

Roshd

آموزش زبان

رشد

مجله علمی - ترویجی

سال دوازدهم - زمستان ۱۳۷۵ - شماره ۴۵ - بها ۱۵۰ تومان

The

F

Foreign

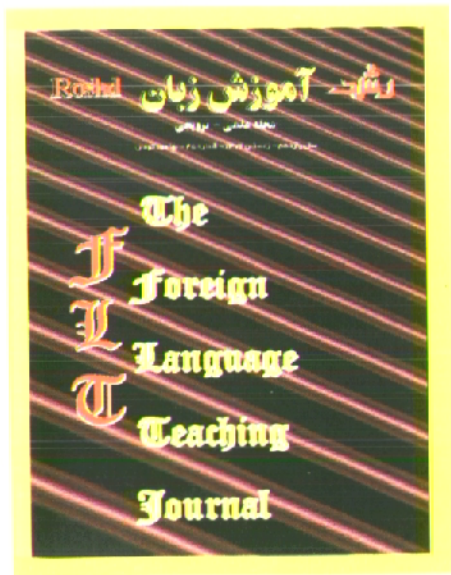
L

Language

T

Teaching

Journal



سال دوازدهم - زمستان ۱۳۷۵ - شماره مسلسل ۴۵
نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی

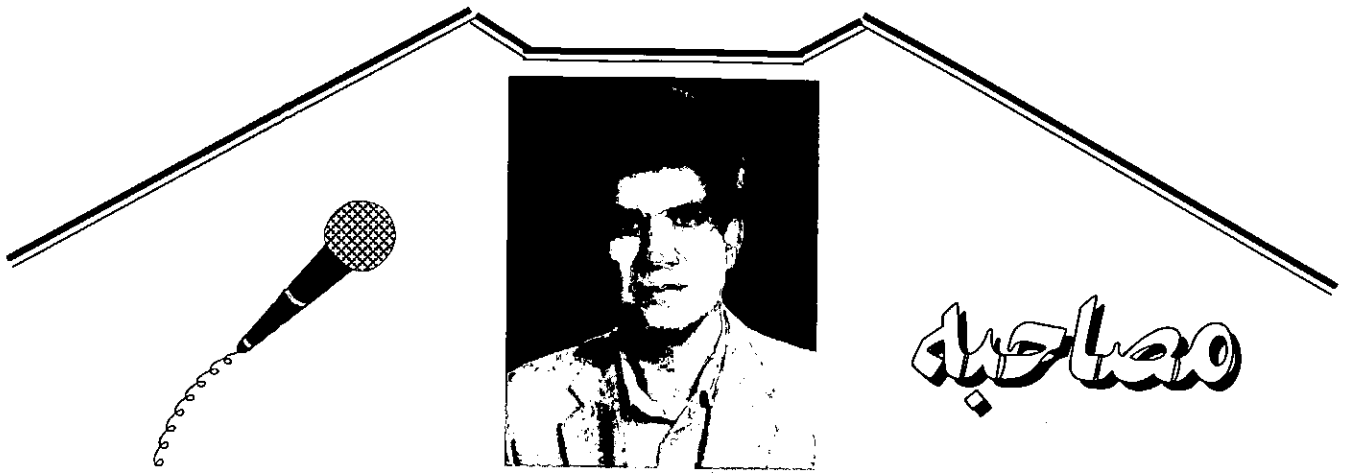
مدیر مسئول: حسن ملکی
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
تولید: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی
صفحه آرا: خدیجه محمدی
طراح جلد: فرید فرخنده کیش
ناظر چاپ: محمد کشمیری
چاپ: شرکت افست

نشانی مجله: تهران - ابتدای ایرانشهر شمالی - دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی، صندوق پستی ۳۶۳ - ۱۵۸۵۵ (تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۲ داخلی ۳۱)
نشانی مرکز توزیع: تهران - جاده آملی، خیابان سازمان آب، خیابان چهارم - مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی (تلفن ۷۳۳۳۱۹۲ - ۷۳۳۵۱۱۰)

