 مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
 مسؤل هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی
 امور فنی و صفحه‌آرا: علی نجمی
 ناظر چاپ: محمد کشمیری

فهرست

۳	پیشگفتار	
	فنون تدریس گرامر فصل ۲	
۴	دکتر سیدا کبر میرحسینی	
	فنون تدریس لغت فصل آخر	
۱۱	دکتر قاسم کیبیری	
	متن مصاحبه با طراحان روش آموزش زبان فرانسه به فرانسه خوش آمدید Bienvenue en France	
۲۶	دکتر لوسی شهیدی	
	اعمال روشهای ساده و نوین در آموزش وجوه افعال و کاربرد آنها	
۳۰	دکتر لوسی شهیدی	
	اصطلاحات از دیدگاه تطبیقی	
۳۵	دکتر محمد ظروفی	
۳۷	گروه زبان‌های خارجی	پاسخ به نامه‌ها
۴۰	گروه زبان‌های خارجی	معرفی کتاب
	اخبار گروه‌های زبان خارجی	
۴۴	گروه زبان‌های خارجی	
	Changing Attitudes Towards Errors and Error Correction	
	Mohammad Hossein Keshavarz	53
	The Horns of the Dilemma: A Discussion of Original versus ...	
	Cyrus Ghazae	57
	Antisprichwörter	
	Mohammad Karimi Tari	61
	Language Learner's Errors Approaches	
	Gholam Reza Kiyani	65

* آرا و نظریات ابراز شده در مقالات، صرفاً متعلق به نویسنده یا نویسندگان محترم آنهاست و جاب آن در این مجله لزوماً به معنی تأیید همه دیدگاهها از سوی مجله نیست.

* هیئت تحریریه مجله در قبول یا رد مطالب و تلخیص و ویرایش متن مقالات مجاز می‌باشد.

* مقالات ارسالی مسترد نمی‌شود.

* نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.

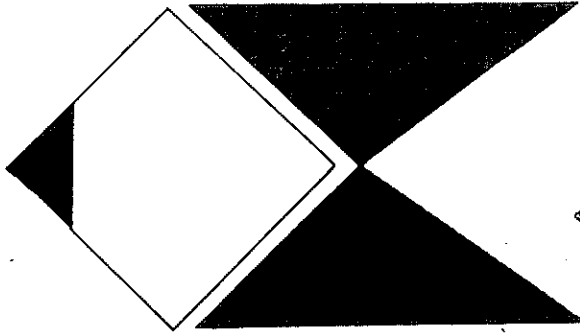
* مقاله ترجمه شده با نسخه‌ای از متن اصلی همراه باشد.

* اطلاعات کتابشناسی در انتها به ترتیب حروف الفبا و با ذکر نام خانوادگی و نام مؤلف، منبع، محل نشر، ناشر و تاریخ نشر به تفکیک فارسی و انگلیسی تنظیم شود.

* اسامی افراد در صورت نیاز در متن و در داخل برانتز به زبان اصلی نوشته شوند.

* مقالات قبلاً در جای دیگری جاب نشده باشد.

پسگفتار



بنام هستی بخش جهان‌ها

با حول و قوه الهی سال تحصیلی را به پایان می‌رسانیم و با این باور که دست به دست هم فرهنگ کشور اسلامیمان را بیش از پیش سرافرازی و اعتلا بخشیم در این راه یاری و همفکری و سعی و کوشش همگان مورد نیاز است. رشد آموزش زبان نیز به سبب همین همراهی و همدلی به اهداف آموزشی خویش تا حد مطلوبی نایل شده است. از کسانی که در این راه رفیق راهمان بوده‌اند می‌توان خوانندگان عزیز، مدرسین عالیقدر و دانشجویان گرامی زبان انگلیسی و هیأت تحریریه محترم مجله را نام برد که انتشار مجله را به چهار زبان ممکن ساخته و ثابت کرده‌اند که آنچه خود داریم از بیگانه‌ترمانه‌تر نمی‌کنیم و حتی برای یادگیری زبان خارجی نیز به انتظار خارجیان نشینیم و ائتلاف وقت ننمائیم. شما عزیزان به ما آموخته‌اید که نیروی بالقوه و وطنمان را بشناسیم و به جوانان خود بفهمانیم که در درون این مملکت مدارس، دارالعلمها و مکاتب و دانشگاههای مادر طول تاریخ از تمامی مراکز علمی جهان برتر بوده‌اند و چه بسیار دانشمندان و علمایی که از اقصی نقاط اروپا، آفریقا، از شامات و حلب و عثمانی و هند و بالکان رنج راه را تحمل می‌کردند تا در محضر دانشمندان این مرز و بوم حضور یابند و بدانیم که احیای مجدد سهم جهانی ایران در قلمرو علوم و فرهنگ باید تجدید شود و ایران درخشش تابناک گذشته خود را باز یابد تا آن وقت بجای آنکه واردکننده فرهنگ ماهواره‌ای و علوم کشورهای دیگر باشیم، طلایه دار فرهنگ مبادله کننده پیامهایی علمی و پژوهشی بشمار آئیم.

مجله رشد آموزش زبان با اشراف به این باور در این سوگام برداشته و به پیش می‌رود و می‌داند که غرب زدگی، تمدن ایرانی را به باد فراموشی و نسیان خواهد سپرد. و در همسویی با همین هدف والا هیأت تحریریه جدید مجله از زمان تصدی مسئولیت سنگین خود سعی کرده است، پیوند دهنده اطلاعات و پیامهای تحقیقی در زمینه زبان و آموزش آن و زبانشناسی باشد و از آنجا که این مجله طیف وسیعی از خوانندگان، از دانش آموز گرفته تا دبیر، دانشجو و حتی استادان عالیقدر زبان را در بر می‌گیرد سعی بر آن دارد که سلیقه همه عزیزان را ملحوظ نظر داشته باشد. برای تحقق این هدف همکاری و همیاری همه شما خوانندگان عزیز یار و مددکار ما در این راه بوده و خواهد بود.

در اینجا فرصت را غنیمت شمرده از همه شما بزرگواران می‌خواهیم که به مجله رشد، مجله‌ای که آن را برای کار و تحصیل و آموزش خود مشید دانسته‌اید، با ارسال مقالات و نوشته‌ها یاری رسانیده به قول حافظ:

ما بدان مقصد عالی نتوانیم رسید

هم مگر پیش نهد لطف شما گامی چند

خوشبختانه آنطور که از نظرخواهی دفتر تألیف و برنامه ریزی کتب درسی برآمده است مجله طرفداران بیشمار دارد و خدای را سپاس که راهمان با توفیق قرین بوده است. بی‌شک همیشه نقص‌ها و کمبودهایی وجود دارد که خوانندگان بزرگوار مجله نیز به تعدادی از آنها اشاره کرده‌اند ما هم بدیده منت نظرات آنها را می‌پذیریم و در رفع نقیصه‌ها خواهیم کوشید. زیرا وقتی انسان از ساختن و پرداختن به خود عاجز باشد در گفته‌ها و نوشته‌هایش چه اعتباری می‌توان یافت!

آتش آن نیست که از شعله آن خندد شمع

آتش آن است که در خرمن پروانه زدند

وسایل کمک آموزشی و کلاس درس

سیداکبر میرحسینی

مقاله‌ای که از نظر خوانندگان محترم می‌گذرد ترجمه فصل هفتم از کتاب

Techniques and Resources
In Teaching Grammar

در این فصل نکاتی در مورد کاربرد وسایل کمک آموزشی در کلاس درس عنوان شده است. هیئت تحریریه مطالعه مقاله زیر را به همکاران ارجند توصیه می‌نماید.

بابا را شومن^۱ به دنبال تحقیق خود درباره حافظه و تدریس زبان دوم (۱۹۸۱) پیشنهادهای زیر را به معلمان زبان ارائه می‌دهد:

۱- در برنامه درسی مطالب باید طوری تنظیم گردد که زبان‌آموزان از مفهومی آشنا به مفاهیم نزدیک ولی ناآشنا هدایت شوند.

۲- کمک به زبان‌آموزان در تنظیم داده‌ها از طریق ایجاد موقعیتهای تخیلی تکراری یا تمرین‌هایی که در آن زبان‌آموز مطالب ارائه شده را بسط و توضیح دهد.

۳- ترتیب و تنظیم داده‌ها به طریقی که برای زبان‌آموز معنی‌دار بوده و بتواند با دانش و تجربه‌ای که قبلاً آندوخته در هم آمیزد. این نوع تجربه برای یادگیری مهم است.

۴- تدارک موقعیتهایی برای تمرین که مستلزم استفاده از فرایندهای آگاهانه است و به زبان‌آموز اجازه می‌دهد راجع به آنها فکر کرده و پیوستگی و ارتباط بین داده‌های اصلی و شرایط جدید را با تمرینهای پیوسته بوجود آورد.

تمام این اهداف را با آنچه هیتون^۲ (۱۹۷۹) «پل ارتباطی بین کلاس و جهان خارج» یا وسایل کمک آموزشی طبیعی می‌نامد منبعی آشنا و متنوع برای استفاده معلمان زبان است و براحتی می‌توان آنها را فراهم آورد. قبل از ادامه کار بحث درباره اصطلاحات مربوطه لازم بنظر می‌رسد.

کلی^۳ (۱۹۶۷) می‌گوید که در کتب مربوط به آموزش زبان نوعی عدم توافق در مورد نوع وسایل کمک آموزشی واقعی وجود دارد. این وسایل کمک آموزشی می‌تواند برای نشان دادن معنی واژه‌ها در زبان دوم و یا موضوعات خاص فرهنگی اشیاء موجود و مورد استفاده در محیط زبان آموزها به کار رود. با توجه به تعریف اول باید بدنبال موضوعاتی در زبان مبدا باشیم که نشان دهنده معنی لغات و ساختار زبان دوم باشند.

She is a doctor.

عروسک را به آخرین زبان آموز داده و توضیح دهد که

She's a mother.

این زبان آموزان سرعت با روحیه کار آشنا شده و از نشان دادن مهارت بازیگری خود لذت می‌برند.

معلمی که چنین شیوه‌ای را با زبان آموزان مبتدی به کار می‌برد، متوجه می‌شود که کلاس درس در چنین لحظاتی بسیار مورد توجه و از روحیه بالایی برخوردار است. به دانشجوی تربیت معلم (کار آموز معلمی) توصیه می‌شود که از خنده زبان آموزان آشفته خاطر نشود، بلکه از اینکار لذت برده و در خنده آنان شریک گردد. این موضوع شرایط و تجربه‌ای برای یادگیری نکات دستوری بوجود می‌آورد: هر چه زبان آموزان از درس لذت بیشتری ببرند، یادآوری آن در آینده برایشان آسانتر است. معلم در حین اجرای کار تأمل می‌کند تا کلاس کمی آرامتر شود، سپس به طرف زبان آموزی که کلاه گیس بر سر دارد رفته و از زبان آموزان دیگر می‌پرسد: What is she? . بعد از آنکه زبان آموزی پاسخ داد که: She is a movie star. معلم همین کار را در مورد بقیه افراد تکرار کرده و آنرا به آسانی و سرعت ادامه می‌دهد. اگر چه ممکن است زبان آموزان بیشتر به نقش یا بازیگری هم کلاسهایشان علاقه‌مند باشند، اما در همان حال افعال ربطی را نیز تمرین می‌کنند.

همینکه زبان آموزان مطمئن شدند، این شیوه می‌تواند با شکل جمع کلمات (مانند fathers, doctors و غیره) نیز انجام پذیرد و معلم می‌تواند با اشاره به تمام کلاس بگوید: You are students . چنین وسایل کمک آموزشی همراه با حرکات خاص اشاره ای و جلب توجه زبان آموزان به فعالیت‌های مختلف باعث علاقه‌مندی آنها می‌گردد. شوخی و خوش طبعی نیز مطالب را با معنی می‌کند و زبان آموزان را قادر می‌سازد که آنرا با معلومات و تجربه‌های قبلی خود مربوط و هماهنگ نمایند. تجسم یک همکلاسی با کلاه گیس بسیار آسان است و باعث می‌شود که زبان آموزان آنرا همراه با نکات گرامری بیاد آورند. هنگامیکه عروسک یا گوشه‌ای طبی بجای یک نفر به دو نفر داده می‌شود و کلمات fathers یا doctors به کار می‌رود، زبان آموزان فرصت پیدا می‌کنند در مورد آن بنیدیشند و ارتباط و هماهنگی بین مطالب و شرایط واقعی را دریابند. با استفاده از نقاب‌های مربوط به هالوین (مانند: This is Frankenstein. , She is snow white. و امثال آن) می‌توان انواع افعال ربطی را تدریس کرد. از این نقاب‌ها می‌توان برای

طبق نظر کلی استفاده از وسایل کمک آموزشی در تدریس زبان دارای تاریخی طولانی است. او چنین می‌گوید:

اولین نشانه دقیق درباره استفاده از اشیایی که ارتباط کلی با زبان دارد به خانواده تئودور^۴ در انگلستان برمی‌گردد. برای مثال، سرتوماس الیوت خاطر نشان می‌سازد که هیچ چیز راحتتر از آن نیست که صحبت کردن به زبان لاتین بتدریج به زبان آموزان آموزش داده شود. در وهله اول زبان آموزان را از اسامی لاتین تمام اشیایی که در دسترس است و همینطور نامگذاری تمامی قسمتهای بدنشان آگاه کنیم. در مشهورترین صحنه نمایشنامه هنری پنجم^۵ که در آن مستخدمه شاهزاده کاترین سعی دارد به او انگلیسی یاد دهد، تا حدی توصیه الیوت را در کلاس درس عملاً مشاهده می‌کنیم

وسایل کمک آموزشی کاربرد زیادی در کلاس دارد و کمترین فایده آن ارتقاء بینش فرهنگی و آموزشی مانوس روزمره است. از وسایل کمک آموزشی می‌توان برای تدریس دستور زبان، بخصوص تطابق ساختار و معنی استفاده کرد و برای این نوع تطابق می‌توان آنها را همراه با فونونی مانند داستان سرایی یا ایفاء نقش در تدریس و تمرینهای درسی مورد استفاده قرار داد.

کاربرد وسایل کمک آموزشی

ستارگان هالیوود

بیانید کار را با شیوه‌هایی ادامه دهید که در آن وسایل کمک آموزشی می‌تواند از نظر اجرایی به کار برده شود، مثلاً، اگر معلمی افعال ربطی را به زبان آموزان مبتدی تدریس می‌کند، وسایل کمک آموزشی می‌تواند، علاوه بر نشان دادن این نکته، توجه زبان آموزان را نیز جلب نماید. برای تدریس، معلم باید چند نوع کالا از یک فروشگاه ارزان قیمت یا حراجی و وسایل بازی کودکان مانند کلاه گیس، کلاه ایمنی، گوشه طبی و یک عروسک با خود به کلاس بیاورد. پنج زبان آموز را به جلوی کلاسی بخواند و کلاه گیس را روی سر یکی از آنها گذاشته و بگوید:

She is a movie star.

کلاه ایمنی را بر سر دیگری گذاشته و بگوید:

He's an engineer.

گوشه طبی را بر گردن زبان آموز دیگری آویزان کند و بگوید:

ژاکت قهوه‌ای دارد سؤال کنید: **Does he have a red shirt?** و جواب منفی را بشنود. علاوه بر آن، او می‌تواند فهرست اشیایی را ارایه دهد که هیچکدام از زبان‌آموزان ندارند، مانند موارد خنده‌داری چون جوراب صورتی یا یک ماشین رولز راس. سؤال در مورد این لیست جملات منفی جمع را نشان خواهد داد، مانند **They don't have pink socks.**

عروسک خیمه شب بازی

از عروسک خیمه‌شب بازی نیز می‌توان برای تدریس افعال ربطی و صفات استفاده کرد. زبان‌آموزی را به جلوی کلاس آورده و عروسکی را روی دست او قرار دهید و خطاب به عروسک بگویید: **You are sad.** و حالت حزن و اندوه بخود بگیرید تا زبان‌آموز با درک این مطلب شکل و قیافه عروسک را تغییر دهد. زبان‌آموز دیگری را صدا کنید و از او بخواهید که همان کار را انجام دهد، حالا می‌توانید با اشاره به آنها بگویید: **He is sad, They are sad.** بعد از یکی از زبان‌آموزان همان سؤال را بپرسید و کمک‌کنید تا جواب دهد. **I am sad.** از عروسکها می‌توان برای نشان دادن معنی قیود حالت نیز استفاده کرد. مثلاً، معلم می‌تواند جمله **Judy speaks gracefully** یا **Mary speaks badly** را به کار برد و زبان‌آموزان با استفاده از عروسکها می‌توانند حرکات مناسبی را بمنظور نشان دادن درک معنی قیود انجام دهند. این عروسکها برای تشویق زبان‌آموزان بر توان ولی خجالتی نیز مفید است. غالباً، زبان‌آموزان کم‌رو وقتی خود را در پشت چهره یک عروسک مخفی کنند، تمرینهای زبان را با میل و رغبت بهتری انجام می‌دهند.

جعبه‌های مشابه

در مرحله ارائه ضمائر / صفات اشاره‌ای نیز می‌توان استفاده مؤثری از وسایل کمک آموزشی نمود. معلم به دو شینی مشابه و جالب مانند دو جعبه هم رنگ احتیاج دارد. او یکی از جعبه‌ها را نزدیک خود و دیگری را دورتر از خود قرار میدهد. باز، حرکات معلم و همچنین حس کنجکاوی او علاقه زبان‌آموزان را جلب می‌کند. او می‌تواند نزدیک یکی از این جعبه‌ها ایستاده و با اشاره به آن بگوید: **This box is blue.** و **That box is blue.** این عمل یک زوج کمینه را بوجود می‌آورد: تنها اختلاف بین دو جمله مربوط به فاصله دو شینی با معلم است. همینکه به نظر رسید زبان‌آموزان مطلب را درک کرده‌اند، معلم می‌تواند

تمرین صفات اسنادی (بیانگر احساس) نیز استفاده نمود (مانند **They are happy.** یا **she is sad** را که زبان‌آموزان با صفات (مانند **strong, beautiful, intelligent, thin, fat, young, old**) یا اشخاص (مانند **a teacher, a lawyer, a doctor**) به کار برند، می‌توانند در تمرینهای افعال ربطی مورد استفاده قرار گیرد. معلم می‌تواند بجای خرید کتابهای تجاری آنها را در کلاس نقاشی (ترسیم) کنند.

همین نکات را می‌توان برای شکل منفی جملات نیز به کار برد. بخاطر داشته باشید که در انگلیسی دو شکل متمایز برای منفی کردن وجود دارد - بعد از فعل ربطی و بعد از افعال کمکی - مانند ۱ - بعد از فعل ربطی

Judy isn't here.

۲ - بعد از افعال کمکی

Mary doesn't have a car.

اما در انگلیسی شکل منفی با استفاده از واژگان نیز وجود دارد، مانند: **Marta is an unhappy person.** بهتر است هر بار یک الگو تدریس شود، مثلاً با استفاده از نکات تمرین فوق، معلم می‌تواند (با اشاره به یک دختر) سؤال کند:

Is she a movie star?

زبان‌آموزان باید جواب دهند: **No, she isn't.** آنگاه معلم (در حالیکه به دکتر اشاره می‌کند) می‌پرسد: **Is she a doctor?** و از این طریق باعث می‌شود که پاسخ کوتاه و مثبت بسیار متداول **Yes, she is** به کار برده شود.

برای ارایه جملات منفی با فعل کمکی **do** باید موقعیت جدیدی ایجاد گردد و در آن از شکل منفی بعضی از افعال اصلی غیر ربطی استفاده شود. معلم می‌تواند زبان‌آموزان را مجدداً به جلوی کلاس بیاورد و به هر کدام یک شینی آشنا بدهد، مثلاً به یک نفر کتاب، به دیگری یک مداد، به نفر بعدی یک قلم و به آخری یک دفترچه یا کیف پول پس با اشاره به زبان‌آموزی که دفترچه دارد بپرسد: **Does she have a purse?** که در انگلیسی آمریکایی مستلزم پاسخ منفی **No, she doesn't** است. جملات منفی را می‌توان با آوردن دو زبان‌آموز به جلوی کلاس و فهرست کردن لباسهایشان مانند **black shoes, brown sweater, red shirt** و امثال آن روی تخته انجام دهد. آنوقت می‌تواند در مورد زبان‌آموزی که

با حرکت به سمت جعبه دیگر بگوید *This box is blue* و به این ترتیب نشان دهد که صفات اشاره‌ای نسبت به فاصله‌گوبنده با شیئی تغییر می‌کند. دو دسته از این جعبه‌ها برای نشان دادن شکل جمع صفات مانند *These boxes* و *Those boxes* می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. هر یک از این نکات را می‌توان با یادداشت کردن آن روی تخته سیاه و فراخواندن زبان‌آموزان مختلف برای ایفای نقش معلم و سرانجام تمرین بصورت دو نفره با دور و نزدیک نمودن اشیاء مورد تاکید قرار داد. اگر زبان‌آموزان اسامی رنگها و اشیاء مختلف را می‌دانند، لازم نیست که وسایل کمک آموزشی را زیاد محدود کنیم، اما نباید ذهن زبان‌آموزان را بیش از حد خسته کنیم. آنها به جای درگیر شدن با واژگان جدید باید به ساختار زبان توجه کنند.

نام بردن اشیاء

وسایل کمک آموزشی را می‌توان در تمرینهای گفتاری (ارتباطی) درسی گرامر نیز به کار برد. تمرین زیر در مورد صفات و ترتیب آنها در جمله بر اساس پیشنهاد تیم باترورث^۷ و دارلین شولتز^۸ است که از نوعی بازی کودکانه استفاده کردند. تعدادی از اشیاء کوچک را که هر یک با بیش از یک صفت توصیف می‌شوند، روی میز بگذارید. اگر اقلام برگزیده فقط در یک جنبه یا حالت با هم تفاوت داشته باشند، مانند دکمه سردست طلایی و نقره‌ای، این تمرین بسیار جالب و پرتحرک خواهد شد. به زبان‌آموزان فرصت دهید تا اشیاء روی میز را بررسی و لمس کنند و در صورت لزوم نام آنها را که نمی‌دانند نیز به آنها توضیح بگویند سپس این اشیاء را با پارچه‌ای بپوشانید و زبان‌آموزان را به گروههای کوچک تقسیم کرده و از آنها بخواهید نام آن اشیایی را که بیاد دارند، بیان کنند. به گروهها گفته شود که برای توصیف اشیاء از صفات استفاده نمایند. یک امتیاز به فهرست کردن اشیاء، و یک امتیاز به استفاده صحیح صفات در جای مناسب بدهید. بنابراین، به زبان‌آموزانی که پاسخ *a cuff link* یا *one pen* را *red* بدهد فقط یک امتیاز تعلق می‌گیرد. در مورد اول فقط اسم شیئی بیان گردیده و در مورد دوم از صفت ولی در جای غلط استفاده شده است. بنابراین، به هر مورد فقط یک امتیاز داده می‌شود. اما عبارت *a small, gold, cuff link* سه امتیاز دارد که دو امتیاز برای بکار بردن صفات در جای صحیح و یک امتیاز برای استفاده از اسم است. از هر گروه بخواهید که فهرست تهیه شده را روی تخته سیاه بنویسند و

زبان‌آموزان دیگر به آن امتیاز بدهند تا تمرین مذکور را بحد کافی فرا گیرند. گروهی که بیشترین امتیاز را کسب کند، برنده است.

مفعول غیر مستقیم

یکی دیگر از کاربردهای مؤثر وسایل کمک آموزشی ارائه و تمرین مفعول غیر مستقیم و تغییر مکان آن در جمله می‌باشد. در این مورد بین ساختار و نحوه گفتارمان و فنون مورد استفاده در داستان سرایی نوعی تطابق وجود دارد. چند شیئی مانند یک توپ و یک بسته کلید آماده داشته باشید. کار را با پرتاب توپ به هوا شروع کنید و از زبان‌آموزان بخواهید در مورد کاری که انجام دادید جمله‌ای سازند (مانند *You threw the ball in the air and caught it*). این جمله را روی تخته سیاه بنویسید، سپس توپ را به سمت یکی از زبان‌آموزان پرتاب کرده و از بقیه بخواهید جمله دیگری سازند (مانند: *You threw the ball to Jose*) این جمله را نیز روی تخته سیاه بنویسید. سپس بجای توپ و تاکید بر آن از چند شیئی پرتاب کردنی دیگر استفاده کنید. شیئی را انتخاب کرده و پس از نشان دادن به زبان‌آموزان آنرا به سوی «جوزه» پرتاب و از کلاس سؤال کنید: *What did I throw to Jose?* و به آنها کمک نماید تا مفعول غیر مستقیم را به کار ببرند (مانند *You threw him the eraser*). بسیار مهم است که بخاطر داشته باشید، این دو جمله، یکی با مفعول غیر مستقیم و دیگری بدون آن، مترادف نیستند. تغییر مکان مفعول غیر مستقیم عمدی است و به انگیزه‌گوبنده بستگی دارد و لذا آموزش دو جمله

I have the book to Mary. و *I gave her the book.* به عنوان مترادف می‌تواند زبان‌آموزان را به اشتباه بیندازد.

لازم نیست که وارد جزئیات بحث درباره کاربرد گفتارمان با زبان‌آموزان شوید، مگر آنکه آنان در سطح پیشرفته‌ای باشند. موقعیت مناسبی برای هر جمله ایجاد نموده و سپس آنرا تمرین کنید. وقتی جمله دارای مفعول غیر مستقیم (با واسطه) روی تخته سیاه نوشته شد، به زبان‌آموزان اجازه دهید آنها را بررسی کرده و تفاوت آن دو را به شما بگویند. سپس به طرف چهار یا پنج زبان‌آموز رفته و از آنها بخواهید که از کیف پول یا جیب خود شیئی را بیرون آورند. دقت کنید که هر زبان‌آموز فقط یک شیئی بیرون بیاورد. سعی نمایید در بین اقلام مختلف یک دسته کلید یا اشیاء دیگری را انتخاب کنید که به ضمیر نیاز

داشته باشد. این اشیاء را جمع آوری کرده و به جلوی کلاس بیاورید. یکی از آنها را برداشته و سؤال کنید:

Whose compact is this? و زبان آموزان جواب خواهند داد: It's Maria's. سپس از زبان آموزان بپرسید:

Should I give Maria a pencil? و به آن وسیله اشاره نموده و دستان را طوری تکان دهید که زبان آموزان پاسخ منفی زیر را بدهند:

No, give her the compact.

این وضع نوعی شرایط طبیعی بوجود می آورد که در آن از مفعول غیرمستقیم استفاده می شود. همین کار را با دو سه مورد دیگر تکرار کنید و از زبان آموزی بخواهید که نقش شما را بازی کند.

درحالیکه جمله ها ساخته می شود آنها را روی تخته سیاه بنویسید. توجه زبان آموزان را به این نکته جلب نمایید که نام فرد دریافت کننده قبل از اسم شیئی دریافت شده می آید و به آنها هشدار دهید که در این جملات حرف اضافه حذف می گردد. وقتی زبان آموزان این الگو را فهمیدند و بنظر رسید که آنها بخوبی درک کرده اند، آنها را به گروه های کوچک تقسیم کنید. از افراد گروه بخواهید که یک شیئی از کیف یا جیب خود درآورده و روی میز بگذارند. سپس یکی از اعضاء گروه، درحالیکه افراد دیگر وی را راهنمایی می نمایند، شیئی را که متعلق به خودش نیست انتخاب و تمرین کند. معلم باید در اطراف کلاس حرکت کرده و در صورت لزوم به سوآلهای آنان پاسخ داده یا وارد بحث و گفتگو گردد.

استفاده از کلاس درس

همه معلمان، بودجه، زمان و تمایل کافی برای تهیه وسایل ذکر شده در تمرینهای فوق را ندارند. بهر حال، کلاس درس بخودی خود شامل وسایل کمک آموزشی زیادی برای آموزش گرامر می باشد. وسایل معمولی کلاسهای درس مانند کتاب، میز، صندلی، پرچم، چراغ، پنجره، دیوار و سقف همگی می تواند مورد استفاده قرار گیرد. بیاید چند ساختار انگلیسی را مورد نظر قرار داده و ببینیم که چگونه با استفاده از وسایل موجود در کلاس درس می توان آنها را تمرین کرد.

عبارات فعلی

کلاس درس زمینه ای طبیعی برای تدریس عبارات فعلی مانند turn off, turn on را فراهم می آورد. معلم می تواند چراغی را روشن

یا خاموش کند و سپس از زبان آموزی بخواهد که به جلوی کلاس آمده و همان کار را با استفاده از متون پاسخ عملی که در فصل سه بحث شد، انجام دهد. زبان آموزان خود قسمتی از محیط کلاس درس هستند و می توان به آنها گفت: Sit down و Stand up یا با اشاره به کت یا ژاکت take off و pat on را به کاربرد. از زبان آموزان باید خواست که هر چه زودتر جملات امری را بکار ببرند. تجربه نشان می دهد که نباید مدت لازم برای یادگیری این نوع افعال را دست کم گرفت و ممکن است زمانی نسبتاً طولانی لازم باشد تا تفاوت بین Turn up, down, on, off را درک نمایند. ضمناً توصیه می شود که هر بار چند جمله امری و آنها دو یا سه بار در هفته و بمدت تقریباً ۱۵ دقیقه در طول هر کلاس درس تمرین و تکرار و در فواصل منظم مرور شود. یک توصیه مهم در مورد عبارات فعلی لازم بنظر میرسد و آن اینکه هرگاه عبارت فعلی جدا شدنی باشد، دقت کنید که آنرا در هر دو حالت به کار برید، مانند: take off the coat. و Take it off.

حروف اضافه

افراد و وسایل معمولی که در بیشتر کلاسها هستند می توانند کمک بزرگی در ارائه و تمرین حروف اضافه باشند. برای مثال، برای ارائه حروف اضافه مکانی in و on می توان از میز، مداد، کتاب، جعبه و قلم برای تمرین و نشان دادن تفاوت آنها استفاده کرد. ابتدا، معلم قلم را روی میز گذاشته و می پرسد: Where's the pen? که در پاسخ زبان آموزان خواهند گفت: On the table. سپس معلم مداد را در جعبه ای می گذارد و می پرسد: Where's the pen? که در جواب زبان آموزان می گویند: In the box. این تمرین آنقدر ادامه پیدا می کند تا معلم تمام موارد مختلف مانند:

on the table, in the box, on the box و امثال آنها تمرین کند. وقتی زبان آموزان به تمام ترکیبهای ممکن بطور دقیق و سریع پاسخ دادند، یکی از آنها جلوی کلاس آمده و با استفاده از وسایل موجود از همکلاسان خود سؤال می کند:

Where is the pen? (book, box, pencil)

نوع کاملتر روش پاسخ عملی (T.P.R.) که در فصل سوم آمده است، استفاده از زبان آموزان در مرحله ارائه و تمرین عبارات موصولی است. با استفاده از وسایل موجود در کلاس (که همگی شبیه بهم هستند)، معلم کتابی را زیر صندلی، کتاب دیگری را روی صندلی و

متن کافی برای توجیه کاربرد آنها می‌باشد. برای انجام اینکار در مرحله ارایه، به عنوان راه حل مفید استفاده از زبان آموزان و کلاس درس پیشنهاد می‌گردد. دو تن از زبان آموزان دختر یا پسر را به جلوی کلاس آورده و بخواهید که یکی از آنها روی صندلی نشسته و دیگری چند متر آنطرف‌تر بایستد. بعد اعلام کنید که تخته پاک کن را به فرد ایستاده بخواهید داد. سپس از زبان آموزان سؤال کنید که آن شخص کیست.

آنها در پاسخ خواهند گفت: Maria یا Kiko. وقتی که پاسخ صحیح دادند، تخته پاک کن را به فرد ایستاده بدهید. بعد کتابی را برداشته و همین کار را انجام دهید. حالا دو زبان آموز دیگر را به جلوی کلاس بیاورید و این عمل را ادامه دهید. وقتی تمام زبان آموزان عکس العمل مناسب و صحیح نشان دادند، نقش خود را به یکی از زبان آموزان محول کنید تا همان دستورات را بدهد. بنابراین، بتدریج می‌توانید از قضیه‌های موصولی ملموس و واقعی به قضیه‌های انتزاعی برسید. از دو زبان آموزی که در جلوی کلاس هستند سؤالهای زیر را پرسید:

Where are you from?

Do you want to get married? What is your favorite food?

و Are you married? سپس از زبان آموزی بخواهید که کتاب را به The girl who likes یا The man who is from Cambodia. بدهد. icecream

برای ارایه قضیه‌های وصفی (موصولی) در وسط جمله (برای توصیف فاعل) می‌توانید از نوعی بازی قذیمی Button, Button استفاده کنید که بجای دکمه از سکه‌های یک پنی استفاده می‌شود چون در کلاس امکان جور کردن پنی کافی وجود دارد. از چند زبان آموز بخواهید که به جلوی کلاس بیایند. از بقیه زبان آموزان بخواهید که از آنها طوری سؤال کنند که در پاسخ قضیه‌های وصفی به کار رود. همینکه زبان آموزان اطلاعات لازم را کشف کردند، چند قضیه درباره هر زبان آموز روی تخته سیاه بنویسید. مثلاً، می‌توانید قضیه زیر را برای یکی از آنان در پاسخ سؤالهای پرسیده شده بنویسید:

- has never seen a movie star
- likes ice cream
- is looking for a job

پس از نوشتن چند عبارت برای هر زبان آموز، یک سکه را در دست

یکی دیگر را کنار صندلی و به همین ترتیب در اطراف کلاس جای می‌دهد. سپس از زبان آموزی می‌خواهد که به جلوی کلاس آمده و دستورات زیر را اجرا کند:

“Touch the book under the table. Pick up the book beside the chair and put it on the chair. Pick up the book on the chair and put it on top of the book in the drawer.”

حتی می‌توان روش T.P.R. را با داستان سرایی و ایفای نقش برای تمرین حروف اضافه مکان با هم ترکیب کرد. مثلاً:

“José has five dollars that he wants to hide from Maria. Somebody tell him where to put the money so Maria won't find it.”

به زبان آموزان اجازه دهید که پیشنهادها را به کار ببرند.

مانند:

Put it in the drawer یا Put it under the book زمانیکه زبان آموزان حروف اضافه مکان را فراگرفتند، می‌توان فهرست حروف اضافه را گسترش داده و کاربرد بقیه حروف اضافه را ارایه نمود. مثلاً، بمنظور تشویق زبان آموزان پیشرفته‌تر برای استفاده از کاربردهای مختلف حرف اضافه for می‌توان گفت:

“Tom, Mary wants to open the door, but she is carrying too many books. Show us your books, Mary. You poor thing! Tom, help Mary. Open the door for her.”

این تمرینها می‌تواند مانند تمرین عبارات فعلی در چند دقیقه اول کلاس و بعد از معرفی آنها انجام گیرد و از جملات امری قابل انجام توسط زبان آموزان استفاده شود. مانند:

“Pick up your pen. Put it on your notebook. Put it under your chair. Put it on your neighbor's desk. Put your book next to your pen. Now, put everything back on your desk. Look up. Look at me. Let's get started with today's lesson.”

این فعالیت برای شروع همه کلاسها مناسب است و می‌تواند برای مرور درس روز قبل بدون نیاز به آوردن گروه خاصی از زبان آموزان به جلوی کلاس با هر گونه وسیله‌ای انجام گیرد.

قضیه‌های موصولی

یکی از مشکل‌ترین جنبه‌های تدریس قضیه‌های موصولی تهیه

فعاليتها

سؤالهاي برای بحث

1. Do you agree that in teaching a second language, the use of realia (under our broad definition) correlates with Barbara Schumann's pedagogical suggestions? Why or why not?
2. Do you feel that realia could be an effective resource for teaching grammar? Why or why not?
3. Look around you right now as you read this question. I identify at least five objects or people you could use as realia to teach a grammar lesson. What would the grammar objectives be?
4. What are the drawbacks to using realia? Do they outweigh the advantages as you see them?

فعاليتهاي پيشنهادهي

- 1 Make a list of items around the house which could be useful in your ESL classes. Then collect those items and bring them in to show your colleagues, specifying the grammar points you would teach using them.
2. Plan a grammar lesson using some of the props you have collected and try it out on your colleagues. Ask them to do the same so you have a chance to both give and get a lesson using realia. Review the lesson from both the perspective of the teacher and students, and amend the lesson accordingly.
3. Consider a fairly complex piece of realia, such as a small child's tricycle. List grammatical structure (s) that could be taught effectively using this piece of realia in the classroom [e.g., comparatives (bigger than, smaller than), plurals (one wheel, three wheels), or logical connectors (and then, after that)]. The possibilities are virtually limitless, once you begin. Give yourself some time and you will find this exercise very helpful.

زيرنويسيها:

- 1 - Barbara Schumann
- 2 - Heaton
- 3 - Kelly
- 4 - Tudor
- 5 - Henry v
- 6 - minimal pair
- 7 - Tim Butterworth
- 8 - Darlene Schultz

گرفته و آنرا به همه زبان آموزان نشان دهيد و سپس آنرا در دست خود بگيريد. از زبان آموزاني که در جلوي کلاس هستند بخواهيد که کف دستهايشان را رويهم گذاشته و با زاويه ۴۵ درجه دراز کنند. دستهاي خود را بين دستهاي هر يک از زبان آموزان گذاشته و از آنها بخواهيد پس از دور شدن شما دستهايشان را ببندند. بطور محرمانه سکه را در دست يکي از آنها بگذاريد. سپس از زبان آموزان پيرسيد:

Which person has the penny?
زبان آموزان بايد در جواب از يک جمله که در آن قضييه موصولي به کار رفته استفاده کنند. مانند
The woman **who has never seen a movie star** has the penny.

وقتي شکل صحيح پاسخ ارايه شد، آنرا روی تخته سياه بنويسيد. حتی اگر جمله اي حقيقت نداشته و شخص ذکر شده صاحب سکه نباشد، اين کار را ادامه دهيد تا زبان آموز داراي سکه را بشناسد. شايد هم موفق شوند که درست حدس بزنند يا خودتان مجبور به ارايه پاسخ صحيح باشيد:

No, it's the woman who's looking for a job.

سپس تمام جملاتي را که روی تخته سياه نوشته شده است، مرور کنيد و به زبان آموزان نيز اجازه دهيد با بقيه عبارتها قضييه هاي وصفی بسازند. اگر اين کار بسرعت انجام گيرد، زبان آموزان علاقه مند خواهند شد. آنها متوجه می شوند که با استفاده از قضييه هاي وصفی چگونه می توان افراد يک جمع را شناخت و با اين عمل اين ساختار را نيز تمرين کنند.

نتيجه گيري

در اين فصل پيشنهاده شده است که وسايل کمک آموزشي و اشياء موجود در کلاس کمک مؤثري برای تدریس هستند، بخصوص برای نکات دستوري که داراي تطابق ساختار و معنا می باشند. همچنين پيشنهاده گرديده که وسايل کمک آموزشي همراه با داستان سرايي و ايفاي نقش می تواند برای زمينه سازي درس دستور و تسهيل يادگيري و به کارگيري حافظه استفاده شود. يک سری وسايل کمک آموزشي را می توان از جعبه اسباب بازي بچه ها، خريد از حراجي ها و فروشگاههاي ارزان قيمت جمع آوري کرد، اما همه کلاسها داراي منابع مفيدی است که اکثراً نادیده گرفته می شود و آن خود زبان آموزان هستند. در ضمن پيشنهاده شده است که وسايل کمک آموزشي بمفهوم وسيع آن می تواند علاوه بر نقش حساس و فهم آن در يادگيري و بسط دامنه لغات باعث تسهيل يادگيري دستور زبان نيز باشد.

فنون تدریس لغت

قبل و بعد از تدریس

ترجمه: قاسم کبیری

فصل آخر

البته زبان آموزان مجبور نیستند همه این لغات را برای به کارگیری در گفتار و نوشتار خود بیاموزند. در مورد بسیاری از این ۳۰/۰۰۰ واژه، فقط درک آنها کفایت می‌کند. زبان آموزان فقط باید زمان روبه‌رو شدن با آنها، در جملاتی که می‌خوانند یا می‌شنوند، آنها را بفهمند. حتی در زبان بومی خودمان نیز، تعداد واژه‌هایی را که می‌شناسیم و می‌فهمیم از تعدادی که می‌گوییم و می‌نویسیم بیشتر است. طولی نمی‌کشد که تعدادی از لغاتی که برای درک مطلب (و یا تشخیص) آموخته‌ایم جزئی از واژگان فعال (و یا مفید) ما خواهند شد. ولی تعدادی هم هستند که هرگز این چنین نمی‌شوند.

هنگامی که صحبت از تدریس ۳۰/۰۰۰ واژه می‌کنیم، بخاطر سپردن این نکته آرامش بخش است که تنها تعداد اندکی (شاید چیزی کمتر از ۳۰۰۰) از اقلام لازم «مفید» به حساب می‌آید. این مقدار شامل لغاتی است که باید چنان کامل یاد گرفته شود که در گفتار و نوشتار زبان آموز به کار رود.

در بسیاری از برنامه‌های انگلیسی، کار انتخاب واژگان مهم از قبل توسط نویسنده کتاب درسی صورت گرفته است. بعضی از کتابها، در هر حال در انتخاب واژگان، چندان مفید نیستند. این نکته بخصوص در مورد کتابهایی که مدتها قبل منتشر شده‌اند صحت دارد و در مورد بعضی از کتابهایی که نویسندگان آنها اهل زبان مورد تدریس نیستند، نیز صدق می‌کند.

فصلهای ۲ تا ۹ فونونی را برای تدریس لغت در سطوح مختلف تدریس، پیشنهاد نموده است. این فصلها پاسخگوی سؤالی است که به نحوه تدریس لغت مربوط می‌شود. این فصل دو سؤال دیگر را، که در خلال برنامه‌های آموزشی مطرح می‌شود، پاسخ می‌گوید. سؤال اول این است:

«زبان آموزان به چه واژه‌هایی بیشتر از همه نیاز دارند؟» (و این موضوعی است که قبل از شروع هر درس باید مورد توجه قرار گیرد.) سؤال دیگر بعد از تدریس مطرح می‌شود، یعنی زمانی که می‌پرسیم: چگونه بدانیم واژگان لازم ملکه ذهن زبان آموزان شده است.

مهمترین لغات لازم برای یادگیری را چگونه انتخاب کنیم؟ هیچ کس دقیقاً نمی‌داند برای تسلط واقعی بر یک زبان چه تعداد واژگان را باید آموخت. عدد ۳۰/۰۰۰ عددی است که غالباً ذکر می‌شود. این میزان تقریبی واژگان برای افرادی است که می‌خواهند، روزنامه، مجله و کتابهای مورد علاقه عمومی انگلیسی زبان‌ها را بفهمند.

— به عبارت «مورد علاقه عمومی» توجه کنید. رقم ۳۰/۰۰۰ اصطلاحاتی را که منحصرأدر کتابها و مجلات فنی یافت می‌شود، شامل نمی‌شود. در صورت افزودن واژگان تخصصی، این رقم بسیار بالاتر خواهد رفت.

برای معلم انگلیسی، به عنوان زبان دوم، حتی عدد ۳۰/۰۰۰ مایوس کننده است. تصور آموزش این همه واژه نه تنها آسان نیست، بلکه به نظر غیرممکن می‌آید.

گاهگاه، کتاب درسی کلاسی اصلاً وجود ندارد. در این گونه موارد، معلمین باید در مورد پاسخهای لازم به سؤال: «چه واژگانی را کلاس باید حتماً بیاموزد؟» به داوری خود متکی باشند. حتی وقتی کتاب درسی مناسب وجود دارد، نمی‌توانیم به تمامی واژگان آن بطور یکسان توجه نماییم. پس راه انتخاب مهمترین واژگان چیست؟ یکی از راهها، اندازه‌گیری بس آمد استفاده از واژه است. اگر قرار باشد، زبان آموزان در قرائت انگلیسی مرتباً با واژه‌ای روبرو شوند، آن واژه برای یادگیری اهمیت پیدا می‌کند. مثلاً در جمله زیر زبان آموزان تعدادی از لغات را بخاطر تکرار استفاده از آنها، باید بیاموزند:

You and I are considering the significance of frequency in weighing the importance of a lexical item.

در این جمله ضمائر I و you، حرف ربط and، فعل کمکی are، حروف تعریف a, the، حروف اضافه in و of بیشترین بس آمد را دارند. (حرف تعریف the و حرف اضافه of بیش از یک بار در این جمله آمده‌اند، همانگونه که در میلیونها جمله انگلیسی می‌آیند).

ضمائر، حروف اضافه، افعال کمکی، حروف تعریف و حروف ربط رابطه بسیار نزدیک با دستور زبان انگلیسی دارند، از این رو معمولاً آنها را در ساعاتی از کلاس می‌آموزند که بر دستور زبان تاکید می‌شود.

با آنکه ضمائر، حروف اضافه، حروف تعریف، افعال کمکی و حروف ربط دارای بیشترین کاربرد می‌باشند اسامی، افعال، صفات و قیودی نیز وجود دارند که بسیار زیاد به کار برده می‌شوند و به احتمال قوی، زبان آموزان انگلیسی با آنان روبرو می‌شوند. مثلاً، کاملاً بدیهی است که اسم man بیشتر از gentleman و یا fellow به کار برده می‌شود و فعل get از افعال obtain و require متداول‌تر است. بعضی از معلمین خیال می‌کنند که داشتن فهرستی از واژگان با بالاترین سطح بس آمد کاری با ارزش است. اجازه بدهید، بعضی از دشواریهایی را که در این راه وجود دارد، مورد توجه قرار دهیم.

محدودیت لیستهای واژگان

آرزوی معلمان (و نویسندگان کتابهای درسی و سرفصلهای مطالب درسی) معمولاً این است که ای کاش می‌توانستند از تمامی واژگانی که دارای بیشترین کاربرد می‌باشند لیست قابل اطمینانی تهیه می‌نمودند. مشهورترین لیست:

The Teacher's word Book of 30,000 words by Edward L.

Thorndike and living lorge.

است. اما این کتاب در سال ۱۹۴۴ منتشر شده است. در آن روزگار، واژه‌های king و lady از جمله ۵۰۰ واژه‌ای بودند که بیشترین بس آمد را در کتابها و مجلات بی‌شمار داشتند. امروزه استفاده از این واژه‌ها کمتر متداول است. از طرفی drug و sex در آن تاریخ (۱۹۴۴) کلماتی نادر بودند و واژه nuclear در بین ۳۰/۰۰۰ واژه اصلاً جایی نداشت. حال اگر قرار باشد از لیست ترندایک - لورج به عنوان راهنمای اصلی در انتخاب مهمترین واژگان خود استفاده کنیم، وقت زیادی را روی واژگانی که امروزه بس آمد چندانی ندارند صرف کرده‌ایم و آنگاه توفیق تدریس کلماتی که پس از جمع‌آوری آن لیست بیشتر مورد استفاده قرار گرفته‌اند نخواهیم داشت.

حتی به لیستهایی که خیلی تازه‌تر از لیست تراندایک تهیه شده‌اند به عنوان راهنمای تهیه واژگان لازم برای تدریس نمی‌توان دل خوش کرد. برای یافتن صدق مدعا، نتایج تحقیقی را که در دهه ۱۹۷۰ در ایالات متحده انجام گرفته است، برای مثال، مورد توجه قرار می‌دهیم. هدف تحقیق، یافتن این نکته بود که کودکان آمریکایی با کدامیک از واژگان انگلیسی در کلاسهای مختلف مدرسه، آشنایی دارند.

بعد از سالها کار با هزارها کودک نتایج تحقیق بوسیله Joseph O'Rourke Edgar pale در کتابی به نام: The living word vocabulary: The words we know منتشر شد. کتاب شرحی است بر آنچه پس از گرفتن تست لغت از دانش‌آموزان آمریکایی در کلاسهای مختلف، اتفاق افتاده است.

ابتدا چنین به نظر می‌آید که تهیه لیستی از کلمات آشنا توسط اکثر کودکان آمریکایی، برای معلمین زبان انگلیسی خالی از ارزش نخواهد بود. بخصوص ممکن است، تهیه چنین لیستی از کلمات آشنا، توسط زبان آموزان کلاس چهارم (دانش آموزان تقریباً ۱۰ ساله) ارزشمند بنماید. یکی از دلایلی که موجب این تصور می‌شود آن است که در بسیاری از کشورها شروع یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در سن ده یا یازده سالگی صورت می‌گیرد. به علاوه، کلاس چهارم، کلاسی است که کودکان آمریکایی معمولاً خواندن کتابهای درسی در زمینه تاریخ، جغرافیا، و علوم را آغاز می‌کنند.

گزارش Dale - O'Rourke نشان می‌دهد که کودکان چه کلماتی را برای خواندن کتابهایی که در مورد دنیا اطلاعاتی در اختیار آنان می‌گذارد به کار می‌برند. از آنجا که زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم همچنین امید آن دارند که از طریق انگلیسی اطلاعاتی در مورد دنیا کسب کنند، گزارش مربوط به واژگان آشنا توسط زبان آموزان سال چهارم، دارای اهمیت خاصی است. اما با بررسی لیست

واژگانی که در کتاب¹ *The living word vocabulary* آمده است متوجه می‌شویم که به کارگیری این لیست به عنوان مبدأ طرح ریزی دروس لغت در زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم تا چه حد اشتباه است. زبان آموزان هیچ گاه این امید را ندارند که تمامی واژگانی را که اهل زبان می‌دانند بیاموزند (حتی آنهایی که در کلاس چهارم هستند).

بعضی از لغاتی را که دانش آموزان اهل زبان می‌دانند گاه ممکن است توسط زبان آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم آموخته نشود. در واقع چه بسا هرگز هم مورد نیاز قرار نگیرند. از آن جمله می‌توان از *achoo* (که به معنای صدای عطسه است) و *tummy* (که به زبان کودک: معنای «شکم» می‌دهد) نام برد. پس، همانطور که دیدیم، لیستهای واژگان، راهنمای قابل اعتمادی برای انتخاب لغات مورد نظر برای تدریس نیستند. حتی وقتی این لیستها نتیجه تحقیقات دقیق دانش پژوهانی چون ترندایک و لورخ و یادیل و اورورک باشند به دلائلی نمی‌توانند راهنمای ما در انتخاب و تهیه لیست لغات مورد نظر برای کلاسهایمان باشند. شاید این لیستها مدتها قبل جمع‌آوری شده تا تصویری صحیح از لغاتی که امروز اهمیت دارند در اختیار ما بگذارند و چه بسا برای مقاصد تهیه شده است که با منظورهای امروزی ما تفاوت دارد. این از جمله دلائل بسیاری است که چرما نباید هیچ لیست آماده‌ای را به عنوان مبدأ تدریس لغت به کار ببریم، بگذریم که بعضی از لیستها ارزش آن را دارند که هر از گاه نگاهی به آنها بیندازیم. از لیستی که با دقت تهیه شده باشد می‌توان به عنوان مرجع استفاده کرد، همچنین این لیست می‌تواند به عنوان یکی از چند عاملی بشمار رود که برای تصمیم‌گیری در تأکید بر لغات معینی مورد استفاده قرار می‌گیرد. و بالاخره آنکه ما هم لیستی از «سیصد صفت مفید» در ضمیمه B و «هزار و دوست اسم و فعل مفید» در ضمیمه C تهیه کرده‌ایم. هر یک از این واژگان از یک یا چند لیست مشهور جهانی استخراج شده‌اند که پایان کتاب آمده است. همانطور که در این فصل تأکید کرده‌ایم، در هر حال از هیچ لیستی برای انتخاب واژگان مورد تدریس به زبان آموزان نباید استفاده کرد. راهنمایی زیر برای تهیه پرسشنامه می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

۱ - زبان آموزان برای گفت و گو درباره مردم، اشیاء و رویدادهای محل زندگی از چه واژگانی استفاده می‌کنند؟ (وقتی این واژگان آموخته شود، زبان جدید فوراً می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.)

۲ - برای پاسخگویی به دستورالعملها و اوامر، زبان آموزان از چه واژگانی استفاده می‌کنند؟

(واژگان دستوراتی خاص چون «کتابتان را باز کنید» و «این جملات را یادداشت نمائید» و دیگر دستورالعملهای معمول باید فوراً آموخته شوند، تا بتوان دستوراتی را که بطور مکرر به کار می‌روند همیشه به انگلیسی مطرح نمود.)

۳ - چه واژگانی برای امور خاص کلاسی لازم است (امور خاص کلاسی مانند: شرح دادن، مقایسه کردن و طبقه‌بندی کردن حیوانات، و یا برقراری گفت و شنود خیالی با مستکلمین به زبان انگلیسی و یا نوشتن نامه به دوستان مکاتبه‌ای)؟

۴ - چه واژگانی در ارتباط با علاقه‌مندیهای خاص زبان آموزان مورد لزوم است؟

(کسانی که می‌خواهند در رشته علوم تخصص بگیرند نیاز به واژگانی دارند که با واژگان مورد نیاز برنامه ریزان مشاغل تجاری متفاوت است.)

سؤالانی از این قبیل به ما کمک خواهد کرد تا بتوانیم بر واژگان خاصی که از میان هزارها واژگان دیگر مورد استفاده اهل زبان است، تأکید کنیم.

چگونه در مورد دانش‌زبان آموزان از واژگان آگاهی پیدا کنیم؟ وقتی سال تحصیلی را با گروه جدیدی از زبان آموزان متوسط و یا پیشرفته آغاز می‌کنیم، و وقتی این مطلب که در حال حاضر کدامیک از محصلین از همکلاسیهای خود، بیشتر لغت می‌داند، خالی از فایده نیست. این تعداد از محصلین می‌توانند به مثابه راهنما و یاری دهنده انجام وظیفه نموده و به کسانی که بیشتر از همه نیاز به یادگیری لغت دارند، کارهای خاصی محول کنند.

در پایان سال تحصیلی به کمک یک آزمایش می‌توان از میزان توفیق افراد در کلاس آگاه شد. آزمونهای تحصیلی که در زبانهای مختلف در طول سال تحصیلی به زبان آموزان داده می‌شود، معلمان را از پیشرفت آنها در یادگیری واژگان مورد نیاز با خبر می‌سازد. در هر حال، همانگونه که همه ما یقیناً می‌دانیم، مسئولین برنامه‌های زبان غالباً طالب شواهدی هستند که دال بر یادگیری دانش آموزان باشد. هر وقت در مورد ارزش یک برنامه ارزیابی به عمل آید نمرات آزمون با اهمیت تلقی می‌شود.

اما همانگونه که بسیاری از معلمان می‌دانند، بعضی از انواع آزمونها از بعضی دیگر بهترند، اما شماری از آنها، اطلاعات چندانی در مورد دانش عملی زبان آموزان از واژگان در اختیار ما نمی‌گذارند.

1 - Edgar Dale Joseph O'Rourke, *The living word vocabulary*:

The words we know (Elgin, Illinois: Dome Press, 1976).

در بیشتر موارد از زبان آموز می‌خواهند که به لغتی نگاه کند و با توجه به واژه‌هایی که داده می‌شود واژه مترادف با آن را از بین سه یا چهار گزینه ممکن انتخاب کند. مانند آنچه در زیر مشاهده می‌کنید:

brief: fair, loud, short, warm

که البته جواب مورد انتظار **short** است. زبان آموزی که گزینه صحیح را علامت می‌زند، ممکن است واقعاً معنای **fair** و **brief** و **short** و **loud** و **warm** را بداند، اما این امکان هم وجود دارد که عده‌ای هم جواب را صرفاً شناسی زده باشند. از طرف دیگر زبان آموزانی که نتوانند **short** را به عنوان مترادف **brief** انتخاب کنند، چه بسا جملات همراه با **brief** و **short** را بفهمند. توانایی انجام این کار بسیار با اهمیت است، در حالیکه توانایی انتخاب یک مترادف از میان لیست داده شده آنقدرها اهمیتی ندارد.

در آزمونهایی که باید متضاد کلمه را برگزینیم به نمرات آزمون حتی کمتر از این می‌توان اعتماد کرد. فرض کنیم از زبان آموزی پرسند: متضاد **cruel** در لیست زیر: **kind** و **stubborn** و **merry** و **fine** کدام است؟ چه بسا کسی که معنای **cruel** را به خوبی می‌داند نتواند پاسخ صحیح مورد انتظار را برگزیند چون فی‌المثل دلیلش این است که «من کلمات **kind** و **merry** و **fine** را می‌شناسم، و این کلمات با **cruel** فرق بسیار دارند. آدم **cruel** (ظالم) را هرگز نمی‌توان **fine** و یا **kind** دانست و این را هم مطمئنم که هیچ آدم ظالم (**cruel**) نمی‌تواند **merry** (با نشاط) باشد. ولی لغت **stubborn** را قبلاً ندیده‌ام. شاید جواب صحیح این باشد – لغتی که حتی از سه لغت دیگر مخالف‌تر است. پس بهتر است این لغت را انتخاب کنم».

البته انتخاب غلط آن شخص بدین معنا نیست که او نتوانسته است لغت **cruel** را یاد بگیرد، اگرچه منظور از آزمون دادن چنین اطلاعاتی بوده است.

چرا بعضی از آزمونها بیانگر میزان دانسته‌های زبان آموزان نیست.

تقاضای ما از زبان آموزان برای یافتن متضاد و یا مترادف کلمات یعنی توقع توانایی از آنها برای تدریس یک زبان و یا تدوین یک فرهنگ لغت است. این گونه مهارتها برای تکلم، خواندن و یا نوشتن، در موقعیتهای عملی و در جایی که زبان مورد نیاز است، ضرورت ندارد.

همین نکته در مورد دیگر تمرینهایی نیز که غالباً برای آگاهی از اطلاع یا عدم اطلاع زبان آموز از واژه‌هایی خاص به کار می‌رود، صادق است. گاه از زبان آموزان خواسته می‌شود که واژه خاصی را به منظور نشان دادن معنی و یا کاربرد آن، در جمله به کار برند. این مهارتی است که معلمان به آن نیاز دارند. معلم زبان باید همیشه توانایی و آمادگی به کار بردن لغت در جمله را داشته باشد. اما افرادی که تدریس نمی‌کنند نیاز چندانی به این مهارت ندارند. زبان آموزانی که معلومات لغوی‌شان چندان رضایت‌بخش نیست، بعید است بتوانند تقاضای معلم را برای ساختن جملات مثالی رضایت‌بخش، برآورده کنند.