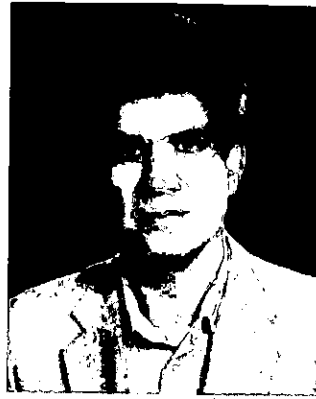
فهرست

- ۲..... مصاحبه.....
- ۷..... فنون تدریس دستور زبان انگلیسی (فصل یازدهم)..... دکتر سید اکبر میرحسینی.....
- ۱۶..... آموزش اصطلاحات..... دکتر فاسم کبیری.....
- ۱۹..... واژه‌سازی نوین: شکلهای کوتاه و واژه‌های اختصاری (فصل دهم)..... دکتر حسین وثوقی.....
- ۲۲..... معرفی کتاب.....
- ۲۳..... ساخت و درست نویسی مخفف‌ها در زبان آلمانی..... صدیقه وجدانی.....
- ۲۵..... مقایسه ضرب‌المثلها..... هایده زرگری زاده.....
- AFFIXE IM DEUTSCHEN..... M. H. Haddadi..... 30
- ZERO FAUTE EN DICTEE..... M. Kaspar Dehghan..... 34
- The Perfective - Progressive Verbal and Adverbial Categories and Their Application For Teaching..... Dr. M. Fallahi..... 37
- Teaching Listening Comprehension in larg Classes... Editorial Board..... 42
- Iranian EFL learners' Difficulty in Their Choice of Convergent and Divergent Words..... Dr. P. Maftoon and Mansoor Tavakoli..... 48
- On the Effects of Teaching Etymology on Increasing EFL Learners' Lexical Knowledge..... Dr. Akbar Mirhassani and Mohammad Davoudi..... 57

مجله رشد آموزش زبان سه شماره در سال تحصیلی به منظور اعتلای دانش دبیران زبانهای انگلیسی، فرانسه و آلمانی و دانشجویان مراکز تربیت معلم و سایر علاقمندان منتشر می‌شود. نویسندگان، پژوهشگران، دانشجویان، مدیران و دبیران علاقمند می‌توانند مقالات خود را برای چاپ در اختیار این مجله بگذارند. مطالب ارسالی باید بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته شود. مشخصات دقیق نویسنده و میزان تحصیلات و تجربه و آدرس وی در مقاله درج شود. مقالات ترجمه شده با مقاله اصلی همراه باشند. منابع مقاله در پایین آن ذکر شود. مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقالات رسیده آزاد است. مقالات رد شده باز گردانده نمی‌شود. مقالات چاپ شده الزاماً مبین نظر گروه زبانهای خارجی و سردبیری نیست.



مصاحبه



در خصوص این روند ایجاد پیوستگیهای جدید هم تحقیقی به عمل آمده و نشان داده شده است که چگونه ذهن فعال ما علاوه بر دریافت اطلاعات به پردازش آنها می پردازد. برانسفورد و فرنکر / Bransford / Franks در این زمینه تحقیقی انجام داده اند که بد نیست آن را بشنویم. این دو محقق عده ای را مورد آزمایش قرار دادند و به آنها جملاتی را شبیه جملاتی زیر نشان دادند:

The ants ate the jelly.

The sweet jelly was on the table.

The ants were in the kitchen.

پس از آنکه افراد مورد آزمایش این جملات را دیدند، یک بار دیگر جملات را همراه با یک جمله جدید.

The ants in the kitchen ate the sweet.

Jelly which was on the table.

به آنها نشان دادند. سپس از آنها خواستند که میزان اطمینان خاطر خود را از دیدن جمله آخر به صورت حداقل ۱ و حداکثر ۱۰ بنویسند. نتیجه آن شد که این افراد با اطمینان کامل (شماره ۱۰) ابراز کردند که جمله آخر را دیده اند. درحالیکه این جمله را با جملات دیگر در ابتدای کار اصلاً ندیده بودند.

تفسیر این پدیده آن است که آنچه ارائه می شود به صورت مجرد در ذهن خواننده نمی ماند بلکه بر اثر شرایط و موقعیتهای خود بین آنچه می خواند و می شنود پیوندهایی پیچیده ایجاد می کنند که به یاد او می ماند.

خوانندگان مجله رشد آموزش زبان نیز از همین اصل پیروی می کنند و از نوشته های هر چند ساده ما پردازشی مفید و مناسب حال و وضع خود خواهند کرد، که به صورت غیرمستقیم ما را به اهدافمان خواهد رساند.