حتی وقتی هم که زبان آموز چنین جمله‌ای را می‌سازد، مشکل بتوان گفت که این جمله نمودار فهم او به لغت است. فرض کنیم جمله زبان آموز این باشد: «**your plan is satisfactory**» و یا: «**Every One likes satisfactory houses.**» آیا هر دو جمله بیانگر آن است که زبان آموز، فرق میان **satisfactory** و **interesting** یا **convenient** را می‌داند؟

آیا صرف به کار بردن این دو جمله حاکی از آن است که این شخص می‌تواند در متون دیگر هم این کلمات را درک کند؟

و داشتن زبان آموز در به کار بردن لغت در جمله اطلاعات چندان در خصوص تسلط او بر لغت در اختیار ما نمی‌گذارد. حتی اگر از اهل زبان هم بخواهیم که بدون ارتباط با واقعیت، بر ایمان جمله بسازند چیزی به خاطرش نمی‌آید.

چند نمونه آزمون بهتر

نوعی آزمون بهتر آن است که به زبان آموز، دو یا سه پاراگراف که در زیر تعدادی از لغات آنها خط کشیده شده است داده شود هدف از این کار، آگاهی از درک زبان آموز از لغاتی است که زیر آنها خط کشیده شده است. مثلاً چیزی شبیه پاراگراف زیر:

For some reason Richard West has been having great difficulty in getting to sleep lately. Last night he thought it might help if he went to bed even earlier than usual, so at 9:30 he lay down, closed his eyes hopefully, and began counting sheep. Thinking of all those energetic little animals jumping over fences made him

جاهای خالی شماره‌دار را باید با لیست لغاتی که به ترتیب الفبایی آمده است پر کرد.

animals, called, children, difficulty, fell, fun, lay, slept, stopped

(توجه داشته باشید که فقط یکی از کلمات لیست شده را می‌توان به طور صحیح در جاهای خالی به کار برد و بعضی از کلمات به هیچ وجه مناسب جاهای خالی نیستند).

از نمرات این آزمون‌ها می‌توان تصویری نسبتاً درست در مورد معلومات لغوی زبان‌آموزان به دست آورد ضمناً استفاده‌های خاصی از درس دیکته هم می‌تواند به آگاهی ما در فهم میزان دانش زبان‌آموزان از لغت کمک کند. در زیر یکی از این موارد استفاده از دیکته را برای آزمایش لغت مشاهده می‌کنید.

زبان‌آموز در روی یک صفحه سفید کاغذ اسم خود و این شماره‌ها را می‌نویسد.

6	1
7	2
8	3
9	4
10	5

به زبان‌آموزان گفته می‌شود که در مقابل هر شماره لغتی را بنویسند، معلم در مورد نوع لغت به آنها مطالبی خواهد گفت لغات به یک تصویر (و یا مجموعه‌ای از تصاویر) که معلم به آنها نشان خواهد داد، مربوط می‌شوند. (بدین ترتیب یک متن فراهم می‌شود همانگونه که پاراگرافها، در نمونه‌هایی که برای آزمون آورده شد، متن‌هایی برای جاگذاری و یا درک لغات فراهم می‌آورند).

آنگاه معلم، همزمان با نشان دادن آن تصویر بزرگ، به انگلیسی می‌گوید:

teacher says: "Let's look at this picture of a circus. We can see the lions and tigers and the other circus animals and the clowns and the acrobats. They're all in a tent where there are many people. Now I'm going to say some words that are related to this picture. You will write each word after I say it. The first word is circus; write circus beside number one...; number two, tent, that's where the animals and the people are. The next word, number three, is **clown**."

fell energetic himself, so he stopped, went downstairs, and found the most boring book he had. It was a book called Home Rug - Making.

پس از آنکه زبان‌آموز، پاراگراف را خواند، از او سوالاتی پرسیده می‌شود تا با استفاده از لیست لغات داده شده، لغات مترادف کلمات شماره‌گذاری شده را پیدا کند. (در بعضی موارد این لیست به زبان مادری زبان‌آموز است)، carpet, desire, dress/lively, necessary, rubbed, shut, trouble, uninteresting, (البته توجه دارید که چند لغت اضافی نیز در لیست گنجانده شده تا از میزان پاسخهای صحیح حدس کم کند).

اگر زبان‌آموز به این نتیجه برسد که difficulty (اولین کلمه‌ای که در پاراگراف زیر آن خط کشیده شده) معنایی نزدیک به trouble دارد، به مطلب مهمی در خصوص تسلط عملی او بر لغت دست پیدا کرده‌ایم و درمی‌یابیم که هرگاه لغت difficulty در متن خواندنی زبان‌آموز دیده شود، فهم آن برایش ممکن خواهد بود. این آزمایش در مورد زبان‌آموزی هم که لغت dress را (بجای carpet) برای لغت rug که در سطر آخر زیر آن خط کشیده شده انتخاب می‌کند، اطلاعات سودمندی به ما می‌دهد.

در یک آزمون لغت متفاوت دیگر به زبان‌آموز پاراگرافی را می‌دهند که بعضی از کلمات آن افتاده است. جای خالی‌ها جای کلمات حذف شده‌اند. زبان‌آموز باید لغات حذف شده را از لیست لغات زیر پاراگراف که به ترتیب الفبایی تنظیم شده است پیدا کرده و در پاراگراف قرار دهد.

پاراگراف زیر در مورد ریچارد وست است که به صورت cloze test که در آن دانش‌آموزان لغات موردنیاز را برای تکمیل جملات پیدا می‌کنند آمده است:

For some reason Richard West has been having great — in getting to sleep lately. Last night he thought it might help if he went to bed even earlier than usual, so at 9: 30 he — down, closed his eyes hopefully, and began counting sheep. Thinking of all those energetic little — jumping over fences made him feel energetic himself, so he —, went downstairs, and found the most boring book he had. It was a book — Home Rug - Making.

actors arrive early in the morning to practice the program once more.

1. In your opinion, which of the underlined words in that paragraph will students probably not need to use in their own speech and writing? List those words, and write "For Comprehension" above the list.

¹³Book 6, progressive Reading Series (Washington, D. C.: United States Information Agency, 1975), P. 37. Adapted from TV Window on the World, by Charles I. Coombs. Copyright © 1965 by Charles I. Coombs. Reprinted from the Ladder edition of the same title.

2. Here are some pairs of words from the paragraph. In your opinion, which of the paired words would be more important for you students to learn? That is, which word would be more useful to them for their own speaking and writing?

- a. cameras or sound booms?
- b. finished or cleared?
- c. card boys or actors?
- d. arrive or operate?

۲ - یک کتاب درسی را که در برنامه انگلیسی شما مورد استفاده قرار می‌گیرد بررسی کرده و ببینید منظور نویسنده از انتخاب این لغات در درس چیست. (برسشهایی، که در صفحات این فصل آمده است دلایلی را پیشنهاد کرده است. مثلاً ما باید از کلماتی که در کتاب درسی به کار رفته‌اند را انتخاب کنیم که علت کاربردشان نیاز زبان‌آموزان به گفت و گو درباره مردم و اشیاء در محل زندگی و تحصیل آنهاست.)

۳ - از طریق تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم متوجه می‌شویم که زبان‌آموزان کدام لغات را در سطوح مختلف یادگیری می‌دانند. (بعضی از معلمین تازه کار نیز این مهارت مفید را دارند.) وقتی بتوانیم با زبان‌آموزان با آن دسته از واژگان انگلیسی که از قبل می‌دانند ارتباط برقرار کنیم، مجبور نخواهیم شد برای توضیحات به زبان مادری آنها رو آوریم.

کلمات زیر کاملاً مترادف نیستند، ولی معانی آنها یکی است. به نظر شما زبان‌آموزان سال دوم زبان انگلیسی باید کدامیک از زوجهای زیر را بدانند؟

- a. sleep or nap?
- b. slim or thin?
- c. soft or smooth?
- d. grasp or take?
- e. shrub or tree?
- f. prosperous or rich?
- g. interesting or fascinating?
- h. hotel or inn?

و گفته‌هایی از این قبیل، تاده واژه مورد نظر دیکته شده و نوشته شود. با آنکه دیکته معمولاً به عنوان آزمون هجی کلمات به کار گرفته می‌شود، می‌تواند دانش لغت را نیز اندازه‌گیری کند.

در بسیاری از موارد نوشتن لغات از طریق دیکته ممکن نیست، مگر آن که نویسنده بآنها نوعی آشنایی داشته باشد (اگر این نکته تردیدآمیز می‌نماید از دوستی که به زبان دیگری تکلم می‌نماید بخواهید تا کلماتی چند از زبان خود را برایتان دیکته کند.)

آزمونهایی که لغات را در متن (در جملات، پاراگرافها، یا در ارتباط با تصاویر) نشان می‌دهند، بر دیگر انواع آزمونها برتری دارند. اما در هر حال، حتی بهترین اندازه‌گیریهای موجود یادگیری زبان، تا رسیدن به سطح مطلوب. نمرات آزمونهای کلاسی همیشه نشان‌دهنده جزئی از دانسته‌های زبان‌آموزان است. با مشاهده هر روزه زبان‌آموزان به هنگام کار در کلاس، می‌توانیم تصویری بهتر از آنان به دست آوریم. (فصول ۲ تا ۹ فعالیت‌های کلاسی را، که استفاده از لغت را می‌طلبد، تشریح کرده است). اینگونه فعالیتها می‌توانند به عنوان وسایلی اندازه‌گیری - وسایلی بهتر از آزمونهای معمول قلم و کاغذی - به کار گرفته شوند.

چه بسا بهترین وسیله اندازه‌گیری آموزش زبان اصلاً در کلاس درس نباشد. آزمایش واقعی در مکانهایی خارج از کلاس و آن زمان که واژگان مورد نیاز بخاطر می‌آیند و به کار می‌روند، صورت می‌گیرد در لحظات نیاز عملی، آموزنده، لغاتی را که گویی گم شده بوده‌اند، پیدا می‌کند.

خوشبختانه دفعاتی که این اتفاق می‌افتد بیش از انتظار معلمین است. و بیش از همه زمانی اتفاق می‌افتد که معلم، برقراری ارتباط را از طریق تجاری که نیاز به واژگان انگلیسی دارد ترغیب می‌کند.

«فعالیتها»

۱ - معلمین غالباً باید تصمیم بگیرند که کدامیک از لغات قطعات خواندنی را باید برای تولید (برای گفتار و نوشتار خود محصلین) آموخت و کدام یک را باید فقط فهمید. پاراگراف زیر را ابتدا بخوانید و آنگاه به سوالات زیر پاراگراف پاسخ دهید.

TELEVISION PROGRAMS

Often eight or more people are needed to create a television program. Each carefully prepares for his part in the show and he knows his job well. The day for the filming finally arrives. The set is finished at last. It is cleared of all except the actors, the card boys, and those who operate the cameras and sound booms. At of the

ضمیمه B

absent	charming	different	final
afraid	cheap	difficult	fine
alive	cheerful	direct	flat
alone	chemical	dirty	foolish
angry	chief	double	foreign
ashamed	clean	dry	formal
asleep	clear	dull	fortunate
attractive	clever		free
available	cloudy	eager	fresh
average	cold	early	full
aware	comfortable	easy	funny
awful	common	electric	future
	complete	elementary	
bad	complex	empty	general
basic	constant	entire	generous
beautiful	convenient	equal	gentle
big	cool	essential	glad
black	correct	exact	good
blank	crazy	excellent	gradual
blind	cruel	extra	grand
blue	curious		grateful
brief		fair	gray
bright	dangerous	false	great
broad	dark	familiar	green
brown	dead	famous	
busy	deaf	far	handsome
	dear	fast	happy
calm	deep	fat	hard
careful	definite	favorite	healthy
careless	delicious	female	heavy
high	irregular	luck	obvious
honest			odd
hot	jealous	mad	official
huge	juicy	main	old
human	junior	major	open
hungry	just	male	opposite
		married	original

۴ - به یکی از آزمونهایی که گاهگاه در مدارس به زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم داده می شود، نگاه کنید. آزمون چه کاری را از زبان آموز می خواهد؟ کدامیک از وظایفی را که در این فصل به آنها اشاره شده است می توان در آن آزمون یافت؟ در چند قسمت از آزمون از محصلین خواسته شده است تا در مورد لغت، بدون آنکه آن را در متن جمله ببینند، به داوری بنشینند؟ در واقع کدامیک از مهارتهایی را که مورد آزمایش قرار می گیرند، باید مهارت معلم به شمار آورد (و نه مهارت کسانی که از زبان انگلیسی به عنوان وسیله ای برای برقراری ارتباط استفاده می کنند)؟

۵ - یک آزمون لغت که شبیه نمونه های صفحات قبل باشد تهیه کنید (در آن آزمون زیر لغات را در پاراگراف خط کشیده بودیم و زبان آموزان می بایستی از میان لغاتی که داده شده بود لغتی مناسب لغتی که شماره گذاری شده بود انتخاب می کردند)

۶ - با بهره گیری از پاراگراف مورد استفاده شماره ۵ بگوئید به چه صورت می توان از آن پاراگراف برای کلوز (Cloze) تست (که در آن زبان آموزان برای تکمیل جملات پاراگراف، لغاتی را پیدا می کنند) استفاده کرد و نیز بگوئید که هنگام استفاده از چنین پاراگرافی، کدامیک از لغات آن را حذف می کنید؟

۷ - توضیح دهید که چگونه می توانید از دیکته (در ارتباط با یک تصویر بزرگ) برای آزمایش تست، آنطور که در صفحات قبل آمده است، استفاده کنید؟

۸ - به تجربه شما در مقام یک معلم و آموزنده زبانها، از چه راههایی می توان به بهترین وجه دریافت که کدامیک از لغات واقعاً آموخته شده اند؟

ضمیمه A

ده فعلی که به تصویر درمی آیند

(4) crying	(7) frowning
(1) dancing	(9) laughing
(6) drinking	(10) smiling
(5) eating	(8) singing
(3) fishing	(2) walking

ripe	sorry	ugly	yellow
rough	sour	universal	young
round	special	unusual	

* این صفات در یکی از لیستهای زیر یا بیشتر آمده است.

The 5,000 Words of the Ladder Series (U.S. Information Agency, n.d.), Michael West's A General Service List of English Words (Longman, 1953, reprinted 1977), 2,000 Words Used in Explanations and Examples in the Longman Dictionary of Contemporary English (Longman, 1978) and Words Used in the Voice of America's Special English Broadcasts (U.S. Information Agency, 1964).

ضمیمه C

هزار و دویست اسم و فعل مفید ::

تذکر:

اسامی مفیدی که در لیست نیامده است اسامی روزها، ماهها، ایالات، کشورها، قاره‌ها و اعداد است.

بسیاری از کلماتی که در لیست آمده است به هر دو صورت اسم و فعل به کار می‌روند

عدد هزار و دویست تخمینی است. مقدار صحیح را می‌توان براساس تعداد جملات ساخته شده برای لغاتی مانند:

bank, drop, figure,

iron, line, mind (از جمله کلمات بسیار)

بر حسب معانی مختلف آنها محاسبه کرد.

accept	afford	apple	ask
accident	afternoon	appear	association
accompany	age	apple	assume
account	agree	apply	attack
act	aid	appoint	attempt
action	aim	area	attend
add	air	argue	attention
admire	allow	arm	attitude
admit	amount	army	aunt
advance	anger	arrange	author
advantage	animal	arrive	automobile
adventure	announce	art	autumn
advice	answer	article	avenue

ideal	large	marvelous	outstanding
ill	late	maximum	
imaginary	lazy	mere	plate
important	left	merry	particular
impossible	legal		past
independent	light	narrow	perfect
individual	little	natural	permanent
innocent	local	neat	personal
insane	lonely	necessary	plain
instant	long	negative	pleasant
intelligent	loose	neutral	poisonous
interested	loud	new	polite
interesting	lovely	nice	poor
international	low	noisy	popular
potential	rural	steady	urban
present		straight	urgent
pretty	sad	strange	usual
principal	safe	stronge	
private	scientific	stupid	vacant
probable	secret	successful	valuable
professional	separate	sudden	various
proud	separate	sure	vast
public	serious		violent
pure	sharp	terrible	vital
	short	thick	
queer	sick	thin	warm
quick	silent	thirsty	weak
quiet	similar	thorough	welcome
	simple	tight	wet
rare	sincere	tiny	white
raw	single	tired	whole
ready	sleepy	total	wicked
recent	slow	toughwide	
red	small	tragic	wild
regular	smooth	tropical	willing
responsible	social	true	wonderful
rich	soft	typical	wrong
right	sore		

cake	change	close	confidence
call	chapter	cloth	connect
camp	character	clothes	consider
can	charge	clothing	consist
candy	cheek	cloud	constitution
capital	cheese	coast	contain
car	chest	coat	continent
card	chicken	coffee	continue
care	child	collect	control
carry	children	color	conversation
case	choice	column	cook
copy	decision	door	environment
corn	declare	dot	equal
corner	defeat	doubt	error
correct	defend	dozen	escape
costd	degree	draw	establish
cotton	delay	dream	evening
council	delight	dress	event
count	deliver	drink	examine
country	demand	drive	example
couple	deny	drop	exception
courage	department	drug	exchange
course	depend	drum	excite
cousin	describe	dust	exclaim
cover	desert	duty	excuse
cow	deserve		exercise
cream	desire	ear	exist
create	desk	earn	expect
credit	destroy	earth	expense
crime	detail	east	experience
crop	develop	eat	experiment
cross	die	edge	explain
crowd	difference	editor	explanation
crush	difficulty	educate	express
cry	dig	education	expression
cup	dignity	effort	extend
cure	dinner	egg	eye

advise	apartment	artist	aviod
	bear	birth	bottle
baby	beat	bit	bottom
back	beauty	bite	box
bag	become	blame	boy
bake	bed	blank	brain
balance	beg	blanket	branch
ball	begin	bless	bread
band	belief	block	break
bank	believe	blood	breakfast
bar	bell	blow	breath
base	belong	board	breathe
basis	belt	boat	bridge
basket	bend	body	bring
bath	benefit	boil	brook
battle	bill	bone	brother
beach	bird	book	brush

* Each of these words appears on one or more of the lists named in Appendix B.

* هر کدام از این کلمات در یکی از لیست‌های ذکر شده در ضمیمه B و یا بیشتر آنها آمده است.

build	cash	choose	comb
building	cat	church	combin
burn	catch	circle	come
burst	cattle	circumstance	comfort
bury	cause	citizen	command
bush	cent	city	committee
business	center	claim	company
butter	century	class	compare
button	chain	climate	concern
buy	chair	climb	condition
	chance	clock	conduct

flood	glance	have	importance	curl	direction	elbow	
floor	glass	head	impression	curse	director	elect	face
flour	glove	health	improve	curtain	disappear	election	factory
flow	go	hear	inch	curve	discover	electricity	fail
flower	god	hearth	include	custom	discuss	element	fall
fluid	gold	heat	increase	cut	disease	elephant	family
fly	got	heaven	indicate		dish	emotion	farm
fold	govern	heel	individual	dance	display	encourage	fashion
folks	government	height	industry	danger	distance	end	fate
follow	grade	hell	influence	dare	district	enemy	father
fool	grain	help	information	date	divide	energy	fault
foot	grandfather	hesitate	inquire	daughter	do	engine	favor
force	grandmother	hide	insect	day	doctor	engineer	fear
forehead	grape	hill	insist	debet	dog	enjoy	feather
forest	grasp	hire	instance	death	doll	enter	feature
forget	grief	history	institution	decide	dollar	entrance	feed
forgive	ground	hit	instruction	feel	fountain	guest	home
form	grow	hold	instrument	fellow	frame	guide	honey
fortune	guard	hole	intend	female	freeze	gulf	honor
lake	loan	member	neck	fence	friend	gun	hook
neck	pack	pin	prevent	fever	frighten		hope
need	package	pipe	price	field	front	habit	horn
needle	page	pity	pride	fight	fruit	had	horse
neighbor	pain	place	print	figure	fun	hair	hospital
nest	paint	plain	prison	fill	furniture	half	hotel
net	pair	plan	prisoner	film	future	hall	hour
news	pan	plane	privilege	find		hand	house
newspaper	paper	plant	prize	finger	gain	handkerchief	humor
night	pardon	play	problem	finish	game	handle	hunger
noise	parent	please	produce	fire	garden	hang	hunt
noon	park	pleasure	product	fish	gas	happen	hurry
north	part	plow	production	fit	gate	happiness	hurt
nose	party	pocket	professor	fix	gather	harbor	husband
note	pass	poem	program	flag	gentleman	harm	
notice	passenger	poet	progress	flame	get	harvest	ice
novel	past	poetry	promise	flesh	giant	has	idea
number	path	point	protect	flight	gift	hat	imagination
nurse	patient	poison	protest	float	girl	hate	imagine

job	left	make	minister
join	leg	male	minute
joke	lend	man	miss
journey	length	manage	mistake
joy	lesson	manner	mix
judge	let	manufacture	model
juice	letter	map	moment
jump	level	march	money
justic	liberty	mark	month
	lie	market	moon
keep	life	marriage	morning
key	lift	marry	mother
kick	light	mass	motion
kill	lightning	master	motor
kind	like	match	mountain
king	limit	material	mouth
kiss	line	matter	movement
kitchen	linen	meadow	movie
knee	lion	meal	mud
knife	lip	mean	murder
knock	liquid	meaning	muscle
know	liquor	measure	music
knowledge	list	meat	mystery
	listen	medicine	
labor	litature	meet	name
lack	live	meeting	nation
lady	load	melt	nature
	pillow	press	read
realize	row	sense	sit
reason	rub	sentence	situation
receive	rubber	separate	size
recognize	rug	servant	skill
recommend	ruin	serve	skin
record	rule	service	skirt
recover	run	set	sky
relation	rush	settle	sleep
relief		sew	slip
religion	saddle	sex	smell

nut	pattern	pole	prove
	pause	politics	public
obey	pay	pond	pull
object	peace	pool	punish
observe	pen	population	pupil
occasion	pencil	position	purpose
occupation	penny	possess	push
occur	people	possession	put
ocean	perform	possibility	puzzle
offer	period	post	
office	permit	pot	quality
oil	person	potato	quantity
open	personality	pour	quarter
opera	philosophy	powder	queen
operate	photograph	power	question
operation	phrase	praise	
opinion	piano	pray	rabbit
opportunity	pick	prayer	race
order	picture	prefer	radio
organization	pie	prepare	railroad
organize	piece	preparation	rain
owe	pig	present	raise
own	pile	president	reach
foundation	guess	holiday	intention
interest	lamb	lock	memory
interrupt	lamp	log	mention
introduce	land	look	merchant
invent	language	lose	message
invention	last	loss	metal
invitation	laugh	lot	method
invite	laughter	love	middle
iron	law	luck	midnight
island	lawyer	lunch	mile
	lay		milk
jacket	lead	machine	mill
jar	learn	magazine	mind
jeans	leather	magic	mine
jewel	leave	mail	mial

stay	surround	tin	vegetable	remain	safty	shadow	smile
steal	sweep	title	view	remember	sail	shake	smoke
steam	swim	tobacco	village	remind	saint	shame	snow
steel	swing	tone	visit	remove	sake	shape	soap
step	sympathy	tongue	voice	repair	salary	share	society
stick	system	tool	vote	repeat	sale	sheep	soil
stir		tooth	voyage	reply	salt	sheet	soldier
stocking	table	top		report	sand	shel	son
stomach	tail	total	wait	represent	satisfy	shine	song
stone	take	touch	wake	require	save	ship	sorrow
stop	talk	tower	walk	respect	say	shirt	sort
store	taste	town	wall	responsibility	scene	shock	soul
storm	tax	toy	wander	rest	school	shoe	sound
story	tea	track	want	result	scream	shoot	soup
stove	teach	trade	war	return	sea	shop	south
stranger	teacher	train	warn	reward	search	shore	space
stream	team	travel	wash	ribbon	season	shoulder	spare
street	tear	treasure	waste	rice	seat	shout	speak
strength	teeth	treat	watch	ride	second	show	speech
strike	telephone	tree	water	right	secret	shower	speed
string	television	trick	wave	ring	secratary	shut	spell
struggle	tell	trip	way	rise	section	side	spend
student	temper	trouble	wear	river	sec	sight	spirit
study	temprature	trousers	weather	road	seed	sign	spoil
stuff	term	truck	wedding	robe	seek	signal	spoon
style	territory	trunk	week	rock	seem	silence	sport
subject	test	trust	weep	roll	seize	silk	spot
succeed	thank	truth	weigh	roof	select	silver	spread
success	theater	try	weight	room	self	sin	spring
sugar	theory	turn	well	root	sell	sing	square
suggest	thing	type	west	rope	senator	sink	stair
suggestion	think		wheat	rose	send	sister	stamp
suit	thought	uncle	wheel	stand	supper	throw	use
sum	thread	understand	whip	star	supply	thunder	
summer	threaten	university	whisper	stare	support	ticket	vacation
sun	throat	urge	whistle	start	suppose	tide	valley
widow	wing	wood	wrap	state	surface	tie	value
wife	winter	wool		station	surprise	time	variety

در مورد خانه

- Do you live in a house or an apartment?
What is your building made of?
Is there a wall around your building?
How many rooms are there in your home? What is each room called?
How many people live in your home? Are they all related to you?
Is your home in the city or in the country?
Do you have any pets? If so, what are they, and what do they eat?
In homes where you have visited, do pets usually live inside the house?
Do the teenagers in your family ever disagree with the adults?
What do teenagers and adults argue about?
What happens when young persons disobey their parents?
How were you punished when you were a young child?
Must young people get permission from their parents to marry?
Do friends from different races and religions sometimes come to your home? Do you visit them?

در مورد غذا

- How many meals are served each day in your home?
What are they called?
At what times are the meals eaten?
Who prepares the meals?
Are there meals every day that the whole family eats together?
What table manners do parents want their children to learn?
Is there something that is always said before a meal by one or more member of the family?
Is there anything that is usually said during the meal or at the end of the meal?

will	wipe	word	yard
win	wish	work	year
wind	wolf	world	youth
window	woman	worry	
win	wonder	wound	

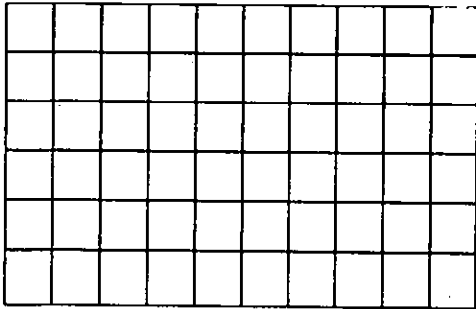
ضمیمه D

نمونه سؤالات مخصوص مکالمه و مکاتبه با اهل زبان

در مورد مدرسه

- How far is your school from your home? How do you get there? Do students in your school wear uniforms? If not, what do you wear?
What subjects do you study in school? How many hours each day? How long do you spend on homework every day?
What kind of examinations do you have? When? How important are they?
What do you like and dislike about going to school? Does your school have dances and parties? Clubs? A newspaper?
What do you generally do after school each day?
What are your favorite TV programs? How many hours do you watch TV each week?

ضمیمه E
جدول کلمات متقاطع ساده



کلماتی را که برای پر کردن جاهای خالی نیاز دارید در کتاب آمده است.

در صورت بی تجربه بودن دانش آموزان در کار با جدول کلمات متقاطع باید جدولهایی ساده نظیر این جدول را روی تخته سیاه منتقل کرد تا دانش آموزان و معلمین با یکدیگر انجام دهند و دانش آموزان شیوه عمل را به چشم ببینند. پس از حل این جدول می توان جدولهای دیگری را در اختیار تک تک دانش آموزان و باگروههای کوچک آنها قرار داد.

ضمیمه F

نمونه سوالات توفل
(آزمایش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی)

SECTION 3 - READING COMPREHENSION AND VOCABULARY

This section is designed to measure your ability to understand various kinds of reading materials, as well as your ability to understand the meanings and uses of words.

There are two types of questions in this section, with special directions for each type.

If you need something from another part of the table, how do you get it?

Must a child eat everything that is on his plate, even if he does not want it?

What kinds of food do you like best? What don't you like?

Which member of the family buys the food? Where?

در مورد موضوعات دیگر

Do most of the adults you know own cars? Do any of your teenage friends own cars?

Do many people whom you know use public transportation? (Buses? Subways?)

How often do you see beggars on the streets of your town?

Have you ever known any farmers?

Have you ever seen animals used for work (pulling wagons, for instance)?

In your town, do women sometimes wear clothing that looks like men's?

Which occupations have different kinds of clothing?

How many of the people you know work in coal mines or oil fields?

How do people learn about health in your town? (In school? From radio and TV? From magazines and newspapers?)

How often do you see some one reading a book or a magazine?

How often do you read a book or a magazine?

How many movies have you seen this year?

How do you usually spend your vacations and holidays?

4. Anthropologists have striven with only some degree of success to make the study of humans an inductive science.

- (A) promised (B) attempted
(C) expected (D) pretended

Across

1. Tuesday is between Monday and -----.
6. I have two ears but only ----- nose.
7. The number after 89 is -----.
9. We hear with each ear, and we see with each -----.
10. This tea is ----- hot to drink.
11. Did she ring that bell? No. He ----- it.

Down

1. They were happy when their team ----- the game.
2. What did you eat for -----?
3. You don't like coffee, ----- you?
4. Come back in ----- hour, please.
5. To make green, we mix blue and -----.
8. France is larger ----- England.

بأسخها

4. an
1. won
DOWN:
9. eye
1. Wednesday
ACROSS:
6. one
7. ninety
11. rang
10. too
2. dinner
5. yellow
3. do
8. than

Directions: In questions 1-4, each sentence has a word or phrase underlined. Below each sentence are four other words or phrases, marked (A), (B), (C), and (D). You are to choose the one word or phrase that best keeps the meaning of the original sentence if it is substituted for the underlined word or phrase. Then, on your answer sheet. Find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen so that the letter inside the oval cannot be seen.

Example

Sample Answer

The ordinary land snail moves at the rate of about two inches per minute.

- (A) expert (B) active (C) common (D) colorful

The best answer is (C) because the sentence, "The common land snail moves at the rate of about two inches per minute." Therefore, you should mark answer (C).

As soon as you understand the directions, begin work on the questions.

Practice Questions

1. Americans customarily enjoy a large dinner on holidays.

- (A) communally (B) festively
(C) traditionally (D) happily

2. The two representatives signed the treaty in front of television cameras.

- (A) letter (B) order (C) agreement (D) petition

3. Because of a recent policy change, all departments are to make cutbacks in spending.

- (A) a redistribution of (B) increases in
(C) reductions in (D) withdrawals of

متن مصاحبه با طراحان روش آموزشی زبان فرانسه به فرانسه خوش آمدید Bienvenue en France

نوسی شهیدی گروه زبان فرانسه

هر یک از بخشهای یاد شده شامل ۱۳ موضوع درسی است که در بخش دوم از درس ۱۴ تا درس ۲۶ مسایل و موضوعها به صورت سریال داستانی، در هر درس مطرح می شود.

تجهیزات آموزشی این روش عبارت از:

یک نوار ویدیویی (تصویری) ۹۰ دقیقه‌ای - دو نوار (سمعی) هر یک به مدت ۶۰ دقیقه - یک کتاب درسی (برای زبان آموز) یک کتابچه (راهنما) برای دبیر یا دانشجوی خودآموز - یک دفترچه تمرین است.

بنا و ساختار یک برنامه:

- ۱ - چارچوب و ابعاد برنامه: به صورت پاورقی (مسلسل و تداومی)
- ۲ - دو قهرمان ایفا کننده نقش در برنامه: کارآموزان یک هتل بزرگ در پاریس
- ۳ - یک تاریخچه با قضایا و داستانهای فرعی، مثلاً داستان شماره ۲ که عبارتست از:
یک زن کارآموز جوان - راننده تاکسی - مهماندار - پلیس - یک دخترچه

گروه زبان فرانسه، در شماره مسلسل ۳۰ و ۳۱/ این مجله به خوانندگان و علاقمندان به این زبان وعده داد که از این پس طی یک برنامه ریزی پیش بینی شده، سلسله مقاله‌هایی بر اساس هدفها و موضوعهای آموزشی، تحقیقی، معرفی روشهای آموزشی و... را در این مجله منتشر نماید تا مورد استفاده دانش پژوهان، دبیران و آشنایان و علاقمندان به این زبان قرار گیرد.

اینک مصاحبه با آقای Pierre Berringer و خانم Annie Monnerie، دو تن از طراحان روش آموزشی زبان فرانسه «به فرانسه خوش آمدید Bienvenue en France» را که توسط خانم Earmen Compte، از طرف مجله زبان فرانسه در جهان (Le français dans le monde)، به عمل آمده است و در شماره ۲۳۸ ویژه ژانویه ۱۹۹۱ این مجله به چاپ رسیده است، به نظر خوانندگان گرامی می‌رساند:

ابتدا لازم به یادآوری است که روش مزبور یکی از روشهای نوین آموزش زبان فرانسه است که به صورت سمعی و بصری آموزش داده می‌شود و شامل دو بخش است که بخش اول آن در سال ۱۹۸۹ و بخش دوم آن در سال ۱۹۹۰ توسط انتشاراتی هاتیه (Hatier) منتشر گردید. علت چاپ این مقاله که دو سال از تاریخ آن می‌گذرد اینست که این متد در حال حاضر یکی از متدهای خوب زبان فرانسه شناخته شده و در بسیاری از کشورها مورد استفاده زبان آموزان است و...

کارآموز جوان که در هتل مارتینز (Martinez) شهرکان (در جنوب فرانسه) اقامت دارد، با یک تاکسی، برای استقبال از دختر بچه راهی فرودگاه شهر پینس (در جنوب فرانسه) می‌شود. موقع پیاده شدن کفش را در تاکسی جا می‌گذارد و در نتیجه آنرا به پلیس فرودگاه اطلاع می‌دهد.

این پیش آمد باعث می‌شود که در گفتگوها و مکالمات بعدی، صفات و ضمایر ملکی، ماضی نقلی، به صورت کاملاً طبیعی آموزش داده شود.

در اجرای تمرینها، کارگردان فیلم، در شخصیت یک دبیر ظاهر می‌شود تا پاره‌ای از مشکلات زبانشناسی را شرح دهد.

متن مصاحبه:

س: آیا این روش برای پخش از یک برنامه همگانی تلویزیونی پیش‌بینی شده است؟

ویژگیهای این روش چیست؟ آیا این روش قبلاً از تلویزیون پخش شده است؟

ج - این روش توسط تلویزیونهای ملی کشورهای زیر انتشار یافته است:

شیلی - اندونزی - اسرائیل - ماداگاسکار.

وانگهی کلاسهای زیادی که این روش را به کار می‌گیرند، در اکثر کشورهای جهان گشایش یافته است.

این روش، دارای دو ویژگی خاص است: ایجاد هماهنگی بین یک داستان دلپذیر و یک برنامه آموزشی متحول و دقیق، برای مبتدیان واقعی زبان فرانسه است.

س: آیا این روش متعلق به مقطع سنی و تحصیلی خاصی است؟
ج - این روش، خطاب به همه نوجوانان و بزرگسالان مبتدی در فراگیری زبان فرانسه است.

س: آیا این روش، در رقابت با روش: Avec Plaisir (با کمال میل) که آن نیز به صورت پاورقی ارائه شده یا منتشر گشته است می‌باشد؟ موضوع داستانهای کتاب شما چرا در پاریس و چرا به وسیله کارآموزان هتلداری صورت می‌گیرد؟

ج - در این کتاب، موضوع و محل وقوع داستانها، در پاریس و در شهرستان یکی است.

نمایش و بازیگری کارآموزان جوان در یک هتل، اغلب موقعیت‌های زندگی جاری شخصی و شغلی را داراست.

به خاطر عدم تجربه آنها، این جوانان مبتدی، غالباً خودشان را در یک موقعیت غیرمترقبه جای می‌دهند که بعلاوه زمینه‌های خنده‌دار داستانها را فراهم می‌سازد.

س: موضوعهای مطرح شده، محتوی درسها (از نکته نظر زبانشناسی، فرهنگی و غیره) به چه نسبت از قضاوتها و هدفها انتخاب شده‌اند.

ج - انتخاب موضوعها و محتوی زبانشناسی و فرهنگی، توسط نویسنده صورت گرفته است با توجه به این که بتوان مستقیماً به پیشرفت تدریجی و مؤثر دانش و آگاهیهای مفید دست یافت.

س: در دهه ۱۹۸۰ سه روش بزرگ و مهم: Avec Plaisir (با کمال میل)، Entrée libre (ورود آزاد)، A vous la France (فرانسه به شما متعلق است) که از نظر طرز تهیه کاملاً با هم متفاوت بودند، در اروپا منتشر شد. روش شما به نسبت روشهای نامبرده در چه جایگاهی قرار دارد؟

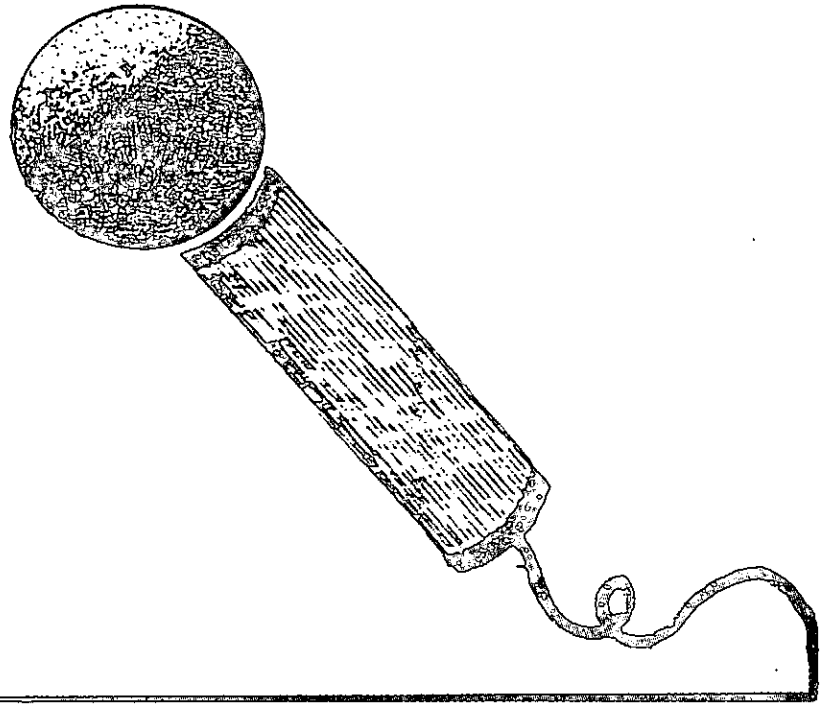
ج - روش ما، در آغاز ۱۹۹۰ موضوع جدید و کاملی را عرضه می‌کند. این روش بازتابی از گرایشهای علمی گذشته است که با عرضه کردن آن به طریق روشن و مؤثر، آنرا به روش مکالمه‌ای نزدیک می‌سازد.

در نتیجه، تعادلی بین هدفهای روشن اکتسابی و نوسانات زندگی برقرار می‌سازد. صراحت و ایجاز محتوی به صحت و اعتبار داستانهای افسانه‌ای لطمه نمی‌زند. به همچنین، آهنگ و ریتم تصویر، هرگز به دریافت آنچه که در حال یادگیری است آسیب نمی‌رساند. س: شما به زمینه آموزش کتبی بیشتر اهمیت می‌دهد یا به زمینه آموزش شفاهی؟

ج - همه اکتسابات و دانسته‌های شفاهی، بلافاصله در اکتسابات کتبی تکرار می‌شود و به وسیله فعالیت‌های متناسب پارچا و ثابت می‌ماند. همچنین جهت کسب مهارت‌های کتبی در دورنمای نیازهای روزمره زندگی (استفاده از وقت - نوشتن نامه - خواندن ...) کوشش شده است.

س: مداخله و مشارکت دبیران در بیان و طرح سؤالات مربوط به این روش چه نقش و اثری می‌تواند داشته باشد؟

این امر به از بین رفتن انگیزه‌ای که ناشی از خواندن یک داستان تخیلی است منجر نمی‌شود؟



صحبت آهسته و آرام خواسته شده است.
 ج - بازیگران، افراد جوان حرفه‌ای هستند. ما از آنها
 خواسته‌ایم که فقط برای حرف زدن و صحبت کردن دربارهٔ اولین
 داستانها دقت کنند.
 س: همکاری بین گروه درسی و گروه فیلمبرداری چگونه
 برقرار شده است؟

ج - من فکر می‌کنم گفتارها با همکاری یک روش شناس
 آموزشی، یک سناریونویس حرفه‌ای صورت گرفته است. مشکل
 اصلی در یک چنین اجرا، حفظ وحدت میان مهارت دو دنیای کاملاً
 جدا از هم است اعم از اینکه متخصص علوم تربیتی باشد یا متخصص
 فیلمبرداری.

من فکر می‌کنم همکاری با کارگردان و سناریونویس موفق
 بوده است. من در هر داستان، نمونه‌هایی را با موارد زبانشناسی،
 مکالمه‌ای، فرهنگی، برای آنها فراهم کردم. سناریونویس هم به سهم
 خود، تعدادی قصه تهیه کرد که من از میان آنها قصه‌هایی را که به
 مشکلات آموزشی توجه بیشتری دارد انتخاب کردم سپس اولین مکالمه
 توسط سناریونویس و کارگردان تهیه و بازنگری شد و با پیشرفت
 تدریجی تعیین شده هماهنگ گردید.

همکاری مؤثر و دائمی آنها در تهیه برنامه‌های آموزشی، سبب
 توفیق در اجرای این روش شد.

ج - برای بیننده فیلم مربوط به این روش یا دانشجوئی که
 برای یادگیری زبان فرانسه، این روش را دنبال می‌کند، لحظاتی که
 آشکارا در فراگیری زبان، مورد راهنمایی قرار می‌گیرد همان اندازه
 دلپذیر است که خود به کشف داستان از خلال فیلم و روش پردازد.
 س: آیا در مجموع، این روش امر پیشرفت آموزشی را در
 سطوح مختلف شامل است؟
 و آیا شما یک گزارش زبانشناسی ویژه‌ای را در این مورد
 عرضه می‌کنید؟

ج - سه ستون عمودی، در این روش آموزشی وجود دارد:

الف - پیشرفت تدریجی مکالمه

ب - پیشرفت زمینه‌های زبانشناسی

ج - پارامترهای فرهنگی

من سعی کرده‌ام امکانات سریعی را به مکالمات ابتدائی با
 زیربنای فرهنگی بدهم که پیشرفت ساختارهای دستوری دقیق را نیز
 در بر دارد.

دفاع از این نحوه کار، همیشه بر این اساس بوده است که
 نمی‌توان امکانات مکالمه را بدون تدارک کلمات و واژگان و
 ساختارهای دستوری لازم فراهم نمود.

س: آیا همه بازیگران، افراد حرفه‌ای هستند؟
 آنطور که به نظر می‌رسد، از آنها یک تلفظ ویژه و یک نحوه

س: به نظر شما، موارد زبانشناسی و اجتماعی و فرهنگی، در همه داستان به یکسان رعایت شده است؟

ج - با توجه به کاربرد مهارت در گفتار و مهارت عملی، یکی از هدفهای اصلی این روش، عرضه مواد آموزشی متعادل و وابسته به آگاهیهای زبانشناسی و اجتماعی و فرهنگی است.

س: بنظر شما، این برنامه‌ها تا چه اندازه یک تصویر واقعی از فرانسه معاصر را نشان میدهد؟

ج - مسلماً بخشی از این دروس، رنگ تبلیغ به خود می‌گیرد. اما این امر بایستی در چارچوب تهیه یک برنامه تعلیم و تربیتی باقی بماند ولی در عین حال مانع از آن نمی‌شود که خواننده و به کار گیرنده این روش تحت تأثیر داستان قرار بگیرد. این متد در واقع نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت می‌تواند کسالت‌آور هم نباشد!

س: شما نویسنده یک کتاب عالی دستور زبان هستید. حال به نظر شما، چه رابطه‌ای بین زمینه تحقیق و برداشت یک روش ویدیویی وجود دارد؟

با توجه به شخصیت علمی و آموزشی خودتان، آیا مایل نبودید که انجام ساختار دستوری و کتبی، مقدم بر دست آوردهای تصویری باشد؟

ج - پیشرفت و توسعه امر دستور زبان در کتاب من به عنوان Intercode (کد داخلی) بر اساس ضرورت‌های فوری بوده است: چه عناصری از اشتقاق و ترکیب کلمات وجود دارد که نمی‌شود از آن جمله ساخت؟

مسلماً از حروف تعریف، صرف‌ها، ضمایر و غیره به تنهایی نمی‌توان جمله ساخت. این زمینه‌ها به شدت مطرح شده‌اند، چون فکر می‌کنم که نمی‌شود بنای یادگیری را سست و بی‌پایه انگاشت.

برعکس، من از ابتدا آنچه را که منتج از تهیه برنامه و آنچه را که منتج از درک و فهم مطالب است، از هم جدا کرده‌ام. بخش SVV، خیلی پیچیده‌تر از بخش SVD است زیرا که برای یکنفر بزرگسال با نوجوان مسلماً فهم و درک مطلب خیلی آسان‌تر از تهیه آن (به صورت کتبی) است.

بنابراین من سعی کرده‌ام که جهت جبران کمبودهایی که به وسیله مکالمه خیلی کوتاه به وجود می‌آید، متون کوچکی نیز به زبان آموز عرضه شود تا بتواند به کمک نمایش تصویر به تفسیر معنی

برسد یا در بعضی مواقع به درک روشن کلمات برسد. در ضمن متون نامبرده، اطلاعات و آگاهیهای کاربردی یا فرهنگی را نیز به همراه دارد.

نکات منفی

بررسی و نقد درباره این روش:

- ۱ - کاربرد مکرر. کلمات چکشی (آنچه که شنیده و دیده می‌شود) بین تصویر و مکالمه.
- ۲ - کمبود ایجاد فضای ظاهراً حقیقی که به عنوان وسیله و دست‌آویز، جهت امر آموزش به کار رفته است.
- ۳ - استفاده محدود از ویژگی تصویر به خصوص در مورد معرفیها.
- ۴ - تلفظ آرام که مغایر با تلفظ طبیعی کلمات است.

نکات مثبت

- ۱ - این روش در نزد افراد واقعاً مبتدی پیشرفت دارد و آنها را نسبت به آموزش زبان فرانسه مطمئن می‌سازد.
- ۲ - خلاصه فیلم برای تشریح و تفسیر به طریق سنتی، به زبان کامل زبان فرانسه، امکان رفع مشکلات عینی و حقیقی را برآورد می‌سازد.
- ۳ - قطع و اندازه کتاب به صورت پاورقی (تسلسلی و تداومی) و انتخاب قهرمانان داستان، که امکان درک تاریخچه اصلی داستانها را فراهم می‌سازد.
- ۴ - روش مزبور، تأکید بر روی کلیشه‌های فرانسوی (از نکته نظر فرهنگی، توریستی، نمایش محصولات فرانسه) آنچه که سرآغاز خوبی را برای اجرای یک درس فراهم می‌سازد.

اعمال

روشهای ساده و نوین در

آموزش وجوه

افعال و کاربرد

آنها

تهیه و تألیف لوسی شهیدی گروه زبان فرانسه

زمان حال یا وجه مضارع اخباری (Mode indicatif présent):
مدرس زبان پس از آماده‌سازی شاگردان برای فراگیری درس جدید، زمان حال یا هر وجه دیگری را به زبان فرانسه روی تخته سیاه می‌نویسد و بدون توسل به زبان فارسی، مثالهایی را که قابل مشاهده و درک برای دانش‌آموزان باشد به کمک چند واژه ساده و آشنا و بسا انجام چند حرکت مناسب بیان می‌کند مثلاً:
در کلاس را که باز است، در را می‌بندد و این کار را چندبار با بیان: je ferme la porte. تکرار می‌کند. سپس می‌گوید: je cours و چند قدمی در کلاس شروع به دویدن می‌کنند. آنگاه می‌گوید: Je m'assois sur la chaise. و روی صندلی می‌نشیند. مثالهای دیگر از این قبیل که برای زبان‌آموزان زمان انجام عمل قابل درک باشد و آنچه مورد نظر است جلب توجه زبان‌آموزان به زمان فعلهای به کار رفته در جمله‌ها می‌باشد. لذا دبیر در بیان و انجام عمل روی زمان تأکید می‌کند. بدین ترتیب زبان‌آموزان منظور دبیر را از بیان جمله و مشاهده

خوانندگان و علاقمندان به زبان فرانسه همچنین دبیران محترم زبان فرانسه، به خاطر دارند که یادآوری نکات دستوری زبان فرانسه نیز به کارگیری روشهای گوناگون در آموزش زبان فرانسه، از شماره مسلسل ۳۰ و ۳۱ این مجله آغاز گردیده و اینک به بررسی مبحث دیگری در ادامهٔ مباحث قبلی، با عنوان فوق می‌پردازیم:
در گذشته گفتیم که! حرف در قالب کلمه و کلمه در قالب جمله بایستی آموخته شود. همچنین قواعد دستوری، بایستی کاملاً به صورت طبیعی و در ساختار جمله یا جمله‌ها آموزش داده شود. لذا هرگز نباید هیچ حرف، واژه یا فعلی را به صورت انتزاعی و مجرد آموخت.
با توجه به این امر، روش آموزش وجوه افعال در زمانهای گوناگون نیز از این قاعده مستثنی نیست و دبیر زبان بایستی آموزش وجه مورد نظر را: در قالب جمله‌ها با ژست و حرکات مناسب موضوع همراه با بیان (mimique parlée) به کمک وسایل و ابزارهای ساده انجام دهد:

نمایش عملی آن به خوبی درک نموده و آنرا فرامی‌گیرند. دبیر تکرار مثالها را با مشارکت شاگردان یا به صورت پرسش و پاسخ انجام می‌دهد، سپس قاعده صرف هر یک از فعلهای به کار برده شده را روی تخته سیاه می‌نویسد:

1 - fermer, 2 - courir, 3 - s'asseoir

وجه امری (Mode impératif):

وجه امری از جمله وجوهی است که دانش‌آموزان، از ابتدا و به آسانی با آن آشنا می‌شوند. به‌ویژه اینکه در زبان فرانسه، فقط سه شخص برای وجه امری به کار برده می‌شود: دوم شخص مفرد - اول و دوم شخص جمع، دبیر با توسل به وسایل عینی، درس خود را شروع می‌کند:

در کلاس بسته است، دبیر به یکی از زبان‌آموزان می‌گوید:

ouvrez la porte. یا ouvre la porte

به درس کتاب اشاره می‌کند و به شاگردی می‌گوید:

lis ta leçon یا lisez cette leçon.

به شاگرد دیگری که مشغول پیچ‌پیچ کردن و حرف زدن با بغل دستی خود است می‌گوید:

écoute, ne parle pas!

زبان‌آموزان به خوبی به جنبه دستوری و امری فعل به شکل مثبت و منفی پی می‌برند. سپس دبیر مصدر فعلهای به کار گرفته شده را روی تخته سیاه می‌نویسد و قاعده صرف آنرا یاد می‌دهد:

ouvrir - lire - écouter - parler

فعل آینده نزدیک (Futur proche):

در آموزش دو وجه (اخباری و امری) دیدیم که دبیر به راحتی می‌تواند آنچه را که در زمان حال (چه به صورت اخباری و چه به صورت امری) ممکن است اتفاق بیافتد، به شاگردان بیاموزد ولی درک آنچه خارج از بعد زمان حال، یعنی در آینده یا در گذشته اتفاق افتاده یا خواهد افتاد، به دقت و هوشیاری بیشتری از طرف دبیر همچنین زبان‌آموزان نیازمند است. در این باره، آقای ژان پسرتران (Jean Bertrand) کارشناس آموزش ابتدائی و متخصص آموزش زبان فرانسه، برای غیر فرانسوی زبانان، با انجام یک روش عملی، فعل آینده نزدیک و ماضی نقلی را آموزش می‌دهد. دبیران نیز با به کارگیری مثالهایی نظیر آن می‌توانند این دو زمان را آموزش دهند: دو لیوان خالی و دو بطری حاوی آب و شربت لیمو، روی میز دبیر است. دبیر با تظاهر به گرما، دستمالی را از جیبش درمی‌آورد و خود را باد می‌زند و پیشانی‌اش را خشک می‌کند و این جمله را تکرار می‌کند: J'ai chaud. J'ai très chaud. (در این جمله فعل زمان حال

Avoir chaud یادآوری می‌شود) و مرتب به دو بطری نگاه می‌کند و می‌گوید: J'ai soif. (اشاره به زمان حال فعل مرکب Avoir soif) و لیوانها را برمی‌دارد و نشان می‌دهد که آنها خالی هستند. سپس یکی از شاگردان را پیش می‌خواند و می‌پرسد:

Pierre, tu as soif?

1 - Nous allons boire tous les deux.

(منظور در صدد بودن برای نوشیدن دو بطری است). خطاب به پیر می‌گوید:

Prends cette bouteille.

(به کارگیری جمله در وجه امری)

2 - Tu vas nous verser à boire.

سپس در حالیکه به شاگردان کلاس و هم به پیر خطاب می‌کند، می‌گوید:

3 - Que va faire Pierre?

4 - Qu'est-ce que tu vas faire?

5 - Qu'est-ce que nous allons faire Pierre et moi?

با به کارگیری پنج جمله از ۱ تا ۵، و نشان دادن حرکات مناسب زبان‌آموزان به وجود فعل aller و عملی که به کمک آن، در آینده نزدیک صورت خواهد گرفت (دبیر شربت لیمو به آنها تعارف خواهد کرد) پی می‌برند و متوجه می‌شوند که به کمک فعل aller در کنار فعل اصلی جمله، و نیت عملی که در شرف انجام است نشان داده می‌شود. زبان‌آموزان به پرسشهای دبیر خود (شماره: ۳ و ۴ و ۵) در صدد پاسخ برمی‌آیند (که تنوع پاسخها قابل کنترل است).

بدین ترتیب زمان آینده نزدیک (futur proche) تدریس می‌شود و دانش‌آموزان به خوبی کاربرد آنرا یاد می‌گیرند. دبیر فعلهای به کار گرفته شده در جمله‌ها را روی تخته سیاه نوشته و در زمان آینده نزدیک صرف می‌کند:

1 - Boire, 2 - verser, 3 - Faire

Il va, je vais, nous allons, vous allez... verser de l'eau dans les verres et boire de la citronnade, etc.

ماضی نقلی (Passé composé):

دو بطری و دو لیوان خالی نامبرده در تدریس زمان آینده نزدیک (Futur proche) روی میز دبیر است و دانش‌آموزان با اشتیاق چشم به آنها دوخته‌اند و منتظر انجام عملی از طرف دبیر و همشاگردی خود (پیر) هستند. در حالیکه پیر مشغول ریختن آب در لیوانهاست، دبیر می‌گوید:

je veux beaucoup d'eau, un peu de citronnade... verse encore. Pierre, j'ai très soif.

- 1 - Il a passé de bonnes vacances.
- 2 - Il a retourné son dos.
- 3 - Il a sorti un mouchoir de sa poche.
- 4 - Il a monté les marches de l'appartement.
- 5 - Il a descendu les escaliers quatre à quatre (= très vite).
- 6 - Il a rentré sa voiture (au garage).

وجه مضارع (حال) التزامی (Mode subjunctif présent):

وجه التزامی، از جمله فعلهائی است که در کاربرد آن حتی گاهی خود فرانسویها نیز دچار اشتباه می‌شوند! صرف فعل آن به‌ویژه برای فعلهائی بی‌قاعده (دسته سوم) خالی از اشکال نیست... خانم مونیک سن لونی (Monique Saint-Louis) دبیر زبان فرانسه، آلیانس فرانسه (Alliance française) و متخصص آموزش زبان فرانسه به غیر فرانسه زبانان، روش عملی و ساده‌ای را برای آموزش وجه التزامی ساده (مضارع) به کمک حروف ربط مرکب، از زمینه آوائی مشترک بین حروف ماههای سال فرنگی و حروف ربط مرکب استفاده کرده است تا زبان‌آموزان با برشمردن ماههای فرنگی، حروف ربط مرکب، برایشان تداعی شود. اینجانب آنرا در یک جدول تنظیم کرده‌ام تا دبیران محترم از این الگو یا الگوهای مشابه استفاده کرده، کاربرد وجه التزامی را با حروف ربط مرکب تدوین نمایند:

به کارگیری ماههای فرنگی

1 - janvier — jusqu'à ce que	2 - février — à fin que
3 - mars — en admettant que	4 - avril — avant que
5 - mai — à moins que	6 - juin — pour peu que (il y a peu de soleil)
7 - juillet — à condition que (je partirai en vacance à condition que j'aie de l'argent)	8 - août — pourvu que (pourvu qu' il n'y ait pas de monde sur la plage. pourvu que j'aie encontre de l'argent, je partirai en vacances en août.
9 - Septembre — sans que	
11 - novembre — en attendant que	10 - octobre — bien que
12 - décembre — pour que (le d et b de décembre vus à l'envers deviennent: p et q de pour que.	

وقتیکه لیوانها پر شدند، دبیر از پیر تشکر می‌کند و برای برداشتن لیوان دست دراز می‌کند ولی عمداً یک حرکت ناشیانه می‌کند که باعث می‌شود لیوان یا بطری واژگون شده، به زمین بیافتد و بشکند!... دبیر با یک حالت تأسف دستش را بلند می‌کند و می‌گوید:

J'ai cassé la bouteille!...

یا J'ai cassé le verre!...