رشد - آیا شماره های منتشر شده رشد آموزش زبان توانسته است به این اهداف جامه عمل بپوشاند؟

- من به عنوان عضو هیأت تحریریه اعتقاد ندارم که ما صد در صد به این اهداف رسیده ایم شاید خوانندگان مجله ذی صلاح تراز بنده برای

همانگونه که مطلع هستید رشد آموزش زبان با انجام مصاحبه های با استادان، متخصصان آموزش زبان و مسئولین محترم تعلیم و تربیت سعی دارد در مورد زبان آموزی، نقش و اثرات آن در جامعه امروزی آگاهی یابد. با وقوف به این حقیقت که اعضای هیأت تحریریه مجله رشد آموزش زبان از متخصصان و استادان به نام این رشته هستند و دارای تجربه هایی بس ارزنده می باشند، اولین سری از این گفتگوها با اعضای هیأت تحریریه انجام شده است. در این شماره گفتگویی با آقای دکتر قاسم کبیری ترتیب دادیم که امیدواریم مورد توجه شما خوانندگان محترم قرار گیرد.

مدیر داخلی

رشد - آقای دکتر ضمن تشکر از جنابعالی بفرمایید شما اهداف مجله را چگونه تفسیر می کنید؟

- آنطور که من حدس می زنم هدف این مجله در اسم آن خلاصه می شود و باید اصولی را که در یادگیری مطرح است و بخصوص آنچه در مورد آموزش زبان برای دانش آموزان ایرانی لازم است در نظر بگیریم و مطالب را به گونه ای انتخاب کنیم که ما را به هدفمان برساند.

همچنین باید سعی ما بر این باشد، و بوده است، که دیران را هم در جریان شیوه های جدید تدریس زبان بگذاریم و آنها را از ریزه کاریهای زبان مورد تدریس و نحوه به کارگیری آن ها آگاه کنیم. مهمتر از همه اینکه مخاطبین خود را در جریان تجارب موفق خود قرار دهیم، تا آنها بدون آنکه مجبور به توسل به شیوه خطا و آزمایش شوند از راه الگوبرداری صحیح مدل های مطلوب رفتاری را برگزینند و کمتر در معرض مدل های نامطلوب قرار گیرند.

علاوه بر این بیشتر یادگیریهای ما، بخصوص در ایران، از طریق «شناختی» است و بسیاری از نظریه پردازان شناختی (منظورم Cognitive theorists است) ترجیح می دهند آموزندگان کم و بیش خود به این ادراکات نایل شوند، البته مخاطبین ما فقط آنچه ما می نویسیم نمی آموزند، بلکه شناخت تازه آنها موجب می شود که پیوستگیهای جدیدی را نیز در خصوص این مطالب در ذهن خود بوجود آورند.



است که در آموزنده عادت‌هایی ایجاد کند و نه آنکه فقط به او یاد دهد تا در مورد زبان توضیح دهد و سخن بگوید.

پس اگر زبان را به گونه‌ای بیاموزیم که دانشجوی ما بتواند آن را تولید کند و به علایمی که دارای ساختار معنایی هستند پاسخ دهد، آتوقست است که به معنای تعلیم که « روندی است که بوسیله آن در رفتار موجود زنده، در نتیجه تجربه، تغییر بوجود می‌آوریم » رسیده‌ایم. شکی نیست که وقتی آموزش باید موجب تغییر در رفتار شود به زمان نیاز دارد. یعنی باید از زمان یک حرکت کنیم و به زمان دو برسیم و آتوقست در صورتیکه بین این دو زمان تغییری مشاهده کردیم مطمئن می‌شویم که یادگیری صورت گرفته است. اگر به دانش آموز یاد دادیم که از جمله

I am student. به I am a student. برسد و یا از نوشتن پاراگرافی کوچک در خصوص Describe your school به نوشتن مقاله‌ای دربارهٔ What are your views about schools today.

schools today. برسد و یا حتی به او یاد دهیم که b را به جای d و یا g را به جای y بنویسد، یادگیری صورت گرفته است. آنچه کار ما را در آموزش زبان ارزیابی می‌کند رفتار مشهود دانش آموز و یا دانشجو است، نه رفتار نهفته او. نحوه گفتار، نوشتار و برقراری ارتباط او به زبان انگلیسی ما را از نحوه یادگیری او آگاه می‌کند. پس با این مقدمه نسبتاً بلند باید عرض کنم که من هم باید از روشی در کار تدریس استفاده کنم که ایجاد تغییر و رفتار دانشجویم را تضمین کند و شکی نیست که برای رسیدن به این مقصود باید از روش مستقیم استفاده کنم.