بدین ترتیب ماضی نقلی با یک روش ساده و با نشان دادن کاربرد عملی آن به دانش‌آموزان آموخته می‌شود. سپس دبیر قواعد صرف فعل در زمان ماضی نقلی را به شاگردان شرح می‌دهد.

کاربرد فعلهائی که در ماضی نقلی با فعل معین «Être» صرف می‌شوند:

1- naître	Un jour, un extra terrestre est né sur une planète.
2- apparaître	Il est apparu sur la terre.
3- devenir (venir,...) parvenir	Il est devenu grand.
4- arriver	Il est arrivé dans une ville.
5- passer (v.de mouvement)	Il est passé devant une maison.
6- retourner(v. de mouvement)	il est retourné vers la maison.
7- rester	Il est resté devant la maison.
8- entrer	Il est entré dans la maison.
9- sortir	Il est sorti très vite de la maison.
10- partir	Il est parti très loin de la maison.
11- revenir	Mais il est revenu vers la maison.
12- rentrer	Il est rentré dans la maison.
13- monter	Il est monté.
14- descendre	Il est descendu.
15- remonter	Il est remonté.
16- tomber	Il est tombé.
17- aller	Il est allé à l'hospital.
18- mourir	Il (y) est mort!...

تذکر و یادآوری مهم: افعال شماره: ۵ و ۶ و ۹ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۴، اگر چنانچه همراه با مفعول بی‌واسطه باشند با فعل معین "Avoir" صرف می‌شوند مثال:



غیر از تطابق آوایی حروف ماههای فرنگی با حروف ربط مرکب (نمایش داده شده به صورت جدول)، کاربرد وجه التزامی موارد زیادی دارد که اهم آن به قرار زیر است: می‌دانیم که زمانهای وجه التزامی که اصولاً وجه جملات تابع است، همیشه با حرف ربط *que* صرف می‌شود از جمله:

الف - بعد از فعلهایی نظیر: *regretter, préférer, exiger, souhaiter, vouloir* جمله تابع با وجه التزامی به کار می‌رود، مثال:

Je préfère qu'il fasse ses devoirs.

ب - پس از افعال غیرشخصی (*impersonnel*) مانند: *Pleuvoir,*

Falloir مثال: **1 - Il se peut qu'il pleuve ce soir.** یا

2 - Il faut que j'aïlle à l'école.

ج - بعد از افعالی مانند: *espérer, penser, croire*: اگر چنانچه جمله اصلی به صورت سئوالی یا منفی به کار برده شود، فعل جمله تابع وجه التزامی خواهد بود. مثال:

1 - Je ne pense pas qu'il vienne.

2 - Croyez - vous qu'il ait vendu son appartement?

3 - Espérez - vous qu'elle aïlle mieux cette semaine?

د - وقتیکه اسم متمم جمله ربطی همراه یک صفت عالی (*Adjectif superlatif*) باشد. مثال:

C'est le plus intelligent élève que j'aïe jamais rencontré.

وجه شرطی (*Mode conditionnel*)

اصولاً فعل شرطی، نشان دهنده یک عمل قطعی و حتمی نیست و همانطور که از اسمش پیداست، انجام عمل بستگی به یک شرط دارد که بعد از حرف ربط شرطی *si* می‌آید و در این صورت وجه شرطی همیشه شامل دو جمله است: شرط و جواب شرط. دبیر برای تدریس این وجه، ابتدا سئوالهایی را با رعایت قواعد وجه شرطی و با صورت ساده آن (حال و آینده)، خطاب به چند نفر از زبان آموزان مطرح می‌کند و از هر یک از آنها می‌خواهد که به پرسشهای او جواب بدهند. مثال:

۱ - دبیر از یکی از دانش آموزان می‌پرسد:

1 - Si tu pars (cet été) au bord de la mer, qu'est - ce que tu feras?

- مثال برای هر یک از موارد آورده شده در جدول:
- 1 - Si tu **veux** parler français, tu **devras** bien travailler.
 - 2 - Si tu ne **travaillais** pas, tu ne **réussirais** pas.
 - 3 - Si tu **avais travaillé**, tu n'**aurais** pas **échoué**.

وجه شرطی، در موارد دیگری از قبیل:

بیان شک و تردید - تعجب - توصیه و نصیحت - میل و آرزو - تقاضای مؤدبانه، به جای امر و غیره. به کار می‌رود که در این صورت، وجه شرطی برای بیان تحقق یک کار و عمل شرط استعمال نمی‌شود.
مثال:

۱ - برای بیان شک و تردید:

1 - Au mois dernier, un torrent avait eu lieu en Azarbaïdjan, il y aurait détruit beaucoup de villages.

۲ - تعجب:

2 - Lui, il serait le premier entre la classe A et B!

۳ - توصیه و نصیحت:

3 - Tu devrais te mettre au travail!

۴ - میل و آرزو:

4 - Je voudrais m'acheter une robe blanche.

۵ - تقاضای مؤدبانه، به جای امر:

5 - Pourriez - vous me donner ces renseignements?

اعمال روشهای ساده و نوین در کاربرد نکات بنیادی و دستور زبان فرانسه باز هم ادامه خواهد یافت.

دانش آموز بدون توجه به قواعد وجه شرطی، به طور طبیعی (که بهترین روش برای درک و فهم ساختارهای دستوری است) جواب می‌دهد:

Si je pars au bord de la mer, je me baignerai, je ferai du vélo... etc.

۲ - دبیر از دانش آموز دیگری می‌پرسد:

2 - Si tu obtiens une mauvaise note en mathématiques, qu'est - ce que tu feras?

شاگرد برای حفظ موقعیت خود جلوی دیگران، بلافاصله جواب می‌دهد:

Si j'obtiens une mauvaise note en mathématiques, je travaillerai davantage... etc.

۳ - دبیر به طرف شاگردی که در سر بازیگوشی می‌کند نزدیک می‌شود و به او می‌گوید:

Si tu écoutes bien, tu apprendras ta leçon.

بدین ترتیب شاگردان کلاس، شور و هیجان لازم را برای یادگیری یک درس جدید بدست آورده‌اند و حتی خود در آموزش درس مزبور مشارکت داشته‌اند. دبیر با اطمینان خاطر به درس خود ادامه می‌دهد...
موارد مهم برای کاربرد وجه شرطی در جدول زیر تنظیم شده است:

شماره	کاربرد وجه شرطی با حرف ربط شرطی	جمله شرطی	جواب شرط
	si	فعل در زمان حال (اخباری) (indicatif présent)	فعل در آینده ساده (futur simple)
۲	si	فعل در ماضی استمراری (imparfait)	فعل در زمان شرطی مضارع (حال) (conditionnel présent)
۳	si	فعل در ماضی بعید (plus - que - parfait)	فعل در زمان شرطی گذشته (conditionnel passé)

اصطلاحات از دیدگاه

تطبیقی

تالیف: محمد ظروفی

تشکیل دهنده آن اصطلاح قابل درک نیست. این گونه اصطلاحات دارای یک واحد معنایی خاص خود می‌باشند که باید جدا آموخته شوند و از هیچ قاعده دستوری نیز پیروی نمی‌کنند. و این خود به یادگیری دشواریهای زبان می‌افزاید. از سوی دیگر نیاموختن و عدم درک اصطلاحات زبان موجب کج فهمی و در مسواری سوء تفاهماتی می‌شوند. می‌گویند بین یک آلمانی و خارجی دعوی سختی در می‌گیرد، چرا که خارجی معنی اصطلاح «Du hast Schwein gehabt» (خیلی شانس آوردی) را درست درک نکرده و آنرا فحش تلقی می‌کند. اما چرا خارجی آنرا فحش تلقی کرده است؟ این امر احتمالاً از اینجاست ناشی می‌شود که خارجی اولاً به کلمات چسبیده و فقط معنای لغوی آنرا در نظر گرفته است؛ در حالیکه این یک اصطلاح است و معنای خاص خود را دارد. ثانیاً اینکه واژه Schwein در زبان مادری اش بمعنای فحش بکار برده می‌شود.

هدف از آموزش زبان بیگانه، گسترش توانایی‌های زبان مبداء است. همه تلاش‌های روش تدریس نظری و عملی در اینست که بطور مؤثری این توانایی‌ها را در زبان بیگانه افزایش دهد. اما تاکنون در جهت آموزش اصطلاحات گام‌های مؤثری برداشته نشده است. دشواریهای تطبیقی و معادل‌یابی اصطلاحات سخت ناشی از سیستم زبانی مبداء و مقصد، و نیز تفاوت‌های فرهنگی است. از این گذشته اصطلاحات را هم نمی‌توان بر اساس قواعد و ساختارهای دستوری معین آموخت؛ بلکه باید به گسترش احساس زبانی کوشید و آنها را مانند استثنای‌های دستوری زبان بخاطر سپرد.

دشواریهای درک و معادل‌یابی اصطلاحات برهیچکس پوشیده نیست؛ چرا که اصطلاحات از یک سو از هیچ قاعده زبانی پیروی نمی‌کنند، و از سوی دیگر بخش عظیمی از واژگان هر زبانی را نیز تشکیل می‌دهند. می‌دانیم که ساختارهای زبانی به دو صورت آموخته می‌شوند: یا بر اساس قواعد دستوری و یا بر اساس حفظ کردن موارد استثنائی و بی‌قاعده زبان. اصطلاحات را نیز باید جزئی از این دسته بشمار آورد.

در اینجا به بررسی ساختار اصطلاحات در زبان آلمانی و فارسی بصورت تطبیقی می‌پردازیم؛ در همان آغاز کار به ناهماهنگی‌های بسیاری بین دو زبان مبداء و مقصد برمی‌خوریم و با دشواریهایی روبرو می‌شویم و در نهایت کار معادل‌یابی در برخی موارد با موفقیت کامل انجام نمی‌پذیرد. این امر هنگامی دشوارتر می‌شود که شخص از حوزه فرهنگی متفاوتی برخاسته باشد، مانند فارسی زبانی که آلمانی می‌آموزد؛ زیرا مسئله مهم در بررسی تطبیقی اصطلاحات دو زبان، درک نمادهای گوناگون به کار رفته در هر حوزه فرهنگی است. همانطور که می‌دانیم یک اصطلاح از بهم پیوستن دو یا چند کلمه بوجود آمده و ترکیبات ثابتی را تشکیل می‌دهد و معنی آن از عناصر

اصطلاحات از دیدگاه

تطبیقی

از چاله به چاه افتادن vom Regen in die Traufe kommen
همرنگ جماعت شدن mit Wölfen heulen
زیره به کرمان بردن Eulen nach Athen tragen
دندان روی جگر گذاشتن in den saueren Apfel beißen
از کوره در رفتن in die Luft gehen

۴ - اصطلاحاتی که در زبان مبدا و مقصد امکان انطباق وجود ندارد، و باید به توصیف و برگردان آنها پرداخت، مانند:

نان خالی Karo trocken
بخاطر پول یا کسی ازدواج کردن jmdn. avf Abbruch heiraten
جوراب پاره به پا داشتن eine Kartoffel im Strumpf haben.

مهمترین دسته، همین دسته از اصطلاحاتی است که امکان انطباق آنها وجود ندارد و باید به توصیف آنها پرداخت؛ نکاتی که باید در این امر رعایت شود، عبارتند از:

۱ - باید بررسی شود که اصطلاح در چه سطح زبانی است. آیا عامیانه است، عامیانه تند و زننده است و یا اینکه عادی و یا ادبی است.

۲ - در صورت تشخیص این مطلب باید سطح زبانی مقصد را با سطح زبانی زبان مبدا هماهنگ کرد.

۳ - باید کوشید تا اجزای تشکیل دهنده اصطلاح در زبان مبدا و مقصد با یکدیگر نزدیک باشند.

در خاتمه لازم به تذکر است که رابطه بین آرایش و واژگانی و محتوای معنایی اصطلاح، رابطه‌ای است که با هیچ قاعده دستوری زبان سروکار ندارد و کاملاً غیر قابل پیش‌بینی است. بنابراین زبان آموز باید تک تک آنها را یاد بگیرد و به حافظه بسپارد و با کاربرد آنها در متون زبان آلمانی آشنائی پیدا کند.

اما شاید بتوان با تجزیه و تحلیل ساختار اصطلاحات، درک و معادل‌یابی آنها را اندکی آسانتر ساخت.

اگر اصطلاح را از نظر تطبیقی مورد بررسی قرار دهیم به دو عنصر واژه و محتوا برمی‌خوریم. در مقایسه بین زبان آلمانی و فارسی چهار نوع مختلف از اصطلاحات را می‌توان از یکدیگر متمایز ساخت:

۱ - اصطلاحاتی که در آنها آرایش و واژگانی و محتوای معنایی زبان مبدا و مقصد کاملاً با یکدیگر تطبیق می‌کنند، مانند:

پوست کلفت بودن ein dickes Fell haben
ذهن لقی داشتن ein loses Mundwerk haben
مثل سگ و گربه با هم زندگی کردن wie Hund und Katze zusammen leben

چیزی را در نطفه خفه کردن etwas im Keim ersticken
در این گونه اصطلاحات یافتن معادل در زبان مقصد (فارسی) چندان دشوار نیست، چرا که در ذهن خواننده تصویری را پدید می‌آورند که درست به همان صورت در زبان فارسی نیز یافت می‌شوند.

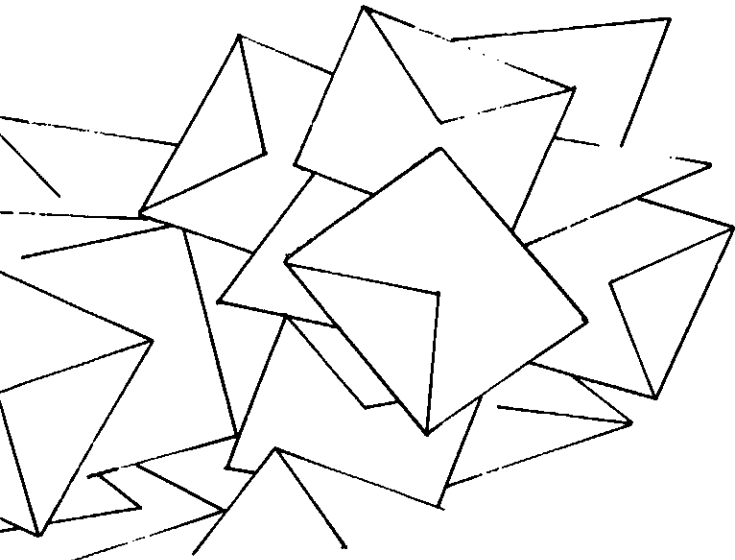
۲ - اصطلاحاتی که گرچه آرایش و واژگانی آنها اندکی با یکدیگر تفاوت دارند، اما محتوای معنایی آنها کاملاً با یکدیگر منطبق هستند، مانند:

مثل ریگ پول داشتن Geld wie Heu haben
به ساز کسی رقصیدن nach Jemands Pfeife tanzen
مثل خر کار کردن arbeiten wie ein Pferd

از یک قماش بودن vom gleichen (selben) Kaliber sein
۳ - اصطلاحاتی که آرایش و واژگانی آنها کاملاً با یکدیگر متفاوتند، اما محتوای معنایی آنها در زبان مبدا و مقصد یکی است،

مانند:

پاسخ به نامه‌ها



محمدرضا عنانی سراب کارشناس دفتر برنامه‌ریزی و تألیف

هر بار که صدای /m/ را می‌شنویم می‌توانیم مطمئن باشیم که علامت نوشتاری این صدا m است. ولی با این حال باید اضافه کنیم که واجها در رو ساخت زبان به دلایل مختلف دستخوش تغییرات آوایی می‌شوند و چون این تغییرات آوایی رو ساختی در نظام نوشتاری زبان انگلیسی نمودی پیدائی کنند امریادگیری آن برای زبان‌آموزان مشکل می‌شود در حالیکه برای اهل زبان مشکلی بوجود نمی‌آید چون آنها طرز تلفظ کلمات را می‌دانند. بعنوان مثال دو کلمه sanity و sane را در نظر بگیرید. واجیکه با حرف a در این دو کلمه نشان داده می‌شود دو تلفظ متفاوت دارد. گر چه نوشتن این کلمات به دلیل این تمایز صوتی برای خارجی زبانها مشکل است ولی این امر برای اهل زبان یک امتیاز محسوب می‌شود چون ارتباط دو کلمه حفظ می‌شود. بعبارت دیگر اگر قرار باشد دو صدای /ei/ و /ae/ با دو حرف متفاوت نشان داده شوند ارتباط معنایی این دو کلمه کمرنگ خواهد شد. مثال دیگر در مورد تغییر رو ساختی کاهش صوتی واکه‌ها (vowel reduction) است که در سیلابهای فاقد فشار یا کم فشار صورت می‌گیرد. مثلاً در کلمه telegraph حروف e و a بترتیب /e/ و /a/ تلفظ می‌شوند ولی در کلمه telegraphy چون این دو حرف در سیلابهای فاقد فشار قرار دارند به /a/ shwa تبدیل می‌شوند. علاوه بر کاهش صوتی واکه‌ها کاهش صوتی همخوانها نیز مشکل‌آفرین است. مثلاً در کلمه electric حرف /k/ تلفظ می‌شود در حالیکه در کلمه electricity به /s/ تبدیل می‌شود. این امر در مورد حرف g با دو صدای /g/، /dg/ نیز صادق است.

۲ - مشکل دوم هم آوایی (homonymy) است. در زبان انگلیسی بعضی از صداها با چندین حرف مختلف نوشته می‌شوند. مثلاً واکه مرکب /i:/ در کلمات seat, see, key, be, theme بترتیب با e

با سلام به خوانندگان عزیز مجله رشد زبان بویژه ستون پاسخ به نامه‌ها در این شماره سعی می‌کنیم به بخشی از سوالات رسیده پاسخ دهیم. خواهر نسرين خزاعي دبیر دبیرستانهای مشهد در نامه خود سؤال زیر را مطرح کرده‌اند.

سؤال: برای تدریس املاء در دبیرستان چه روشی را پیشنهاد می‌کنید؟ پاسخ به سؤال فوق بدلیل گستردگی موضوع در این بخش از مجله با فضای محدودی که در اختیار ماست چندان آسان بنظر نمی‌رسد ولی بدلیل اهمیت این مقوله که متأسفانه تاکنون بدان کمتر توجه شده است به طرح آن می‌پردازیم. برای انتخاب روش تدریس هر مقوله باید در ابتدا ماهیت آن را بشناسیم و از عوامل مؤثر در آن و قانونمندیهای شناخت کافی بدست آوریم. املاء (spelling) به نحوه نوشتن کلمات و یا به عبارت دیگر ارتباط میان صداها و علامت‌های نوشتاری اطلاق می‌شود. بنابراین املاء با دیکته استاندارد (dictation) که آزمون مهارت است و علاوه بر مهارتهای سطوح پائین مثلاً واژگان و دستور مهارتهای سطوح بالا نظیر شنیدن و خواندن را نیز ارزیابی می‌کند تفاوت دارد. املاء زبان انگلیسی به بیقاعدگی شهرت دارد و به همین جهت یادگیری آن مشکل است. این امر از عوامل مختلفی ناشی می‌شود که به تعدادی از آنها اشاره می‌کنیم.

۱ - پیچیدگی املاء انگلیسی عمدتاً با پیچیدگی نظام آوایی این زبان هماهنگی دارد و به همین دلیل چامسکی نظام نوشتاری انگلیسی را برای منظور خاص ارائه زبان برای اهل آن ایده‌آل می‌داند. با این ادعا چامسکی درحقیقت به ساختار واژه - واجی (morphophonemic) زبان اشاره می‌کند. ساختار نوشتاری زبان انگلیسی تا حدودی واجی (phonemic) است یعنی هر حرف الفبا نماینده یک واج است. مثلاً

MAIN, adj
/mein/
mainly, adv.

most important
"Azadi is the main square
of Tehran."
syn: CHIEF

هنگام مرور لغات با نگاه کردن به رویه اول کارت و خواندن لغت سعی کنید تعریف آن را بخاطر آورید و آن را در جمله‌ای بکار ببرید چنانچه توانستید این کار را انجام دهید آن لغت را آموخته‌اید و نیازی نیست آن را دوباره مرور کنید ولی اگر نتوانستید به رویه دیگر مراجعه کنید تعریف و جمله نمونه را مطالعه نموده کارت را برای مرور لغات در دفعات بعد حفظ کنید. بدین ترتیب می‌توانید هر روز بر دایره لغات خود بیفزایید. برای آشنایی با انواع تست واژگان به بخش تست کتاب چهارم مراجعه کنید. در زمینه درک مطلب نیز مطالعه دقیق متون کتابها و پاسخ به سؤالات درک مطلب و هم چنین استفاده از مطالب درک مطلب خارج از کتاب توصیه می‌شود.

در زمینه دستور زبان مطالب بخش Grammar کتاب‌های درسی را مطالعه کنید و مخصوصاً توجه خود را به معنی و کاربرد نکات دستوری معطوف داشته و از حفظ فرمولهای دستوری بپرهیزید. بخش Language Functions نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و برای موفقیت در کنکور توجه به این بخش نیز ضروری است.

آقای ع - احمدی همانطوریکه متذکر شده‌اید "hicked" در درس هشتم کتاب دوم دبیرستان پاراگراف هفتم از اشتباهات چاپی کتاب است و باید به hiccapped تبدیل شود. توفیق هر چه بیشتر شما را آرزو مندیم.

حرف بیصدا ea, ee, ey, e, e, e نشان داده می‌شود. به این ترتیب see و sea هم آوا شمرده می‌شوند و تمایزشان تنها در خط مشخص می‌شود. ۳ - مشکل بعدی به کلماتی مربوط می‌شود که نوشتنشان تابع قاعده خاصی نیست. این کلمات واژه‌های دیداری (sight words) نامیده می‌شوند. واژه‌ها sword, leopard, bough, trough به این دسته تعلق دارند. چون تعداد این واژه‌ها نسبتاً زیاد است مشکلاتی را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند.

نظام نوشتاری زبان انگلیسی علاوه بر موارد فوق مشکلات دیگری نیز دارد که بدلیل طولانی شدن مطلب بررسی مفصلی آن را همراه با روش تدریس پیشنهادی به شماره‌های آینده موکول می‌کنیم.

برادر دانش‌آموز آقای فرج‌الله رضایی از ابراز محبت شما تشکر می‌کنیم و از اینکه اشتیاق شما به آموختن زبان انگلیسی با مطالعه کتب جدید و راهنمایی‌های دلسوزانه دبیر محترمان برانگیخته شده خوشحالیم و امیدواریم با تلاش مستمر خود در این راه موفق باشید. در مورد کنکور سال ۷۳ - ۷۲ توجه شما و دیگر دانش‌آموزان سال چهارم را به نکات ذیل جلب می‌کنیم.

۱ - در کتب جدید مهارت خواندن مورد تأکید قرار گرفته است بنابراین در کنکور نیز درصدی بیشتر به درک مطلب و واژگان که از ابزار مهم درک مطلب است اختصاصی خواهد یافت. لذا توصیه می‌شود کلیه لغات کلیدی کتب دوره دبیرستان را مرور کنید. برای آموختن لغات بهتر است برای هر لغت کارتی تهیه کنید و در یک رویه آن لغت، تلفظ، نقش دستوری و کلمات هم خانواده آن و در رویه دیگر تعریف لغت و جمله‌ای که کلمه در آن بکار رفته باشد درج نسماید. علاوه بر جمله نمونه می‌توانید مترادف و متضاد لغت را نیز اضافه کنید. مثال:

آقای سجاد اکبری، دانش آموز سال سوم رشته ریاضی فیزیک:
الف: آموزش زبان فرانسه:

بهرتر است که از کتابهای جدیدالتألیف زبان فرانسه استفاده
نمایید. چنانچه دو سه ماه تأمل داشته باشید، حداقل کتابهای فرانسه
دوره راهنمایی تحصیلی از چاپ خارج شده و همراه با نوارهای درسی
منتشر می گردد.

ب: ارسال کتابها و نوارهای درسی از طریق مجله:

متأسفانه ارسال آنها از طریق مجله امکان ندارد. نمونه هایی از
کتابها و نوارهای درسی به اداره کل آموزش و پرورش مرکز استان
(ارومیه) فرستاده خواهد شد یا در صورت تمایل یکی از آشنایان شما
در تهران به گروه زبان فرانسه واقع در طبقه پنجم سازمان مراجعه کند
تا راهنماییهای لازم جهت خرید این کتابها به او داده شود.

خانم پریسا مرادی، لیسانس زبان و ادبیات فرانسه:

الف: اظهار رضایت از انتشار مقاله روش تدریس زبان فرانسه:
ماهم متقابلاً سپاسگزاریم و از اینکه انتشار این مقاله رضایت
شما را جلب نموده و انگیزه ای برای درخواست همکاری شما با گروه
زبان فرانسه را فراهم نموده است خوشوقتم.

ب: ارسال مقاله از طرف گروه جهت ترجمه:

گروه برای کسی مقاله نمی فرستد. این شما هستید که با
انتخاب مقاله ارزنده آموزشی، در زمینه های تحقیقی، تحلیلی یا خبری
آنها را ترجمه نموده و می توانید به گروه ارسال دارید تا در صورت
تأیید بنام شما در مجله چاپ شود. در ضمن حق الزحمه آن به حساب
بانکی شما واریز خواهد شد.

ج: استفاده از نیروی متخصص در نظام جدید آموزشی جهت تدریس
زبان فرانسه در مدارس شهرستانها

امیدواریم که در سال جدید، طرح گروه زبان فرانسه، مبنی بر
دایر کردن کلاسهای این زبان حداقل در دو مدرسه راهنمایی و
متوسطه، برای پسران و دختران در مراکز استانها عملی شود.

گروه زبان فرانسه به نامه های دریافتی خود پاسخ می گوید:
گروه زبان فرانسه، ضمن آرزوی موفقیت برای خوانندگان در
سال ۱۳۷۳، نامه های شما را که از طرف هیأت تحریریه مجله دریافت
کرده است پاسخ می گوید:

آقای ستار بهشتی، دانشجوی رشته زبان فرانسه دانشگاه فردوسی
مشهد:

پاسخ به بخشهایی از نامه شما که مربوط به گروه زبان فرانسه
است:

الف: در مورد اختصاص اکثر صفحات مجله به زبان انگلیسی و
سهم اندک زبانهای فرانسه و آلمانی:

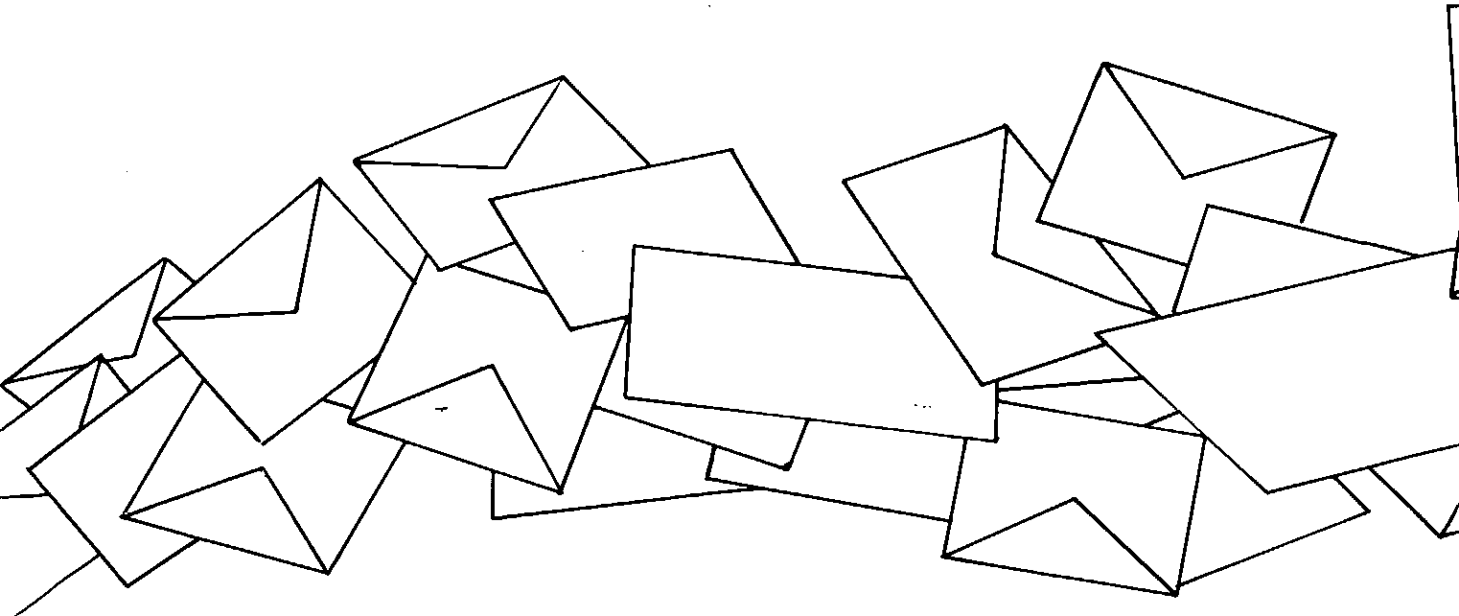
در این شماره و شماره های آینده، سعی می شود مقاله های
بیشتری از زبان فرانسه در مجله درج گردد یا در صورت موافقت
مقامات بلندپایه سازمان، سهمیه بندی خاصی برای هر یک از زبانها در
نظر گرفته شود ولی ناگفته نماند که همکاران نیز علاقه چندانی جهت
ارسال مقاله نشان نمی دهند.

ب: در باره استفاده از آخرین روشهای آموزشی در کتابهای درسی
زبان فرانسه:

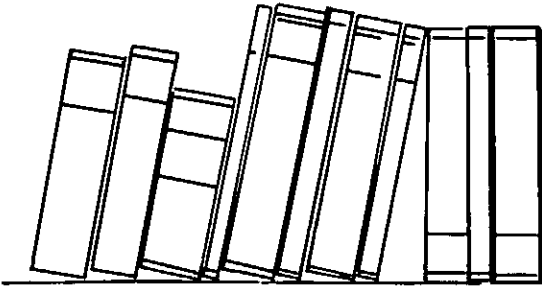
لطفاً دو سه ماه تأمل بفرمایید تا بعد از چاپ و انتشار کتابهای
جدیدالتألیف زبان فرانسه، نظراتان تأمین گردد.

ج: چرا وزارت آموزش و پرورش از تحصیلات عالی و
تخصصی جوانان برای تدریس زبان فرانسه استفاده نمی کند؟

ضمن همدردی با شما، از اداره کل آموزش و پرورش آن
استان سؤال کنید که چرا در درجه اول کلاسهای زبان فرانسه در
مدارس راهنمایی تحصیلی و متوسطه آن استان بسیار کم است و در
نتیجه نیاز به مدرسین زبان فرانسه نیز اندک می باشد.



معرفی کتاب



تهیه و ترجمه از خانم لوسی شهیدی
گروه زبان فرانسه

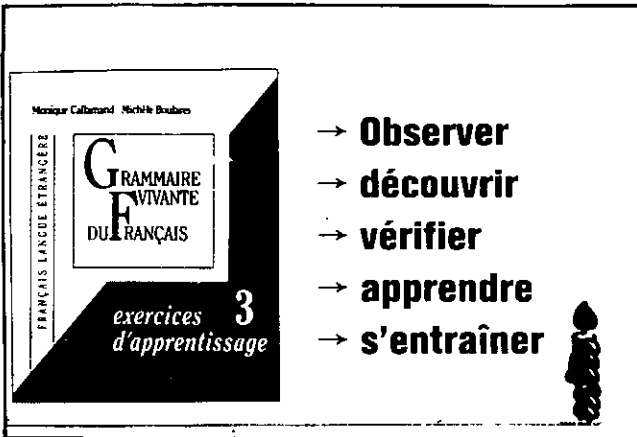
انواع شعر و صناعات شعری در زبان فرانسه

این کتاب که در آبان ماه ۱۳۷۲ توسط انتشارات دانشگاه تهران منتشر شده، احتمالاً جوابگوی سؤالات بیشمار دانشجویان در مورد نکات مربوط به شعر و صناعات شعری در زبان فرانسه است؛ همچنین شناختهای لازم در برخورد با یک بیت یا قطعه شعر فرانسه را به خواننده می‌دهد. خصوصیات شعری، قالبهای ثابت و آزاد شعری و... در این کتاب مطرح می‌باشد. کتاب مزبور شامل ده بخش و تعداد زیادی تمرینات شعری است، این تمرینات در پایان هر بخش، در ارتباط با مطالب مطرح شده در آن بخش تهیه شده است. پاسخ کل تمرینات در چند صفحه پایان کتاب است.

این کتاب را می‌توان هم به عنوان کتاب درسی مورد استفاده قرار داد و هم به عنوان کتاب کمک درسی زیرا در بسیاری موارد نیازهای دانشجو را برطرف می‌سازد. در بعضی حاشیه صفحات اشاره به برخی شباهات موجود در صناعات شعری در زبان فرانسه و فارسی گشته و در این مورد مقایساتی نیز بعمل آمده است.

ترجمه تمام اشعار فرانسه موجود در کتاب نیز در کنار متن فرانسه یا در زیر آن قرار دارد. البته ناگفته نماند که تعدادی اشتباهات چاپی در واژه‌های فرانسه کتاب و جایگاهی برخی کلمات وجود دارد که امید است در چاپ آینده این خطاهای چاپی برطرف گردد.

مؤلفین: دکتر ژاله کهنمویی پور - ضیاءالدین دهشیری



- Observer
- découvrir
- vérifier
- apprendre
- s'entraîner

۱ - دستور زبان، ویژه دبیران و مدرسین زبان فرانسه در سه

جلد:

1 - Grammaire vivante du français exercices d'apprentissage

● شامل تمرینهای مختلف برای آموزش زبان فرانسه به عنوان یک زبان خارجی.

● نویسندگان:

m. anig ue callaman, Michèle Boulares.

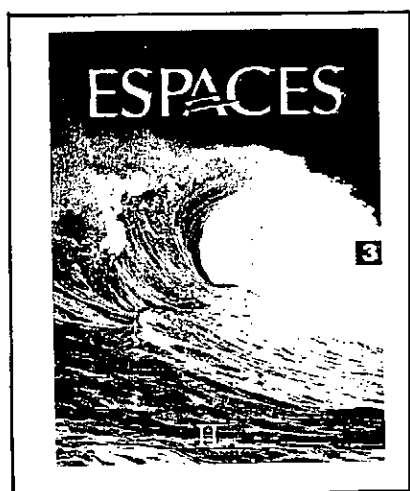
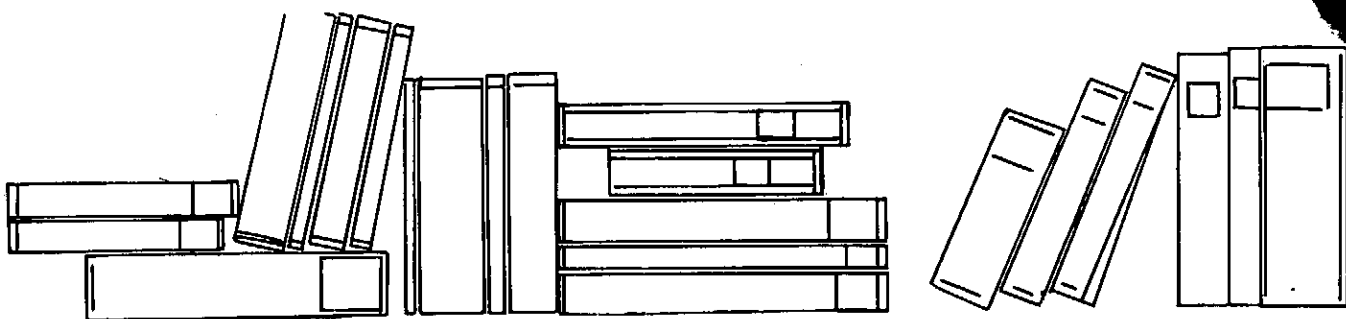
M - O - nique

● از انتشارات:

Fernand Nanthan

چاپ پاریس.

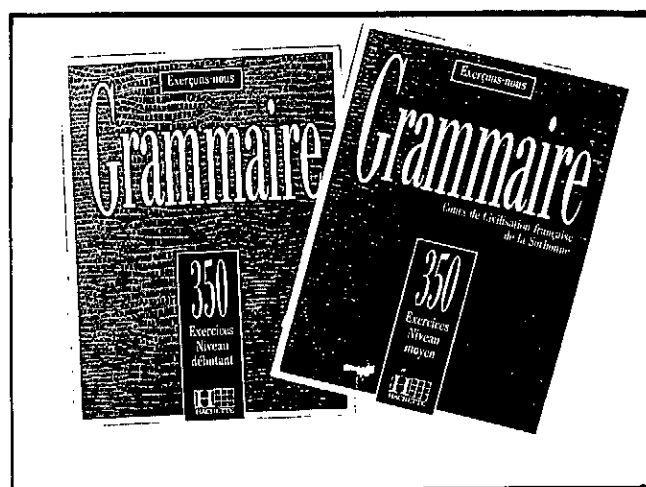
CLE, international



۳- روش نوین برای آموزش زبان فرانسه، ویژه نوجوانان و بزرگسالان نوآموز در سه جلد:

3 - Espaces

- این روش، نوآموزان را برای ارتباط و مکالمات شفاهی و کتبی آماده ساخته و آنها را با ادب و فرهنگ کشور فرانسه و سایر کشورهای فرانسوی زبان آشنا می‌سازد.
- اثری است از گی کاپل (Gey Capelle)، انتشاراتی هاشیت.
- روش مزبور، علاوه بر سه کتاب درسی، مجهز به دفترچه تمرین، نوار و کتاب راهنمای آموزشی است.



۲- دستور زبان، برای زبان‌آموزان مبتدی و سطح متوسط در دو جلد:

2 - Grammaire du français

- هر یک از مجلدات شامل ۳۵۰ تمرین ساختارهای دستوری است و دارای شرایط یک کتاب خودآموز است که در کلاس و در خانه، می‌تواند مورد استفاده زبان‌آموزان قرار گیرد.
- اثری است از بخش زبان‌آموزی دانشگاه سوربن، انتشاراتی هاشیت

فرهنگ دانش آموز انگلیسی - فارسی

شامل مجموعه لغات واصطلاحات

کتاب درسی
کلاسهای اول نظری
تمرین و پاسخ

زیر نظر:

همکاران کتابهای درسی

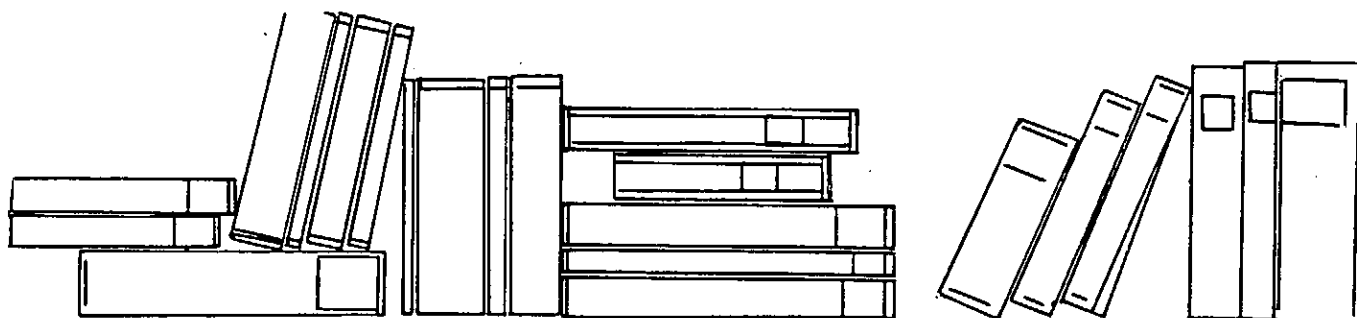


مرکز ترجمه و نشر کتاب

نحوه نگرش معلمان زبان خارجی نسبت به تدریس لغات و تکنیک‌های مربوط به آن در دهه‌های اخیر تغییرات زیادی کرده است. زمانی تدریس لغات تحت‌الشعاع تدریس ساختارهای دستوری قرار داشت. مثلاً در روش سمعی و بصری واژگان در سطوح پایین زبان‌آموزی به حداقل می‌رسید و در مقابل ساختارهای پایه‌ای زبان و دستگاه صوتی مورد تأکید واقع می‌شد. در سطوح میانی و پیشرفته نیز این ذهنیت وجود داشت که زبان‌آموزان در این سطوح خود بر تکنیک‌های آموختن لغات مسلط شده‌اند. بنابراین گامی عملی در این جهت برداشته نمی‌شد. ولی حقیقت این است که یادگیری لغات نیز همانند مؤلفه‌های دیگر زبان بدون تدریس نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده ممکن بنظر نمی‌رسد. حتی در سطوح پایین زبان‌آموزی نیز لغات از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. بدون شک محدود ساختن لغات در سطوح پایین ضروری است اما بها دادن به لغت‌آموزی و آشنا ساختن دانش‌آموزان با مهارت‌های آن باید از همان ابتدا مورد توجه قرار گیرد تا دانش‌آموزان بتوانند در سطوح بالاتر سرعت دایره لغات خود را افزایش دهند. تجربه نشان می‌دهد که نقش لغات در خواندن و ارتباط شفاهی از دستور زبان بمراتب بیشتر است. عبارت دیگر فردی که لغات قابل توجهی می‌داند اما دانش او در مورد ساختارهای دستوری بسیار اندک است از فردی که کاملاً بر دستور زبان مسلط است اما صد واژه یا کمتر می‌داند موفق‌تر است. یکی از مشکلات زبان‌آموزی در سطح

جدیدی مطرح می‌شود. اگر زبان‌آموز لغات پایه قبلی را نداند حجم لغت جدید برای او بیش از حد افزایش می‌یابد و در نتیجه در درک مطلب دچار مشکل خواهد شد. کتاب حاضر تلاشی است در جهت آموزش لغات که در آن علاوه بر معرفی لغات سال اول دبیرستان تمرین‌هایی برای هر درس پیش‌بینی شده است. گرچه یکی از اهداف این کتاب بی‌نیاز ساختن دانش‌آموزان از مراجعه به فرهنگ لغت است در عین حال نحوه ارائه مطالب بطریقی است که دانش‌آموزان در نهایت بر مهارت‌های استفاده از فرهنگ لغت نیز تسلط می‌یابند.

دبیرستان نیز محدودیت دایره لغات دانش‌آموزان است. آنها در خواندن متن‌های کتاب دچار مشکل هستند چون اکثر واژه‌های آنها را نمی‌دانند. اگر قرار باشد همه لغات جدید را در فرهنگ لغت پیدا کنند بزودی خسته شده از این کار منصرف خواهند شد. بعلاوه تلاش‌های معلم برای درگیر نمودن دانش‌آموزان با متن نیز نتیجه لازم را دربر نخواهد داشت. نکته مهم در این زمینه توجه به لغاتی است که در پایه‌های قبلی آموخته شده‌اند. متون خواندنی هر پایه از پایه قبلی مشکل‌تر است و در هر درسی علاوه بر لغاتی که در پایه‌های قبلی تدریس شده‌اند لغات



800 TEST ITEMS

Vocabulary

Grammar

Language Functions

Mini-Comprehension

Reading Comprehension

Prepared by:

Dr Parviz Birjandi

M.R. Anani Sarab

Collaborators:

.Bayat, .Biglar, .Zarei Neiyestanak

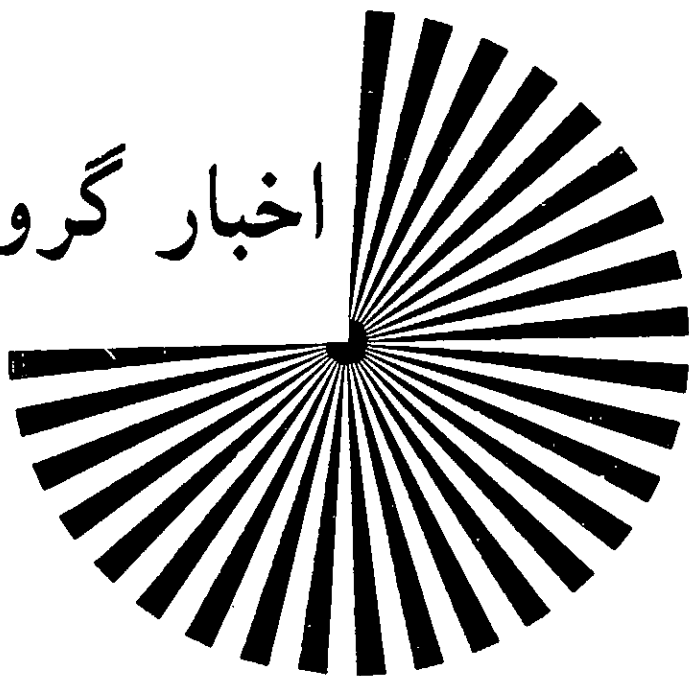
آموزش زبان انگلیسی در دو دهه اخیر تغییرات چشمگیری را تجربه کرده است. این تغییرات تأثیر بسیار زیادی بر روی شیوه‌های آموزشی، تهیه و تدوین کتب و مطالب آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی داشته است. در کشور عزیز ما نیز آموزش زبان در سطح دبیرستان متحول شده و تغییراتی در مطالب آموزشی، روش تدریس و ارزشیابی بعمل آمده است. در کتب جدیدالتألیف هدف اصلی آموزش مهارت خواندن می‌باشد. دستور زبان و واژگان صرفاً وسایلی هستند که شما را در رسیدن به این هدف یاری می‌دهند. لذا تا کنید بیش از حد بر هر یک از این دو عنصر بویژه دستور زبان و غافل شدن از درک مطلب شما را در کسب مهارت خواندن دچار مشکل خواهد کرد. مؤلفین کتب درسی با توجه به حساسیت مسئله کنکور و این امر که در سال تحصیلی جاری سئوالات زبان کنکور براساس کتابهای جدید طرح خواهد شد، بر آن شدند که برای راهنمایی دانش‌آموزان کلاسهای چهارم و داوطلبین آزاد آزمون ورودی دانشگاهها مجموعه تستی تهیه نموده، این عزیزان را در رسیدن به اهداف عالی خود در زمینه ورود به آموزش عالی یاری دهند.

تست‌ها محتوای کلیه کتابهای زبان دوره دبیرستان را در بر بگیرند. برای توفیق بیشتر توصیه می‌شود پس از مرور کتابهای زبان به دادن پاسخ به

مجموعه حاضر حاصل تلاش این گروه می‌باشد. در این مجموعه کلیه بخش‌هایی که در کنکور مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد گنجانده شده و سعی شده است

سئوالات این مجموعه پرداخته برای اطمینان از صحت جوابهای خود به پاسخنامه مراجعه نمایید. با آرزوی توفیق مؤلفین

اخبار گروه‌های زبان خارجی



اخبار گروه زبان انگلیسی

● سالی که گذشت برای گروه زبان انگلیسی سالی پر بار بود. ما توانستیم با استفاده از پیشنهادات و نظریات سازنده دبیران محترم بویژه دبیران سال چهارم دبیرستان در بهبود کیفی کتابها گامهای موثری برداریم. در مورد چگونگی ارزشیابی و بازمبندی آزمونهای کتبی و شفاهی جزوه‌ای مشتمل بر دستورالعملها، تکنیک‌ها و نمونه سوال تهیه شد و در اختیار دبیران ارجمند قرار گرفت. جزوه‌ای نیز در مورد اهداف جزئی کتاب سال دوم دبیرستان همچنین کلیاتی در مورد نحوه تدریس آن تهیه و به استانها ارسال گردید.

● برنامه زبان انگلیسی دوره دو ساله تربیت معلم در گروه زبان انگلیسی زیر نظر کمیته تخصصی برنامه‌ریزی شد و جهت بررسی به شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم ارسال گردید که انشاءاله نتیجه آن بزودی اعلام می‌گردد.

● اهداف و سرفصل‌های درس زبان انگلیسی دوره پیش-دانشگاهی زیر نظر متخصصین امر تهیه و تنظیم گردیده و در حال حاضر کار روی تألیف کتاب متمرکز شده است. گروه زبان انگلیسی امیدوار است کار تألیف کتاب مزبور را در زمان پیش‌بینی شده بانجام برساند. شمایان ذکر است که در این برنامه مطالبی برای بخش آزمایشگاه و هم چنین کتاب معلم نیز پیش‌بینی شده است. ضمناً قرار است برنامه‌ای برای آموزش دبیران سال چهارم پیش‌دانشگاهی نیز تهیه شود که پس از آماده شدن جزئیات آن به اطلاع خوانندگان محترم خواهد رسید.

● بررسی کتابهای پایه‌های دوم و سوم راهنمایی و اول، دوم و سوم دبیرستان در نظام موجود و نظام جدید به اتمام رسیده و به دفتر چاپ و توزیع ارسال گردیده است.

● کتاب سال سوم دبیرستان نظام جدید متوسطه همراه با تغییراتی برای چاپ آماده شد.

● کار تألیف روش تدریس سال اول و دوم دبیرستان پایان پذیرفت و آماده چاپ می‌باشد.

● گروه زبان انگلیسی در زمینه تهیه بانک سوال با اداره کل امتحانات همکاری نزدیکی داشته است و حاصل این فعالیت نتایج مثبتی که در امر آموزش در بر خواهد داشت.

● یکی از نگرانیهای گروه زبان انگلیسی و همچنین دبیران زبان انگلیسی انعکاس اهداف کتب جدیدالتألیف در کنکور سراسری بود که خوشبختانه ما شاهد تغییرات نسبی در این زمینه بودیم و امید است این حرکت در سالهای آینده در جهت بهبود کیفی ادامه یابد.

● در کنار این فعالیتها، گروه زبان انگلیسی به تهیه کتابهای جنبی آموزش زبان مبادرت نموده که حاصل آن کتاب تمرین سال اول راهنمایی، کتاب تمرین سال اول دبیرستان و همچنین کتاب فرهنگ دانش‌آموز بر اساس واژگان کتاب اول دبیرستان می‌باشد.

● در سال گذشته، از نظر آماری، تعداد دانش‌آموزان فرانسه‌خوان در نظام جدید آموزش متوسطه، تقریباً صفر بود ولی با گذشت زمان و پیشرفت سالها، مسلماً تعداد دانش‌آموزان مزبور نیز بیشتر خواهد شد. خوشبختانه گروه با انجام برنامه‌ریزی شش‌ساله آموزش زبان فرانسه، خود را با نظام جدید متوسطه تطبیق داده است.

● در بخشنامه مربوط به چگونگی ارزشیابی و بازمبندی، آزمونهای کتبی و شفاهی، علاوه بر تأکید عدم ارائه دیکته غلط در آزمونهای مقطعی (سال سوم راهنمایی تحصیلی - نهایی متوسطه) توصیه شده است که بنا به آئین‌نامه امتحانات، در طول دوره تحصیل دو بار آزمون برگزار شود و حاصل جمع نمرات آن در کتبی و در شفاهی (به طور جداگانه) در کارنامه منعکس گردد. لذا آزمونهای کتبی در زبان فرانسه با ضریب دو و آزمونهای شفاهی بدون ضریب خواهد بود. سئوالات امتحانی بر اساس نمونه سئوالاتی که در آزمونهای مرحله اول و دوم (نهایی) از کل مطالب آموخته شده تعیین می‌گردد و ارزشیابی آن بر پایه شاخص یادگیری که تأکید بر روی مفاهیم اساسی و درک مفهوم متن است صورت می‌گیرد، نه انتقال مستقیم دانستهها از کتاب که غالباً به طور موقت برای گذراندن امتحان و اخذ نمره انجام می‌شود.

● در بهار سال نو، بررسی نهایی کتاب فرانسه جدیدالتألیف سال اول متوسطه، با حضور مؤلفین کتاب، اعضاء گروه زبان فرانسه و مشارکت تنی چند از استادان و دبیران زبان فرانسه صورت می‌گیرد و بعد از اصلاحیه‌های لازم برای چاپ به دفتر چاپ و توزیع ارسال می‌گردد با امید به اینکه در سال تحصیلی ۷۴ - ۱۳۷۳ به صورت کتاب در اختیار دانش‌آموزان و دبیران زبان فرانسه سراسر کشور قرار گیرد.

● کتاب روش تدریس (راهنمای دبیر) کتابهای دوره راهنمایی تحصیلی نیز در بهار امسال برای چاپ به دفتر چاپ و توزیع ارسال می‌گردد. هر چند که چاپ کتابهای جدیدالتألیف دوره راهنمایی تحصیلی به تأخیر افتاده است ولی امید می‌رود که چاپ چهار (۴) کتاب نامبرده تا آغاز سال تحصیلی جاری بیابان برسد.

● کتاب فرانسه سال دوم متوسطه که در دست تألیف است، در سال تحصیلی جاری به صورت آزمایشی و زیراکس در اختیار دانش‌آموزان و دبیران و علاقمندان زبان فرانسه قرار می‌گیرد. فروش آن از طریق دفتر چاپ و توزیع در محل سازمان می‌باشد. با انتشار کتاب مزبور، کتاب سال اول متوسطه چاپ ۱۳۶۷، کد ۲۰۸ منسوخه اعلام شده و از دور آموزشی خارج می‌شود.

● گروه زبان فرانسه، برنامه‌های پیش‌بینی شده خود را در سال گذشته با موفقیت بیابان رساند و در سال جدید، طبق برنامه‌ای که ارائه داده است فعالیت‌های زیربنایی خود را آغاز می‌نماید و از شما خوانندگان و علاقمندان زبان فرانسه انتظار دارد که در جهت پیشرفت و توفیق هر چه سریعتر در امور آموزشی، تحقیقی، تحلیلی، تألیفی و خبری، گروه را یاری نموده و پیشنهادهای سازنده خود را یا به گروه یا به مجله رشد زبان ارسال دارند گروه با آگاهی از نیازها و نظریات شما، بتواند گامهای مؤثرتری را در پیشبرد هدفهای آتی بردارد.

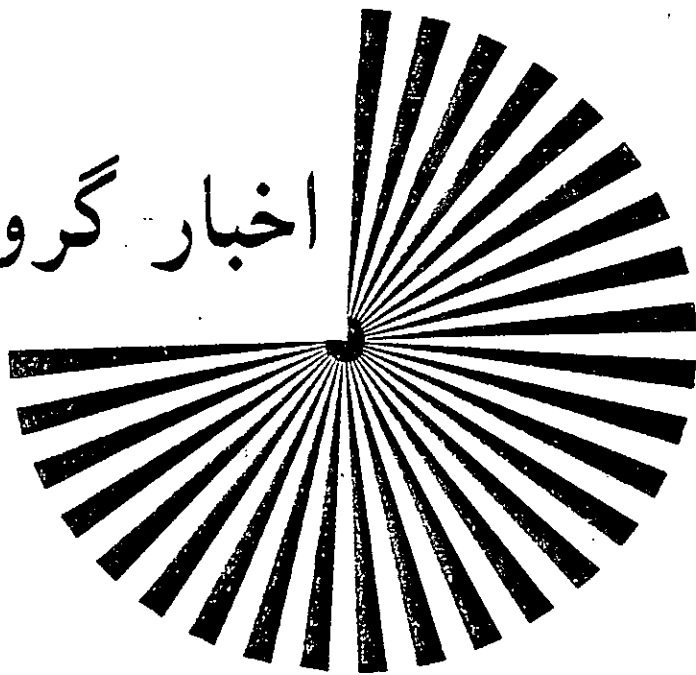
● در سال گذشته گروه، علاوه بر توفیق در انجام برنامه‌های خود توانست جزوه‌های متعددی را به منظور راهنمایی دبیران و طراحان سئوالات امتحانی منتشر نماید که همراه با بخشنامه‌ها و سایر مدارک لازم، به هر یک از ادارات کل آموزش و پرورش استانها و اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران ارسال گردید. علاقمندان می‌توانند با مراجعه به ادارات آموزش و پرورش هر یک از شهرستانها و شهر تهران تصویری از مدارک مزبور را تهیه نمایند به ویژه آگاهی از محتوی جزوه‌ها برای دبیران و طراحان سئوالات امتحانی ضروری است زیرا به کرات در بخشنامه‌های مربوط به گروه تأکید شده است که ارزشیابی و بازمبندی آزمونهای کتبی و شفاهی، بر اساس شاخص یادگیری و طبقه‌بندی شش‌گانه یادگیری باشد تا از این راه نیز بتوان از به کارگیری روشهای کهنه و قدیمی، در امر آموزش و به طریق اولی در آزمونهای کتبی و شفاهی پایه‌ها و مقاطع تحصیلی جلوگیری نمود.

● در بخشنامه مربوط به زمانبندی دروس، هیچگونه تغییری نسبت به سال گذشته صورت نگرفته است به جز در دو مورد اساسی و مهم که یادآوری آن برای کلیه فراگیران و علاقمندان زبان فرانسه ضروری بنظر می‌رسد:

۱ - با انتشار کتاب فرانسه جدیدالتألیف سال اول متوسطه که به صورت آزمایشی و زیراکس در سال تحصیلی ۷۳ - ۱۳۷۲ در اختیار دانش‌آموزان و دبیران قرار گرفته است، کتاب فرانسه سال سوم راهنمایی تحصیلی چاپ ۱۳۶۴، کد ۱۴۶ منسوخه اعلام شده و از دور آموزشی خارج است.

۲ - بنا به دستورالعمل مندرج در بخشنامه مربوط به چگونگی زمانبندی دروس، وضع آموزش زبان فرانسه در نظام جدید آموزش متوسطه مشخص گردیده است.

اخبار گروه‌های زبان خارجی



گروه زبان آلمانی

برای حروف چینی و صفحه‌آرایی به دفتر چاپ و توزیع ارسال خواهد گردید.

— یکی دیگر از فعالیتهای گروه زبان آلمانی در سال ۱۳۷۲، تهیه جزوه روش تدریس (راهنمای معلم) کتب دوره دبیرستان می‌باشد که بنا به پیشنهاد مدیرکل محترم دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی انجام گرفته است. ذکر این نکته لازم است که جزوه فوق به صورت خلاصه تهیه شده است و دبیران محترم می‌توانند با استفاده از آن از نحوه تدریس و آموزش بخشهای مختلف کتب دوره دبیرستان آگاهی یافته و با چگونگی ارزشیابی از مسوومات آموخته شده توسط دانش‌آموزان آشنا گردند. این جزوات در طی برگزاری جلسات دبیران زبان آلمانی با گروه مربوطه در اختیار دبیران محترم قرار گرفته است.