رشد - چه عواملی در توفیق یا عدم توفیق آموزش زبان در مدارس ایران (دوره راهنمایی و دبیرستان) مؤثر است؟

- راستش را بخواهید موفقیت در آموزش زبان در درجه اول علاقه مندی می‌خواهد، تعداد زیادی از دانش‌آموزان ما عاشق یادگیری زبان انگلیسی هستند و تعدادی هم پیدا می‌شوند که علاقه چندانی به یادگیری آن ندارند. من هنوز نفهمیده‌ام که چرا باید همه زبان انگلیسی یاد بگیرند. چرا ما باید از شروع دوره راهنمایی تا سالهای آخر دانشگاه زبان انگلیسی را جزء برنامه‌های خود داشته باشیم؟ من شخصاً این ترتیب را نمی‌پسندم. به نظر من باید ما زبان انگلیسی را طی یکی دو سال در دبیرستان و در دوره‌های فشرده برای علاقه‌مندان به یادگیری زبان داشته باشیم و به کسانی که یادگیری آن را ضروری می‌دانند طی یک برنامه منظم و با شیوه‌های صحیح معمول زبان آموزی در دنیا، نه آنچه در مدارس ایران معمول است، زبان انگلیسی را بیاموزیم. منظورم از شیوه صحیح یعنی آنکه با شنیدن آغاز و به نوشتن ختم کنیم. متأسفانه با آنکه معلمین ما توانایی بالقوه تدریس به شیوه صحیح را دارند و آموزش لازم در این زمینه را هم در دانشگاه‌ها می‌بینند، به این شیوه عمل نمی‌کنند و در برابر خواسته‌های دانش‌آموزان خود تسلیم می‌شوند و تغییر روش می‌دهند. مسلماً این کار به ضرر دانش‌آموزان تمام می‌شود و معلمین را هم از کار خود مایوس و دلسرد می‌کند. زیرا روش‌های سنتی ترجمه و تدریس دستور زبان نتیجه‌ای را که مورد انتظار همکاران است به بار

پاسخگویی به این سؤال باشند.

رشد - با توجه به این که دبیران زبان از نظر تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلفی قرار دارند مطالبی که در مجله رشد آموزش زبان چاپ می‌شود باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

- جواب به این سؤال را در خود سؤال می‌توان یافت. اگر دبیران ما از حیث تجربه و دانش زبان خارجی در سطوح مختلف اند ما هم باید مطالب مجله را به گونه‌ای در نظر بگیریم که برای همه آنها مفید باشد. در اصل این دبیران هستند که باید تجارب خود را با همکاران خود در میان بگذارند و آنها را در جریان تجارب خود قرار دهند. اما متأسفانه از ابتدای کار تاکنون همکاران دبیر ما در این زمینه مشارکت چشمگیری نداشته‌اند. شکی نیست که گرفتاریهای زندگی و شاید کار و تعهدات زیاد آنها مانع از این کار شده است. غافل از آنکه یادگیری حاصل از مشاهده افراد و رویدادها بسیار اساسی است. همه ما از الگوها می‌آموزیم و چه بسا که هریک از ما برای دیگران الگو باشیم.

به هر حال تا وقتی که همکاران ما در مدارس این الگوها را برای همکاران خود فراهم نیاورند، این وظیفه اعضای هیأت تحریریه است که با تهیه مطالب متنوع این خواست همکاران عزیز را برآورده نماییم. این کار سبب خواهد شد که همکاران ما به جای صرف ساعتها و روزها وقت و خدای نکرده اشتباه کاریها برای کسب مهارت و دانش و نگرشهای لازم در امر تدریس، پاسخهای صحیح را به خواسته‌های خود در مجله مورد علاقه خویش بیابند.

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

- تحقیقات دهه ۱۹۵۰ و ابتدای ۱۹۶۰ و بخصوص تحقیقات دو زبان‌شناس امریکایی - فریز و لدو Fries / Lado ثابت کرد که یادگیری زبان خارجی نه تنها یادگیری دربارهٔ زبان بلکه بوجود آوردن مجموعه‌ای از عادات جدید است. چه بسا که شخص در مورد یک زبان اطلاعات وسیعی داشته باشد اما به هیچ وجه نتواند آن را به کار برد. آموزش زبان انگلیسی هم، مثل هر زبان دیگری و از جمله زبان مادری، زمانی مفید

نمی آورد.