— گروه زبان آلمانی همگام با سایر گروه‌های درسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی اقدام به بارم‌بندی و ارزشیابی تمامی بخشهای کتاب زبان آلمانی سال چهارم دبیرستان نموده و از این پس سؤالات امتحانی پایه چهارم بر اساس بارم‌بندی ارائه شده طرح خواهند گردید.

همچنین در پی صحبتها و جلساتی که با دبیران زبان آلمانی داشته‌ایم، بخشنامه جدیدی در خصوص نحوه استفاده از کتب درسی دوره دبیرستان و تعیین دروس و کتب مربوطه برای نظام جدید آموزش متوسطه و نظام فعلی، صادر گردیده است. جهت آشنایی دبیران و دانش‌آموزان عزیز با مفاد این بخشنامه و بارم‌بندی کتاب سال چهارم دبیرستان، متن این بخشنامه و جدول بارم‌بندی کتاب سال چهارم دبیرستان عیناً در این شماره چاپ می‌گردد:

در زمینه تألیف کتب راهنمای معلم، با همت و همکاری یکی از مؤلفین کتب درسی، کتاب روش تدریس زبان آلمانی در دوره راهنمایی تهیه گشته و در حال حاضر آماده فروش می‌باشد. دبیران محترم می‌توانند کتاب فوق را از انتشارات مدرسه واقع در خیابان ایرانشهر شمالی، جنب ساختمان ۴ وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، خریداری نمایند. لازم به ذکر است که مطالب کتاب، صرف نظر از نحوه آموزش و تدریس دروس کتب دوره راهنمایی، به گونه‌ای تألیف گردیده است که تمامی دبیران اعم از مقطع راهنمایی و دبیرستان می‌توانند با نحوه صحیح آموزش زبانهای خارجی در مدارس آشنا شوند.

— کتاب سال سوم دبیرستان — نظام جدید آموزش متوسطه هم اکنون مراحل حروف چینی و صفحه‌آرایی خود را پشت سر می‌گذارد و در آینده‌ای نزدیک به مرحله چاپ نهایی خواهد رسید.

لازم به ذکر است، مطالب آموزشی بخشهای C و D که از چند سال قبل از دروس کتاب سال سوم دبیرستان حذف گردیده بودند، با انجام تغییرات و اصلاح موارد ضروری، مجدداً در بخشهای انتهایی هر درس از کتاب فوق گنجانده شده‌اند و مطالب این بخشها صرفاً جنبه آموزشی داشته و سؤال امتحانی از این بخشها طرح نخواهد گردید.

— مطالب آموزشی و نکات دستوری که برای درج در کتاب دوره پیش دانشگاهی تهیه و تدوین گشته است، جمع‌بندی شده و برای بررسی نهایی و اظهار نظر کارشناسان و اساتید دانشگاه آماده گردیده است و به یاری خدا تا اواسط تیرماه، تمامی مراحل نگارش و تهیه فهرست لغات و تمرینات دستوری اضافی آن به پایان خواهد رسید و

دفتر آموزش متوسطه

احتراماً، خواهشمند است دستور فرمایید، دستورالعمل ذیل را در خصوص نحوه، استفاده از کتابهای درسی زبان آلمانی دوره دبیرستان و هنرستان در سال تحصیلی ۷۳-۷۲ که در جلسه شورای دبیران در تاریخ ۷۲/۷/۲۵ در گروه زبان آلمانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی مورد توافق قرار گرفته است، جهت اجراء به کلیه مناطق و واحدهای آموزشی دوره متوسطه ابلاغ فرمایند:

۱-

الف- سال اول دبیرستان و هنرستان - نظام جدید آموزش متوسطه کتاب نظام جدید آموزش متوسطه - آلمانی ۱ - از درس ۱ تا انتهای درس ۷ (تمام کتاب)

(Wir ler Deutsch 1)

ب- سال اول دبیرستان و هنرستان - نظام آموزش فعلی

از درس ۱ تا انتهای درس ۸ از کتاب سال اول دبیرستان و هنرستان - کد ۲۱۳ - چاپ ۱۳۶۸ به انضمام قسمتهای C و D (Wir lernen Deutsch)

۲-

الف- سال دوم دبیرستان و هنرستان - نظام جدید آموزش متوسطه کتاب نظام جدید آموزش متوسطه - آلمانی ۲ - از درس ۱ تا آخر درس ۶ (تمام کتاب)

(Wir lernen Deutsch 2)

ب- سال دوم دبیرستان و هنرستان - نظام آموزش فعلی

۲- درس آخر از کتاب سال اول دبیرستان و هنرستان (۹ و ۱۰) - کد ۲۱۳ - چاپ ۱۳۶۸ به انضمام قسمتهای C و D و ۴ درس اول از کتاب دوم دبیرستان و هنرستان - کد ۲۳۵ - چاپ ۱۳۶۹ (Wir lernen Deutsch I - Wir lernen Deutsch II)

۳- سال سوم دبیرستان و هنرستان - نظام آموزش فعلی

تمام کتاب سال سوم دبیرستان و هنرستان - کد ۲۶۷ - چاپ ۱۳۷۲

(Wir lernen Deutsch III)

۴- سال چهارم دبیرستان و هنرستان - نظام آموزش فعلی

(Wir lernen Deutsch IV)

تمام کتاب سال چهارم دبیرستان و هنرستان - کد ۳۱۸ - چاپ ۱۳۷۱ - لازم به ذکر است، بخشنامه‌های سنوات گذشته در ارتباط با کتب درسی سالهای اول و دوم دبیرستان و هنرستان - نظام جدید آموزش متوسطه و نظام فعلی (قدیمی) کان لم یکن تلقی می‌گردد و از سال تحصیلی ۷۳-۷۲ بخشنامه ارائه شده، ملاک عمل قرار خواهد گرفت.

محمد مسعود ابوطالبی

مدیر کل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

رونوشت: - اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران - گروههای

آموزش زبان آلمانی

- اداره کل آموزش و پرورش شهرستانهای تهران - گروههای

آموزش زبان آلمانی

- دفتر آموزش فنی - جهت اطلاع و ابلاغ به هنرستانهای فنی

- دفتر آموزش حرفه‌ای - جهت اطلاع و ابلاغ به هنرستانهای حرفه‌ای

- اداره کل امتحانات

- گروه آیین‌نامه‌ها

- گروه متوسطه

- گروه زبان آلمانی

بارم‌بندی کتاب آلمانی سال چهارم دبیرستان و هنرستان

[کد کتاب: Wir lernen Deutsch IV - 318]

نام بخش	نمره کل بخش	مباحث دستوری بر اساس درجه اهمیت
۱- بخش اول: تمرینات دستوری سالهای اول، دوم و سوم دبیرستان	۸ نمره	۱- زمان افعال + افعال معین ۲- صرف صفت ۳- ضمائر و حروف تعریف ۴- حروف اضافه + حروف اضافه ثابت ۵- جملات مجهول (Passivsätze) ۶- جملات فرعی ۷- سایر مباحث گرامری
۲- بخش دوم: شامل سه درس، نکات دستوری: حروف اضافه ثابت و جملات شرطی آرزویی	۴ نمره	

۳- دیکته ۱۰ نمره

۴- درک مطلب ۱۰ نمره

۵- جمله سازی ۳ نمره

۶- تمرین واژگان ۵ نمره

مترادف واژگان

متضاد واژگان (اعم از صفت، فعل ...)

Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Burt, M. K. and C. Kiparsky (1975). "global and Local Mistakes," in Schumann and Stensen (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*, 1975: 71 - 80.

Chastain, K. (1988). *Developing second - Language Skills: Theory and Practice*. (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Cohen, A. (1975). "Error Correction and the Training of Language teachers." *The Modern Language Journal* 59: 414 - 422.

Corder, S. P. (1975). "The Language of Second - Language Learners: The Broader Issue." *The modern Language Journal* 51: 409 - 413.

Dresdner, M. P. (1973). "Your Students' Errors Can Help You." *English Language Journal* 1: 5 - 8.

George, H. V. (1972). *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass.

Hanzeli, V. E. (1975). "Learner's Language: Implications of Recent Research for Foreign Language Instruction." *The Modern Language Journal* 59: 426 - 432.

Hendrickson, J. M. (1972). "Error Analysis and Selective Correction in the Adult ESL classroom: An Experiment." ERIC: Center for Applied Linguistics, Arlington, EDRS: ED 135260.

Holley, F. M. and J. K. King (1975). "Imitation and Correction in Foreign Language Teaching," in J. H. Schumann and N. Stenson (eds.) *New Frontiers in Second Language Learning*, 1975: 81 - 89.

Keshavarz, M. (1984). "Techniques and Procedures for Teaching English Pronunciation to Iranian Students," *ROSHD - Foreign Language Teaching Journal*, Vol.1 No.1 pp. 1 - 5.

----- (1992). *Contrastive Analysis and Error Analysis: From Theory to Practice*. Tehran, Rahnama Publication.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, New jersey: Prentice Hall, Inc.



takes place when the learner attempts to use the correct forms emphasized by the teacher, but in the process goes too far, producing erroneous forms instead. For instance, in the following erroneous sentence, the learner has attempted to use the correct form **afraid of** instead of the previously used incorrect form **afraid from** (a common error in the speech and writing of Persian – speaking learners of English), but has hypercorrected the sentence by using the auxiliary verb **doesn't** instead of **isn't**.

* He **doesn't afraid** of anything.

Similarly, an Arabic learner of English who uses **hapit** instead of **habit**, in a mistaken attempt to avoid b/p substitution, is clearly producing a hypercorrection.

(5) When and How to Correct?

As mentioned earlier, some have maintained that errors should be corrected immediately after they have occurred. However, it is the present author's strong conviction that a student should not be interrupted for his error (s); rather, errors should be corrected after the classroom activity, e. g. a dialogue or a reading passage, is over. The teacher should make a note of the errors during such activities, then explain them to the class as a whole, and not directly to the individual who has made the error. In this way, a more relaxed atmosphere will be created in the classroom whereby the learners would feel free to express themselves in the target language. An approach employed by the present author in teaching composition, and was found effective, was to write the common errors on the blackboard and explain them to the class as a whole. Then, students were asked to examine their compositions and try to discover their errors. This discovery procedure was followed by classroom exercises on the points with which students had problems.

Some pedagogical Conclusions

Teachers should realize that the making of errors is an inevitable part of language learning process; it is, in fact, a healthy sign of learning. It is a

way the learner has for testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. Errors are quite revealing to the teacher too. A systemic analysis of errors will tell the teacher how far towards the goal the learner has progressed, and consequently what remains for him to learn. Such valuable information can be incorporated into the syllabus design. Therefore, a realistic and positive attitude towards errors should be developed.

In terms of error correction, the suggestion proposed here should be taken into consideration and overcorrection should be avoided. As Brown (1987) notes, "too much negative cognitive feedback – a barrage of interruptions, corrections, and overt attention to malformations – often leads learners to shut off their attempts to communicate." (p. 193).

References

Allwright, R. L. (1975). "problems in the Study of the Language Teacher's Treatment of Learner Error." In M. K. Burt and H. D. Dulay (eds), *Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*. Washington, D. C. TESOL 1975, pp. 96 – 109.

Bhatia, A. (1974). "An Error Analysis of Student's Compositions." *IRAL* 12: 337 – 550.

Brickbichler, D. W. (1977). "Communication and Beyond," in J. K. Phillips (ed.) *The Language Connection: From the Classroom to the World*. Illinois: National Textbook Company, 1977, pp. 53 – 94.

element of a sentence and hence do not prevent a message to be understood, need not be corrected immediately, if at all. (For more information on global and local errors, see Burt and Kiparsky (1975).

Next in the hierarchy of error correction, are errors which cause listener or reader, in the case of written errors, irritation. A number of language educators suggest that errors that stigmatize the learner from the perspective of native speakers should be amongst the first corrected (Hanzeli 1975; Corder 1975; Brickbichler 1977). Undoubtedly, deviancy from the linguistic as well as sociolinguistic norms of a speech community elicits evaluational reactions that may classify a person unfavorably. In other words, native speakers usually attach a certain degree of stigma to the phonologically, lexically, grammatically, and orthographically deviant forms and structures that non - native learners produce frequently in their speech or writing.

Errors which neither distort comprehensibility nor cause irritation on the part of native speakers should receive the lowest priority. The difficulty here lies in the fact that the EFL teacher may not have access to a native speaker of the target language. In this case, he should rely on his own best judgement based on his knowledge of the target language as well as his teaching experience. For example, any EFL teacher knows that allphonic variations normally do not affect meaning and comprehensibility, and thus should receive the lowest priority in error correction, if they are to be corrected at all. It would be absurd, for instance, to stop a student in the middle of a conversation practice and correct him for a wrong allophone of the phoneme /p/.

Several additional criteria have been suggested by language educators for establishing priorities of error correction. For example, it has been suggested that high - frequency errors should be among the first errors that teachers should correct in students' oral and written performance (George 1972; Dresdner 1973; Bhatia 1974; Allwright 1975; and Holly and King 1975).

It has also been suggested that errors relevant to a specific pedagogical focus deserve to be corrected before other less important errors (Cohen 1975). The importance that a teacher attributes to an error may depend on the objective of a particular lesson. For example, a teacher may let an error of verb tense go uncorrected during a lesson in which he is explicitly teaching appropriate article usage.

(4) Teachers are advised to avoid overcorrection and to be aware of its negative psychological consequences. Overcorrection may create frustration, feelings of linguistic insecurity and lack of confidence in the learner. That is, the learner will be discouraged to speak out in class and / or write freely in the target language. He will be reluctant to do so lest he may reveal his inability in performing in the target language.

In addition, overcorrection may lead to hypercorrection, a phenomenon which normally



Sociolinguistic studies show that a great deal of tolerance is practiced nowadays towards grammatical and pronunciation errors produced by non - standard speakers. If this is the case, why should we, second - language teachers, look for perfection?

T: Don't say "I sink so"; say "I tink so".

S: I sink so.

T: No; say "I tink so".

S: I tink so.

After some modeling and repetition, the student may be able to overcome the pronunciation problem in question (i. e. /s/ for /θ/), but he will develop a new pronunciation problem and error, that of his teacher.

Correction of Errors

It should not be implied from the above that errors should not be corrected at all, but that in the correction of errors a hierarchy should be established and adequate and appropriate methods should be employed. Teachers should realize that correction of errors is a very delicate task, and if it is not tackled appropriately it may cause embarrassment for the learner.

Based on the foregoing discussion, the following suggestions are offered for the correction of second language learners' errors:

(1) The teacher should make sure that an error has been committed before attempting to do something about it. That is, it is possible, especially in large classes where noise can often be considered as a distractor, that the teacher does not hear accurately what the student has said, or he may misinterpret what the student has meant.

(2) The teacher should feel confident and competent about correcting the error. If he is not sure of the correct model of appropriate correction procedures, he should refrain from correcting his students. It would probably be legitimate to argue that a good percentage of the pronunciation problems EFL students have are due to incorrect modeling. For instance, consider a teacher trying to correct his student's pronunciation error of the initial sound of the word think as follows:

Therefore, it is suggested that when the teacher is not sure of the correct model he should consult those colleagues of his who have a better command of the target language or his authoritative reference books.

(3) Since no teacher has time to adequately deal with all the errors made by his students, a hierarchy should be established for the correction of errors according to the nature and significance of errors. In such a hierarchy, priority should be given to errors which may hamper communication and distort comprehensibility, such as errors in the wrong pronunciation of minimal pairs, e.g. pronouncing 'sheep' for 'ship' and vice - versa (for more on this, see Keshavarz, 1984). Undoubtedly, a native speaker of English will be astounded to hear from an EFL student: "I traveled to Spain by /i:ɪp/, "which is the pronunciation of 'sheep'.

Lexico - semantic errors, which cause confusion for the listener and hence hinder the flow of communication, should also be given priority. These errors include false cognates and literal translation of native language expressions, such as: (a) 'He smokes a lot of cigars' (while the learner means cigarettes), and (b) 'I hit the ground and my father came out' which means 'I fell down and was badly injured' (literal translation of a Persian expression).

As to syntactic errors, **global errors**, which cause a listener to misunderstand a message or to consider a sentence incomprehensible, should be given priority in error correction. Local errors, on the other hand, which usually only affect a single

Attitudes Towards Errors

In the contrastive analysis tradition (mainly the strong version) and the audiolingual method of teaching, a rather negative attitude was held towards second / foreign language learners' errors. Error was considered as an evil sign of deficiency both in teaching and learning and every attempt was made to design and present the teaching materials in such a way to ensure that, as far as possible, learners performed without error. This tabooing of error gained support from Skinner's (1957) view that if an error occurs the probability of its recurrence cannot be permanently reduced by punishment and that all the teacher's efforts should go into rewarding correct responses. This point was reflected in the audiolingual methodology guides in the sixties. One of the leading methodologists of that decade's teaching profession, Nelson Brooks, in his famous book *Language and Language Learning*, (1960), which became a manifesto of the language teaching profession of that decade, considered error to have a relationship to learning resembling that of sin to virtue. He asserted that "like sin, error is to be avoided and its influence overcome, but its presence is to be expected" (P. 58). Brooks suggested an instructional procedure that would, ostensibly, help language students produce error - free utterances: "The principal method of avoiding error in language learning is to observe and practice the right model a sufficient number of times; the principal way of overcoming it is to shorten the time lapse between the incorrect response and the presentation once more of the correct model" (Brooks 1960, P. 58).

Such guidelines for the prevention and correction of students' errors were followed in the preparation of materials for the teaching of foreign languages. For example, in the *Teacher's Manual for German, Level one*, prepared by the Modern Language Materials development center (1961), one finds the advice that "teachers should correct all errors immediately" (pp. 3, 17, 21, 26), and that "students should be neither required nor permitted to discover and correct their own mistakes." (pp. 28, 32). Similar advice can be found in other audio - lingual manuals and instructional materials. However, with the emergence of error analysis, in the late sixties, as a reaction to contrastive analysis, and with the wave of

research interest in the processes and strategies of first and second language acquisition and possible similarities between the two, second - language learners' errors gained unprecedented significance. As a result, the negative attitudes held towards errors in the fifties and sixties changed to a positive one. Errors were no longer considered as evil signs of failure, in teaching and /or learning, to be eradicated at any cost; rather, they were seen as a necessary part of language learning process. It is now widely believed that language learning, like acquiring virtually any other human learning, involves the making of errors. As learners are exposed to samples of the target language they form hypotheses about it. Frequently, the initial hypotheses are inadequate, failing to recognize the limits of a particular rule or the exceptions to the rule. Thus, the study of errors made by foreign language learners reveals much about the process of language learning and factors that affect this process.

Alongside the emergence of such theoretical views towards errors, innovative methodologies and materials for teaching foreign languages developed that encouraged creative self - expression rather than error - free communication. Instead of expecting students to produce flawless sentences in a foreign language, many of today's students are encouraged to **communicate** in the target language about things that matter to **them**. As Chastain (1988:330) puts it, "more important than error - free speech is the creation of an atmosphere in which the students want to talk". It is maintained here that foreign language teachers should expect many errors from their students, and should accept those as a natural phenomenon integral to the process of learning a language. When teachers tolerate some errors, students often feel more confident about using the target language than if all their errors are corrected. Teachers of today should be aware of the fact that generations of teachers before them have employed different methods to get rid of their students' errors, such as punishment, scorn, ridicule all in vain- in an attempt to prevent students from making mistakes.

Changing Attitudes Towards Errors and Error Correction

Mohammad Hossein Keshavarz, ph. D. University for Teacher
Education Tehran

Abstract

Over the past few decades, there has been a significant change of attitudes towards second-language learners' errors. Throughout the fifties and well into the sixties, when Contrastive Analysis and Audiolingual method of foreign language teaching were at the peak of their popularity, a rather negative attitude towards errors was prevalent. Some of the well-known scholars during that period regarded second language learners' errors from a somewhat **puritanical** perspective and concentrated on the prevention and correction of errors. However,

with the emergence of Error Analysis, in the late sixties, and with the wave of research interest in the processes and strategies of first and second language acquisition and possible similarities between the two, second- language learners' errors gained unprecedented significance. As a result, the negative attitudes held towards errors changed to a positive one. Such changes will be discussed in this article and certain guidelines for the correction of errors will be suggested.

students' linguistic ability and, thus, their competence, to the level required by the particular text under study. Indeed, what linguistic stylistics presents both to the teacher and to the students is the point of balance where the effort put into preparatory work on the language part of the text is equalled by the returns of understanding and enjoyment. To go beyond this point in providing less would be to subordinate literature to language. To fail to reach it would be to leave the students in the lurch, struggling to decipher the bare language of the poem, for instance. The approach advocated is not a strict adherence to linguistics in the analysis of texts, but a happy amalgamation between traditional literary criticism and the new linguistic stylistics. These two disciplines can each contribute to the other to enrich both fields of "studying" texts and "teaching" them successfully.

The definition of "stylistics," which is adopted in this article is different from the one given in literary glossaries of the past for 'style.' Rather, it follows the perspective that Leech is aiming at and what Widdowson lucidly explains as:

By 'stylistics' I mean the study of literary discourse from a linguistic orientation and I shall take the view that what distinguishes stylistics from literary criticism on the one hand and linguistics on the other is that it is essentially a means of linking the two ... Stylistics involves both literary criticism and linguistics ... the "style" component relating it to the former and the "istics" to the latter. 10

The relevance of stylistics as the best approach to the teaching of reading and literature to non-native speakers, too, has been gaining ground among educators all over Anglo-American colleges of Humanities especially in the past decade or so. For instance, Mick Short believes that "there is a growing recognition that integration of language and literature can be of mutual benefit in the context of foreign or second language education."¹²

Widdowson, too, is of the same opinion concerning the importance of stylistics when he says,

"what I would suggest is that stylistics ... provides a way of integrating the two subjects, English language and English literature, which are commonly taught in isolation one from the other."¹²

The teacher who pays attention to the language part of texts only; i. e., follows a strictly linguistic approach, and the one who only assumes an emotional approach, neglecting all references to language, may both be heading toward the wrong path as far as a sound pedagogical procedure in teaching literature is concerned.

Today almost all scholars in language and literature fields endorse a union of the two disciplines as the most fruitful methodology.

NOTES

1. This article is an adaptation of the author's PH. D. dissertation, "A New Linguistic Approach to the Teaching of English Poetry to Iranian Students," Islamic Azad University, 1991.
2. Robert Lado, **LANGUAGE TEACHING: A SCIENTIFIC APPROACH** (New York: McGraw Hill, inc., 1964) P. 155.
3. P. Gurrey, **TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE** (London: Longmans, 1975.) P. 169.
4. Lado, op. cit., p. 141.
5. *ibid.*, P. 142.
6. Quoted from a preface provided for the **Longman's Simplified Series**.
7. Gurrey, op. cit., p. 168.
8. Lado, op. cit., P. 141.
9. *ibid.*, P. 142.
10. H. G. Widdowson, **Stylistics and the Teaching of Literature**. (Essex: Longman Group UK Limited, 1988), P. 17.
11. Mick Short, **Reading, Analysing and Teaching Literature** (Essex: Longman Group UK Limited, 1988.) P. 17.
12. Widdowson, op. cit., P. 80.

The main controversy, however, is not focused on the use of abridged texts versus original ones, but on simplified texts used instead of, rather than as supplementary to originals. Lado, among others, believes it is an "abuse" "to simplify some well-known literary work and read it as if it were the real thing."⁴ He goes on to say. "If a work has achieved immortality, it should not be simplified or in any way distorted, or it ceases to be that work and becomes an imposter."⁵ This view is shared by certain teachers of literature who are vociferous in condemning simplified books. But what do the compilers of these books think about their products?

In fact, the writers of these books, as well as the teachers who endorse them, have never meant simplified versions to replace the originals as true literature. Many are keenly aware of the limitations imposed upon these books by the substitution of a simpler vocabulary and syntax which, as a result, changes the style of the original version. However, one of them feels justified enough to say "... the resulting language is good and useful English, and the simplified book keeps much of the flavour of the original."⁶

The author does not explain how "the charm and flavour" of the original can be kept within a vocabulary of, say, 2000 words, using only the basic structure of English, to boot. Perhaps some of the plot in novels can be preserved, but as far as poetry is concerned no author of simplified books can hope to convey the charm and "flavour" of Chaucer or Shakespeare. Indeed, even a cursory comparison of a certain simplified book with the original immediately proves the Longman's publisher's assumption to be unsatisfactory.

Gurrey, too, like Lado, vigorously rejects the publisher's belief:

*... But these simplified versions cannot have the special virtue of good literature... In these simplified series the qualities of good literature have been so much watered down that they are less vivid, less interesting, less penetrating and also less precise and true. The reason for all this is that simplified language has not the expressiveness and the power of moving us.*⁷

If, according to Gurrey and even some authors of the simplified books, these versions should not be used to replace the real texts, is there any area in which they can be useful? This question has been answered positively by even the extreme opponents of simplified versions. For instance, Lado, when dealing with the application of these books for language practice, modifies his views thus:

*A more justifiable abuse of literature in a foreign language is to simplify a literary work and use it not as literature but as reading for information about the target language.*⁸

On the whole, one can come to the conclusion that simplified books can be quite helpful provided the judicious teacher puts them to their proper use; that is, for language - and not literature - teaching.

The Problem of Teaching Literature Through Original Texts

The teacher who decides to teach literature versions, original through is confronted with the problem of having students whose linguistic competence is too low to permit them to understand and appreciate the original literary pieces. What should the teacher do? Lado believes we should teach literature when the students are advanced enough in their language "to experience it somewhat like the native reader."⁹

So far as our colleges are concerned, Lado's suggestion seems too idealistic to be practical. At present, the colleges' curriculum is not so arranged as to make students efficient in language "first" and then - and not until then - introduce them into the realm of literature. In view of this fact, a possible solution in the form of a new approach is proposed in this article, which is a nascent arrival on the educational scene, and is called linguistic stylistics. This approach, which is gaining ground over other methods in teaching literature to native speakers can also be more useful for non-natives as it focuses on the language part of the text. In doing so it raises the

*If "Chicago" has earned a place in the literature of the United States, can we simplify its vocabulary and teach it as Sandburg's creation? Can we simplify "The Raven" and teach it as the poem that Edgar Allen Poe wrote?*²

Naturally, Lado expects a strong "No" to his questions, but to mollify his ire, it is fortunate that poetry, because of its nature, does not very well lend itself to simplification as do other genres such as the novel, drama, short story, etc. However, poetry simplification is sometimes practiced by editors and instructors who prepare books for overseas students. When verse is simplified, its replacement by a simpler one may be as bad or even worse than the prose simplifications. At this juncture it would not be unprofitable to survey the status quo of these kinds of textbooks available on the market.

The Use of Simplified And Abridged Versions Versus Original Texts

In recent years, there have appeared on the educational scene a great number of simplified and abridged books in various fields of English language and literature, and the number is increasing almost monthly. These books are especially prepared and adapted for foreign students possessing varying degrees of language skills. The foreign student of English, in accordance with his own linguistic ability and personal predilection, can select any one of these adaptations and use it for extensive reading. For intensive or class instruction, some teachers choose them to cover the course syllabus.

How do English teachers evaluate these books which seem to be on the increase? Depending on the teacher's viewpoint, some prefer these simplified versions to the originals not only for language practice, but for teaching literature as well. Others denounce these simplified versions vehemently (especially when they are put to the latter use), maintaining that the simplified renditions, far from preserving the flavour of the originals, render a distorted picture to the students in which the

beautiful in the original is metamorphosed into the ugly, and the good into bad. Thus, instead of motivating them to pursue their English literature studies further, simplified texts cause the students' eventual estrangement from it. This may be the case with simplified texts versus the original versions, but what about the difference between abridged and simplified texts?

Though many teachers denounce simplified texts as unsatisfactory, they show a more lenient attitude toward the abridged texts. For instance, Gurrey distinguishes between "simplified" and "abridged" texts thus:

A clear distinction must be made between the version that "simplifies" the text of a book of literary standing and the version that "shortens" it only. The version that simplifies a text changes the more difficult (and often the more expressive) words and phrases for simple (and therefore often feebler) words and expressions. The version that only shortens, cuts out all that might be spared without reducing the value of the book as literature.³

obviously the rationale for abridged versions is that the original text is considered to be too long for students (like Milton's "Paradise Lost," or Dickens's novels) and would have to be excluded from the curriculum unless abridged. Some literature teachers, however, who strongly recommend the use of original texts only prefer to assign selections from the original rather than endorsing an abridged version. An obvious disadvantage of this practice is that no arbitrary selection can match an abridged version in which care has been taken to preserve the continuity of the main plot and to excise less important subplots and minor characters in the case of prose, and descriptive scenery in the case of verse as, for example, Tennyson's "In Memoriam".

The Horns of the Dilemma: A Discussion of Original Versus Simplified and Adapted Texts in EFL Classes

by: Cyrus Ghazaie

In this article one of the most controversial issues in the area of teaching advanced reading or literature concerning the choice of proper textbooks for EFL students will be discussed. By proper textbooks we do not mean those available in the market (which in turn cause a formidable problem), nor are we concerned with the content materials of these texts. The importance of the matter lies in the crucial decision of how to categorize and grade them. For example, are we to use original, adapted, or simplified versions? This is an important issue which has either been evaded by writers of advanced reading materials to be taught to foreigners, or completely.....

Set aside in favour of other subjects such as cultural implications or structural differences between the two languages. The present writer dealt extensively with this issue in his ph. D. dissertation some two years ago,¹ but since the same problem is still prominent in our English colleges, it would be useful to repeat parts of the discussions in this article, too.

We may well begin by reiterating Lado's rhetorical questions concerning the suitability of adapted works of literature. He rather angrily asks:

- Mieder, Wolfgang: **Sprichwörter im modernen Sprachgebrauch.** In: derselbe: **Ergebnisse der Sprichwörterforschung.** Bern 1978 (a), 213 – 238.
- Mieder, Wolfgang: **Rund um das Sprichwort Morgenstunde hat Gold im Munde.** In **Muttersprache** 88, 1978 (b), 378 – 385.
- Mieder, Wolfgang: **Antisprichwörterbuch, Bd. 1.** 3. Auflage Wiesbaden 1985.
- Müller – Thurau, Claus Peter: **Laß uns mal 'ne Schnecke angraben.**
Sprache und Sprüche der Jugendszene. 4. Auflage Düsseldorf, Wien 1983.
- Neuloh, Otto/ Zilius, Wilhelm: **Die Wandervögel. Eine empirisch – soziologische Untersuchung der frühen deutschen Jugendbewegung.** Göttingen 1982.
- Polenz, Peter von: **Deutsch in der Bundesrepublik Deutschland.** In: Brandt, Wolfgang/ Freudenberg, Rudolf
 (Hg.): **Tendenzen, Formen und Strukturen der deutschen Standardsprache nach 1945. Vier Beiträge zum Deutsch in Österreich, der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik.** Marburg 1983 (= **Marburger Studien zur Germanistik, Bd. 3**).
- Roche, Reinhard: **Demosprüche und Wand – gesprühtes. Versuch einer linguistischen Beschreibung und didaktischen Auswertung.** In: **Muttersprache** 93, 1983, 181 – 196:
- Röhrich, Lutz: **Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Bd. 1.** Freiburg 1973.
- Schelsky, Helmut: **Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend.** Düsseldorf 1963.
- Seebold, Elmar: **Was tun mit Sprichwörtern?** In: Bausinger, Hermann (Hg.): **Redeweisen. Festgabe für Arno Ruoff.** Tübingen 1990. 48 – 59.
- Tenbruck, Friedrich: **Jugend und ihre Gesellschaft.** 2. Auflage. Freiburg 1965.
- Wander, Karl Friedrich Wilhelm: **Deutsches Sprichwörterlexikon.** Leipzig 1867 – 1880; Nachdruck Darmstadt 1964.
- Wyneken, Gustav: **Der Kampf für die Jugend.**

Gesammelte Aufsätze. 2. Auflage
 Jena 1920.

EINE KLEINE UMFRAGE

- Benutzt du allgemein Sprichwörter? ja nein
- Wenn ja, benutzt du sie ganz, verkürzt, verändert, ergänzt, in einer Anspielung,
 (Zutreffendes bitte unterstreichen, oder ergänzen)
- Kennst du das Sprichwort Morgenstund hat Gold im Mundf
 ja nein
- Benutzt du es? ja nein
- Was bedeutet es für dich?
-
- Kennst du Abwandlungen, wie Morgenstund ist aller Laster Anfang? ja nein
- Wenn ja, gebrauchst du sie? ja nein
- Wenn du sie gebrauchst, in welcher/welcheny Situationen?

-
- Ist dir dabei das Originalbewußt? ja nein
- Benutzt du überhaupt eAntisprichwörter (legal – ille – gal – Ikea – Regal, Liberal als Hering, Irren ist menschlich, sagte der Bauer, als er im Dunkeln die Magd küßte)? -
 ja nein
- Hast du welche auf Lager?

-
- Wenn du Abwandlungen des Morgenstund – Sprichworts kennst, welche?

-
- Beruf (+ Fachrichtung) Alter ...

Schaum im Mund (Zuruf Wehners zu Dr. Riedl, CSU, im Bundestag am 2.6.1981). Hierbei wurde bereits der ursprüngliche Sinn umgekehrt.

Reaktionen auf das Sprichwort, dessen Sinn in der heutigen Überflußgesellschaft nicht unbedingt mehr verständlich ist, umso mehr, wenn offensichtlich jeder weitere Fortschritt eine größere Umweltzerstörung nach sich zieht, gibt es in Form von Antisprichwörtern einige: das oben zitierte Morgenstund ist aller Laster Anfang; variiert Morgenstund ist aller Laster Andrang; Morgenstund hat Gold im Mund, wer länger schläft, bleibt auch gesund; Morgenstund riecht aus dem Mund; Morgenstund ist ungesund oder In der Morgenstund hängt der Arsch auf Grund:

Jugendliche reagieren aber mit noch ganz anderen Sprüchen auf die Leistungsorientiertheit der Gesellschaft: Es gibt viel zu tun, lassen wir's bleiben/ nichts wie weg; Es gibt noch viel zu tun, fangt schon mal an/ warten wir's ab; Arbeit adelt – wir bleiben bürgerlich; Die Arbeit ist der Untergang der trinkenden Klasse; Lieber Feste feiern, als feste arbeiten; Lieber krankfeiern, als gesund schuften; Wer die Arbeit kennt und sich nicht drückt, der ist verrückt.

Schlußbemerkung

In einer kleinen Fragebogenaktion (Bogen s. Anhang) habe ich einige nicht sehr repräsentative, aber immerhin empirische Daten über das Gebrauchsverhalten von Sprichwörtern und Antisprichwörtern gesammelt. Erfolgreich befragt habe ich 54 deutschsprachige Studentinnen, die insgesamt 27 verschiedene Hauptfächer belegt hatten. 80% von ihnen gaben an, Sprichwörter zu benutzen, 20% nicht. Fast alle gaben allerdings an, die Sprichwörter verkürzt, verändert oder nur in einer Anspielung zu gebrauchen.

53 der 54 Befragten kannten das Sprichwort Morgenstund hat Gold im Mund, nur etwa 40% benutzten es. Und dies fast ausschließlich als Ironie, d. h. die Wenigsten konnten die Botschaft des Morgenstunde – Sprichworts akzeptieren.

Das Verhältnis zwischen Benutzern und Nichtbenutzern von Antisprichwörtern lag bei 3:2. Eine Mehrheit (35) kannte Abwandlungen des Morgenstunde – Sprichworts, nur 25

benutzten sie; vor allem Morgenstund ist ungesund. Das Original war allen Abwandlungsbenutzern bewußt.

Bei aller Vorsicht könnte man aus diesem Ergebnis vielleicht herauslesen, daß Studenten die vollständige Zitierung eines Sprichworts eher vermeiden, aber sowohl mit dem Inhalt, als auch mit der Form spielen. Meinem Empfinden nach ist der Stil dieses Sprichworts, wie auch seiner Abwandlungen, gegenüber der Studentensprache, als auch der Jugendsprache überhaupt, unangemessen, wofür auch diese Zahlen zu sprechen scheinen.

Bibliographie

- Bebermeyer, Gustav / Bebermeyer, Renate: Abgewandelte Formen sprachlicher Ausdruck unserer Zeit. In: Muttersprache 87, 1977, 1 – 42.
- Behrens, Manfred / Dieckmann, Walther / Kehl, Erich: Politik als Sprachkampf. Zur konservativen Sprachkritik und Sprachpolitik seit 1972. In: Heringer, H. J. (Hg.): Holzfeuer im hölzernen Ofen. Tübingen 1982, 216 – 265.
- Coulmas, Florian: Routine im Gespräch? Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden 1981 (= Linguistische Forschungen, Bd. 29).
- Hain, Mathilde: Sprichwort und Volkssprache. Eine volkskundlich – soziologische Dorf – untersuchung. Gießen 1951.
- Hain, Mathilde: Das Sprichwort. In: Mieder, Wolfgang (Hg.): Ergebnisse der Sprichwörterforschung. Bern 1978, 13 – 25.
- Henne, Helmut: Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik. Berlin, New York 1986.
- Kanngiesser, S: Sprachliche Universalien und diachrone Prozesse. In: Apel, K. – O. (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976.
- Meier – Pfahler, Hans Josef (Hg.): Das große Buch der Sprichwörter. 3. Auflage Esslingen 1981.
- Mieder, Wolfgang: Das Sprichwort in unserer Zeit. Frauenfeld / CH 1975.

Ein wenig genauer beschreibt Mieder die Ursache als "Welt, in der doch alles in Frage gestellt wird" (Mieder 1975: 28). Die Beschreibung dieser Welt mag schon stimmen, doch ist das als Motivation für die Prägung von Antisprichwörtern ein bißchen mager. Der Hauptgrund ist doch eher, daß einerseits die heutige extreme Gesellschaftsentwicklung stark kritisierbar ist, zeichnet sich doch zumindest eine größere ökologische Krise ab. Und andererseits existiert mit der Jugend in ihrer spezifischen Situation – viel Zeit zum Nachdenken, aber keine Handlungsmöglichkeiten, da sie von einer aktiven, die Gesellschaft lenkenden Rolle ausgeschlossen ist – ein starkes Kritikpotential, das zum Protest das Abzulehnende in die ihrer Sprache eigenen Sprüchemuster einkleidet.

Betrachtet man nur die Gruppe der negierten Sprichwörter, um den Unterschied zur Verwendung der Sprichwörter-Originalen zu sehen, so wird klar, daß Jugendliche einerseits keine vorgekauften Erfahrungswerte annehmen wollen, ja daß die Erfahrungen und Werte früherer Generationen angesichts des heutigen Problem bewußtseins irrelevant erscheinen. Andererseits ist es etwas relativ Neues, daß die Jugend die Möglichkeit hat, sich öffentlich zu äußern. Nicht nur Graffitis tragen ihre Botschaft in die Welt, auch die Medien haben die Jugendlichen entdeckt. So wird heute etwas weit verbreitet, was tendenziell früher eventuell auch schon existiert hat.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist, daß die Leistungsträger vor allem der Wirtschaft immer jünger werden. (Es gibt kaum Produktmanager über 35!) Das bedeutet, daß mehr und mehr eine andere Altersklasse die Leitung der Gesellschaft übernimmt. Die alte und durch Erfahrung "weise" gewordene Generation wird vom Fortschritt einfach überrollt. Und mit ihnen ihre Sprichwörter. Und Sprichwörter entsprechen "ihrem Wesen nach nicht der inneren Haltung junger Menschen" (Hain 1951: 53). Sei es, daß Jüngere nicht belehrend wirken wollen, sei es, daß ihnen offensichtlich die Lebenserfahrung fehlt, die dem angemessenen Sprichwortgebrauch zugrundeliegen sollte.

Die Funktion von Antisprichwörtern ist nicht mehr die "kollektive Erfahrung", die in Sprichwörtern ausgedrückt wird, zum Besten geben, sondern "kollektive Haltung" (Seebold 1990: 58) bekunden.

Wann ist jetzt dieses "heutzutage"? Ende der 60er formiert sich die bisher größte Kritikwelle in der BRD. Hauptträger waren Studenten, die ebenso wie Schüler und Azubis den "sozial Unreifen", den Jugendlichen zuzuzählen sind. Zu Anfang der 70er Jahre, inmitten der Aufarbeitung der deutschen Vergangenheit, erlebt die Sprachkritik einen weit über germanistische Kreise hinausgehenden Verbreitungs- und öffentlichkeitsgrad (vgl. Behrens 1982: 219). In derselben Zeit treten Sprichwörter variationen und Antisprichwörter gehäuft in Zeitschriften und Werbung auf, und bald darauf reagiert auch die Sprachwissenschaft auf dieses Phänomen. Somit ist es naheliegend, das erste gehäufte Auftreten der Antisprichwörterverwendung gegen Ende der 60er, Anfang der 70er zu datieren.

Morgenstund ist aller Laster Anfang

Zum Thema Arbeitsmotivation, genauer gesagt zum Lob von Fleiß und Tadel von Faulheit, gibt es im Deutschen unzählige Sprichwörter (vgl. u.a. Meier-Pfahler 1980: 26ff). So z.B.: Was du kannst heut' besorgen, das verschiebe nicht auf morgen; Arbeit ist der Ehre Mutter; Dem Fleißigen hilft Gott; Erst die Last, dann die Rast; Tätigkeit ist das Salz des Lebens; Sich regen bringt Segen; Fleiß bringt Brot- Faulheit Not; Müßiggang ist aller Laster Anfang. Eine Verschärfung ist gewissermaßen Morgenstund hat Gold im Mund, denn man soll nach unserem Sprichwortverständnis nicht nur arbeiten, sondern dazu auch noch früh aufstehen.

Die gewollte Wirkung des Sprichworts wird durch Variationen der Werbung konkretisiert: Was du heute kannst besorgen, kaufst du billiger als morgen (ZEIT, Nr. 33, 1973: 15, zit. in Mieder 1975: 6). Oder das Sprichwort selbst wird banalisiert: Morgenstund hat Ei im Mund (SPIEGEL, Nr. 21, 1971: 157, zit. in Mieder 1978b: 385). Auch Herbert Wehner gebraucht das Sprichwort als Variation: Morgenstund hat

فصل اول در بیان علل و آثار استعمال کلمات متضاد

Mohammad Reza Karimi Tari

قسمت آخر

Morgenstund ist aller Laster Anfang Ursachen des heute weit verbreiteten Gebrauchs von Antisprichwörtern

Warum gerade heute Antisprichwörter?

Nach Renate und Gustav Bebermeyer (1977: 39) treffen sich "in der heutigen Spruchabwandlung (...) zwei unterschiedliche Variationsträger. Einmal der volkstümliche: Sprichwort und Volkslied wurden schon immer variiert. (...) Zum andern der literarische Variationsstrang (...). Die gegenwärtige Bes-

chleunigung dieses Prozesses und die damit zunehmende Formelhaftigkeit der Sprache sind sprachliche Folgen unserer schnellebigen Zeit. "Die Verfasser machen es sich sehr leicht, die Ursache der Antisprichwörterkultur so lapidar zu erklären.

types detract most from a learner's ability to communicate effectively».

According to Richards and Sampson (1979:15) "description and analysis of learning modalities and strategies will help with the development of teaching procedures that make optimal use of the learner's way of learning. Close observation of natural second language learning, together with studies of the learning of the languages in formal classroom setting could provide a major part of the input for pedagogical grammars". Corder (1981:12) maintains that, "we have been reminded recently of Uon Humboldt's statement that we can't really teach Language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind of its own way.

We should never improve our ability to create such favourable conditions until we learn more about the way a learner learns and what his built-in syllabus is. When we do know this (and the learner's errors will if systematically studied, tell us something about this), we may begin to be more critical of our cherished notions. We may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt ourselves to his needs rather than impose upon him our pre conceptions of how he ought to learn, what he ought to learn and when he ought to learn it".

4. Errors provide a means for evaluating the students as well as the teaching strategies employed by the instructor himself. Accordingly, the teacher will have an authentic basis upon which he can determine the future task. What it boil down to is that the judgement of teacher's instructions and learner's achievement can't be done in vacuum. In the light of the analysis of the errors, the instructor can provide himself the best means to handle the problem of evaluation of both his instruction and of student's achievement.

Richard and Sampson (1974: 15) assert that, "at the level of pragmatic classroom experience, error analysis will continue to provide one means by which the teacher assesses learning and teaching and determines priorities for future effort. This is not to

suggest that we expect syllabus design to orientate itself exclusively around "error based" progression or gradation, since as we have seen the number of variables likely to affect the learner's performance is to be summarized in any one formula or approach".

IV. Summary

The problem of the language learner's errors has been discussed in this article. It has been argued that errors are banned in audiolingualism and other similar methods. In cognitive code learning, on the other hand, errors are welcome. Errors as far as mental rationalistic theories of learning are concerned are significant in terms of both theory and practice. Their major contributions in terms of theory are to general linguistic theories on the ground that they function as a test of language theories. Errors also indicate that contrastive analysis has not been able to account for all kinds of errors.

As to practical and pedagogical implications, it has been discussed that errors have four major contributions: 1) They help find out the ways and procedures through which a language learner goes. 2) They help find out how well a learner knows the language under consideration. 3) They help adapt teaching strategy and instructional materials from the learning strategies.

4) They provide a means for assessing teacher's instructions and students' achievement throughout the course.

Bibliography

- 1 - Brown, Douglas, 1920 Principles of Language Learning. Prentice-Hall, inc; Englewood cliffs, New Jersey.
2. Corder, S.P, 1921, Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press.
3. Richard, Jack, 1974, Error Analysis, Perspective on Second Language Acquisition, Longman Group LTD.
4. Richard, Jack. Pdatt John, etall, 1985, Dictionary of Applied Linguistics, Longman Group LTD.
5. Smith, M Daniel, 1971, Theoretical foundation of Learning and Teaching, Xerox Corporation.
6. Stern, H.H, 1983, Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford University Press.

A. Theoretical Significance

Language learning and the errors of language learners are testing grounds for the theories of Language. If we assume that language is systematically structured in particular ways, we should expect to see evidence of this in observing how the child or a bult copes with the cognitive and rule governed aspects of language as he becomes a member of a linguistic community. As Richards (1974) points out "study of the child learner's errors does indeed throw light on the types of cognitive and linguistic processes that appear to be part of the language learning process. Corder (1981) maintains that the errors committed by L₂ learners are indicative both of the state of the learner's knowledge and of the ways in which a second language is learned.

By getting help from the attested errors, the linguists are able to find out whether their theories of language are valid or not. If language is viewed to be systematic, then such a systematicity should be manifested in the attested errors. In other words, sentences containing errors must be systematic deviation from the norm. Otherwise, the systematicity of the language under study is at best questionable, hence the validity of the theory of systematic language is under question.

Another contribution of errors to general linguistics is that the study of learner's errors proved the inadequacy of Contrastive analysis (CA) to account for all kinds of errors.

B. Practical Implications

1) Errors help find out the ways through which one learns a language. They clearly indicate that the learner is making and testing hypothesis to learn language. They provide data from which inferences about the nature of the language learning process can be made. correct sentences do not show how language is learned, while erroneous utterances highlight the strategies a learner employs. The systematicity of the errors proves that there is a mental process involved in language learning. were the errors not to exist, one might have argued that the learner is just repeating what he has already encountered. As an example, the deviant ungrammatical sentence* "I goed to the park" shows that the learner is overgeneralizing the

rule he has induced himself or has been explained to. Such an overgeneralization is a mental procss indicating that the leaner is not just a passive agent mimicking whatever he has heard. He may never have heard such a deviant Sentence from the people around. He constructs such sentences from his own relying on the rules and regulations he induces from instances of regular verbs like "invite — invited open — opened, etc". If there were not such errors, nobody could authentically prove that there is a mental process called overgereralization.

Stern (1983: 354) maintains that, "for research, errors were also an indespensible data base in the study of learner's language. In many of these investigations, the researchers closely studied the appearance of particular grammatical features and their subsequent development in the learner's repertoire, for example, morphemes, question forms, or the use of the auxiliary; and they used the findings to answer some general questions about the nature of language in general".

2. Errors can help find out how well someone knows a Language. Errors are indications of learners' level of language proficiency. we may say that errors help the teacher be more realistic in approaching his job. Richards and sampson (1979: 15) maintain that "close study of leamer English will provide the sort of data on which realistic predictions about learning and readning can be based. Instead of expecting learners to pass directly to native speaker competence in the new language, more realistic goals may be set for particular learning situations based on generalization derived from observation of how others have performed under similar circumstances".

3. Learner's errors can help gather infarmation on common difficulties in language learning as an aid in teaching or in the preparation of teaching materials. This may be interpreted as the adaption of teaching strategy and instructional moterials from the learning strategy employed by the learner himself. Learners' errors as krashen (1983: 138) points out. «Indicate to teachers and curriculum developers which part of the target language students have most difficalty producing correctly and which error

will be meaningful, hence easy to learn.

Influenced by Chomsky's Generative Transformational Grammar and Cognitive Psychology, cognitive methodologists suggested a new approach called "Cognitive Code Learning". They maintain that human being is born with an innate capacity called Language Acquisition Device (LAD) to acquire language. This approach puts emphasis on the conscious acquisition of language as a meaningful rule-governed system. As Stern (1983: 470) puts it "like the audiolingual method, cognitive theory looks for a rational in linguistics and psychology. Rejecting behaviourism and structural linguistics, it seeks in transformational grammar and cognitive Psychology a basis for second Language teaching. Cognitive theory reflects the theoretical reorientation in linguistics and Psycholinguistics that was initiated by Chomsky in the sixties".

C. Inferences From The Tenets of Two Approaches

Having looked at the underlying axiomatic assumptions of the two Polarised approaches, we can now come up with some findings with respects to the ways language learner's errors might be treated.

1. In audiolinguism and other similar methods, languages are viewed to be different. Seeing learning as a habit formation and believing in the differences of L₁ and L₂ as a crucial factor which affects learning, then errors are seen as failure of learning. Advocates of such approaches claim that if a habit is deeply rooted, it is too difficult and almost impossible to get rid of it. They also maintain that if the new habit is opposed to the ones already learned, then it is not an easy task to dislocate the old and learn the new habit. To put it simply another way, audiolinguists believe that errors are detrimental to the Processes of language learning. They conclude that teaching materials development and class procedures should be so severely taken care of that the probability of error commitment as a psychological barrier be as close to zero as possible.

2. In Cognitive learning, on the other hand, errors are welcomed and are seen as the signals of mental efforts in hypothesis making. Stern (1983: 354) says. "errors which in the language teaching theories of sixties were seen as signals for better pedagogical grading were recognized in the seventies more and more as inevitable in the development of second language proficiency and as valuable aspects of learning". Brown (1980: 163) says:

By the late 1960s, second language learning began to be examined in much the same way that first language learning had been studied for some time: the learner was looked at not as a Producer of malformed, imperfect language replete with mistakes, but as an intelligent and creative being proceeding through logical, systematic stages of acquisition, creatively acting upon his linguistic environment as he encounters its forms and functions in meaningful context. By a Gradual process of trial and error and hypothesis testing, the learner slowly and tediously succeeds in establishing closer and closer approximations to the system used by native speakers of the language".

III: Theoretical and Practical Significance of Errors

Now that we have talked about different approaches to language learning and the views they take with respect to errors, we turn to the specific implications of errors from a number of different perspectives. It should be said at the outset that from now on we are talking within the domain of rationalistic cognitive psychology because in behaviouristically oriented approaches to Language learning errors are detrimental factors let alone to be of any significance

Language Learners' Errors: Approaches and Significance

Gh. Kiyani

I. Introduction

We had better start the discussion with Some questions. What are language learners' errors and now can one differentiate between "Errors" and "Mistakes"? How should they be viewed? Are they of any significance in the process of language learning? Should we consider them as detrimental or facilitative in language learning? To answer such questions, it first seems warranted to have a look at different theoretical foundations of learning in general and those of language learning in particular. Such a survey of psychological theories of learning paves the way to deal with different approaches of looking at the errors committed by language learners.

II. Psychological Theories of Learning

A. Behaviourism

Advocates of behaviouristic learning (Pavlov, Watson and Skinner, ...) claim that learning is a mechanical phenomenon. They see almost no paramount discrepancy between animals and human beings as far as learning is concerned. To them language learning is not different from learning of any other phenomena.

Behaviourists look at language learning as a response to some either identifiable or unidentifiable stimuli. Those behaviourists who view learning as a response to an **identifiable** stimulus are in favour of Classical Conditioning. On the other hand, New Behaviourism supports the view that learning is a mechanical, automatic response (operant) which has got either no stimuli or the stimulus is not identifiable. Such a theory is called Operant Conditioning.

All behaviourists believe in habit formation and maintain that a child acquires his mother tongue through mimicry and memorization. In fact the child overlearns the language through exposure and practice. Taking insight from this view of first language acquisition, second language teaching experts started saying that if L 1 can be acquired this way, why it can't be applied to second language learning.

With the cooperation of American Structural Linguistics and Behaviouristic Psychology, some applied linguists like Bloomfield proposed a teaching method called Audio - Linguistics on the basis of which L 2 should be taught and learned inductively through exposure, repetition, drills, mimicry - memorization and pattern practice.

Since in structuralism different languages are viewed to be different with no universalities, then the instructional materials should be prepared on the basis of a scientific study called Contrastive Analysis which is a detailed, precise comparison and contrast of the two languages under consideration.

B. Cognitive Psychology

Tenets of behaviourism being questioned, cognitive psychology as a rationalistic approach came into scene. Cognitivists, having been influenced by Gestalt psychology claim that learning is not a mechanical phenomenon. Rather they viewed it as mental process going on in the brain. They extended this theory to language learning saying that language learning is the storage of knowledge, Processing the information, relating the new material to the ones already learned, i , e , $i + 1$, so that the new material

درباره نشریات رشد تخصصی

مجلات رشد آموزش مواد درسی مدارس کشور که به منظور ارتقاء سطح دانش معلمان و ایجاد ارتباط متقابل میان صاحب نظران، معلمان و دانشجویان با برنامه ریزان امور درسی از سوی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش به صورت فصلنامه منتشر می شود، در حال حاضر عبارتند از:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| ۱- رشد آموزش ریاضی ۴۱ | ۶- رشد آموزش زبان ۳۹ |
| ۲- رشد آموزش شیمی ۴۰ | ۷- رشد آموزش زمین شناسی ۳۴ |
| ۳- رشد آموزش جغرافیا ۳۵ | ۸- رشد آموزش فیزیک ۳۶ |
| ۴- رشد آموزش ادب فارسی ۳۶ | ۹- رشد آموزش معارف اسلامی ۲۴ |
| ۵- رشد آموزش زیست شناسی ۳۳ | ۱۰- رشد آموزش علوم اجتماعی ۱۹ |

۱۱- رشد آموزش راهنمایی ۵

دیران، دانشجویان دانشگاهها و مراکز تربیت معلم و سایر علاقه مندان به اشتراک این مجلات می توانند مبلغ ۱۴۰۰ ریال حق اشتراک یکساله خود را به حساب جاری شماره ۲۵۰۰ نزد بانک صادرات شعبه ۳۰۵۷ (جاده مازندران) به نام شرکت افست واریز و فیش آنها را همراه با فرم تکمیل شده زیر به نشانی تهران، جاده آبعلی - خیابان سازمان آب، بیست متری خورشید، مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۹۸ ارسال دارند. ضمناً؛ معلمان، کارشناسان، مدیران، پژوهشگران، و سایر علاقه مندان به امور تعلیم و تربیت جهت آگاهی بیشتر از یافته های صاحب نظران می توانند با پرداخت مبلغ ۲۰۰ ریال در هر سال ۴ جلد فصلنامه تعلیم و تربیت دریافت نمایند.

قابل توجه مشترکین و علاقه مندان:

- ۱- مجله رشد آموزش راهنمایی سه شماره در سال منتشر می شود.
- ۲- به اطلاع مشترکین و علاقه مندان مجلات رشد تخصصی می رساند، چنانچه فرم اشتراک به طور کامل تنظیم و همراه حواله بانکی ارسال نشود، مرکز توزیع از ارسال مجله مورد درخواست معذور است.
- ۳- متقاضیانی که احتمالاً به دلیل نقص درخواست به تقاضای آنان پاسخ داده شده است، می توانند جهت روشن شدن موضوع با مرکز توزیع مکاتبه و یا با تلفن ۷۷۵۱۱۰ تماس حاصل فرمایند.
- ۴- در صورت تغییر نشانی پستی، مراتب را با ذکر شماره اشتراک به مرکز توزیع مجلات اعلام نمایید.

* دانشجویان مراکز تربیت معلم می توانند با ارسال فتوکپی کارت تحصیلی خود از ۵۰٪ تخفیف برخوردار شوند.

فرم اشتراک

اینجانب با ارسال فیش شماره به مبلغ ریال، متقاضی اشتراک شماره از مجله رشد آموزش هستم.
نشانی: شهرستان: خیابان: کوچه:
پلاک: کد پستی: تلفن:

Roshd

Vol. 10 - No: 39 - 1994

Foreign Language Teaching Journal

The
Foreign
Language
Teaching
Journal

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Nehar Mirhassani, Ph. D.
Tabriz Modarres University

Executive Director

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

Editorial Board

University
1. Parviz Birjandi, Ph. D. (TEFL)
Allameh Tabataba'i University

2. Ghossein Kabiri, Ph. D. (Education)
Kashan Tarbiat Moalem University

3. Dr. A. Mirensadi, Allameh Tabataba'i
University

advisory Panel

Dr. H. Vossoughi-Langani, Teacher Training

Dr. A. Rezaei, English Literature, Tabriz

Dr. J. Sokhanvar, English Literature, Shahid
Beheshti University

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

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

P. O. Box 15874
English Language
Department
Iranshahr Shomali
Building No. 4

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

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