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

- بستگی دارد به این که هدف از تدریس زبان چه باشد. یک وقت زبانی را می آموزیم که فقط بتوانیم کتاب بخوانیم و از مراجع استفاده کنیم، زمانی هم منظور از یادگیری زبان نوشتن است و گاهی هم می خواهیم خوب حرف بزنیم و بتوانیم با افراد ارتباط کلامی شفاهی داشته باشیم. در هر حال یادگیری باید بر اساس اهداف صورت گیرد. اینکه در ایران به چه مهارتی باید اولویت داد شاید سؤال خیلی روشنی نباشد. ما هم در این کشور، مثل بقیه ملت‌ها، زبان را برای برقراری ارتباط می آموزیم. حالا باید دید چه مهارتی برای چه جایی مفید است. بهتر است صریحتر عرض کنم. که به نظر من باید شخصی که زبان می آموزد همه ابعاد آن را بیاموزد. چطور می شود آدم مترجم باشد و دستور زبان نداند و یا کتاب بخواند و واژه ها را غلط تلفظ کند، و یا آنچه را می گوید نتواند بنویسد و یا برعکس. البته پس از آنکه مبانی زبان را آموختیم، می توانیم به تقویت بیشتر یکی از مهارتهایی که به کارمان می آید بپردازیم. رشد - زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارت‌های زبان آموزی «گوش دادن» است. برای دستیابی به این امر چه توصیه هایی برای محصلان ایرانی دارید؟

- برای هرکاری باید تمرین خاص آن کار را کرد. همانطور که برای کشتی گیر شدن باید کشتی گرفت و برای آشنی شدن باید آشنی کرد و بهترین کتاب آشنی حتی جای یک آشنی متوسط را هم نمی گیرد، برای تقویت گوش دادن هم باید گوش داد. این کار در ابتدا به کمک دبیران صورت می گیرد. بدین ترتیب که آنها باید کلاسهایشان را به زبان انگلیسی تدریس کنند، تا هم دانش آموزان علاقه مند شوند و هم از آنها بیاموزند. سپس در خارج از کلاس دانش آموزان می توانند به نوارهای ساده ای که با صدای اهل زبان پر شده است گوش دهند. این کار باید بطور مستمر و تارسیدن به هدف ادامه یابد. از آن پس دانش آموزان می توانند به برنامه های برون مرزی صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران نیز برای تقویت شنیدن گوش دهند.

رشد - نظر شما در مورد تشکیل گروههای آموزشی چیست؟ گروههای آموزشی زبان چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته اند؟

- یک وقت خود من مدیر گروه آموزش زبان شمیران بودم، اما حقیقتش را بخواهید از اهداف تشکیل آن خبر نداشتم. آن روزها خیال می کردم که تشکیل گروهها برای رسیدگی به مشکلات آموزشی دبیران وابسته به گروه است. هنوز هم همین فکر را می کنم و بیشتر از این در این خصوص چیزی نمی دانم. اگر رسالت گروه همین چیزی باشد که من عرض کردم باید آمار گرفت و درصد توفیق را معین کرد.

رشد - به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می تواند ضرورت داشته باشد؟ آیا آموزشهای رسمی در مدارس



می تواند چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

- یادگیری زبان خارجی در اوضاع و احوال فعلی و بخصوص در وضع متحول این مملکت بسیار ضروری است. همانطور که می دانید چهار یا پنج زبان خارجی وجود دارد که بیشتر مردم دنیا با آنها گفت و گو می کنند. این زبانها به ترتیب اولویت انگلیسی، فرانسه، اسپانیایی، آلمانی و احتمالاً روسی است. تعداد گویشوران بقیه زبانها عالمگیر نیست، که فارسی هم یکی از این زبانهاست. در نتیجه برای آنکه ما بتوانیم صدای خود را به گوش جهانیان برسانیم و با آنها ارتباطی معقول و مبتنی بر معیارهای اسلامی داشته باشیم، همچنین برای بهره گیری از آخرین دستاوردهای علمی و هنری و همچنین استفاده از کتب و نشریات خارجی مفید باید با یکی از زبانهای خارجی متداول دنیا آشنایی داشته باشیم.

رشد - شما چگونه زبان را یاد گرفته اید و کدامیک از مهارت‌های زبان در عمل بیشتر به کار شما می آید؟

- من زبان را مانند همه کسانی که در سن و سال من هستند با همان شیوه دستور زبان و ترجمه شروع کردم. نمراتم در درس زبان خوب بود ولی متأسفانه وقتی در کنکور زبان شرکت کردم متوجه شدم که چیزی بلد نیستم. اگر شانس به من یاری نمی کرد و یکی دو نفری از تحصیل در رشته زبان منصرف نمی شدند و جایشان را به من که ذخیره دوم بود نمی دادند، لااقل آن سال به دانشگاه راه نمی یافتیم. بد نیست یادآور شوم که اکثر دبیران ما تا لااقل کلاس نهم فارغ التحصیل دانشگاه نبودند اکثر آنها دیپلمه هایی بودند که برای تدریس زبان انگلیسی فقط اعلام آمادگی کرده و به علت تنگی قافیه به این کار دست زده بودند. ما هم مجبور بودیم آنچه بخوردمان می دادند بپذیریم. یادم هست که معلم کلاس نهم ما مثلاً واژه Shepherd را شرفرد و کلمه woman را وُمن و women را وُمن تلفظ می کرد و کلاس هم کاملاً به زبان فارسی تدریس می شد.

به هر حال پس از پذیرفته شدن در دانشگاه (دانشسرای عالی تهران) تازه تصمیم گرفتم که جبران مافات کنم و لااقل معلومات زبان خود را به بقیه دانشجویان نزدیک کنم. مدتی به انجمن ایران و انگلیس سابق



تدریس کنند و بعد مشکلات خود را با من در میان بگذارند تا بلکه به راه حلی برسیم. اکثر دانشجویان شکایت از این داشتند که دانش آموزان به آنها اجازه تدریس به زبان انگلیسی را نمی دهند و اصرار دارند که روش معلم اصلی آنها را که به زبان فارسی صورت می گیرد ادامه دهند. خوب، این یکی از مشکلات بزرگ مادر تدریس زبان است. دانشجویان ما در دانشگاه کلی شیوه و روش تدریس یاد می گیرند و وقتی وارد کلاسهای واقعی می شوند همه را به دور می اندازند و به ادامه روش های اسلاف خود می پردازند. باید از این دبیران پر انرژی جدید و بالقوه آماده کار تدریس پرسید آیا شما زبان فارسی را به زبان انگلیسی یاد گرفته اید که اکنون انگلیسی را به فارسی یاد می دهید؟ آیا شما قبل از آنکه مکالمه و حرف زدن به فارسی را بیاموزید کسی شما کودک دوساله را روی زانویش نشاند و گفت: عزیزم، امروز می خواهم درباره زمان حال استمراری با تو صحبت کنم... و آیا اگر چنین شیوه ای برای یادگیری فارسی به کار می رفت، واقعاً شما فارسی را یاد می گرفتید؟ خیال نمی کنم، پس یکی از راههای بهبود آموزش زبان تربیت معلم خوب و متعهد است که کار به شیوه درست را وظیفه انسانی و اسلامی خود بدانند و به هیچ وجه غیر از آن عمل نکنند. راه دوم استفاده هرچه بیشتر از وسایل کمک آموزشی، کتابهای مکمل و تستهای مختلف و چیزهایی از این قبیل است. دانش آموز تا از یک اهل زبان آنچه را خود می گوید نشنود باورش نمی شود که آنچه می آموزد همان است که اهل زبان به کار می برند. به همین علت نوارهای تأیید شده و ضبط شده با صدای اهل زبان این شبهه را از ذهن او می زداید و او را در یادگیری بیشتر کمک کرده و ترغیب می کند. البته برنامه ۳ یا ۴ ساعت در هفته تدریس زبان نیز به نظر کافی نیست و همانطور که قبلاً عرض کردم شاید لازم باشد در این شیوه تدریس زبان در مدارس نیز تحولی ایجاد گردد.

رشد - اگر زبان خارجه در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد به نظر شما آیا کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و موثرتر نمی سازد؟

- اگر می دانستم این سؤال را اینجا از من می پرسید مطالبی را که در این ارتباط قبلاً عنوان کردم برای پاسخگویی به این سؤال می گذاشتم، خواهش می کنم به عرایضم در این مورد که گویا در سؤالهای چهار یا پنج مطرح شد و پاسخ دادم توجه بفرمایید - مجدداً عرض می کنم که علاقه مندی نقشی عمده در یادگیری هر مهارتی دارد و به همین دلیل در صورتی که زبان آموزی اختیاری باشد مسلماً خواستاران خود را گرد هم خواهد آورد. حتماً تدریس در چنین کلاسی به مراتب آسانتر، پربارتر و اثربخش تر خواهد بود.

با تشکر از جنابعالی که به من فرصت دادید در این گفت و گو شرکت کنم و با آرزوی موفقیت برای همه معلمان، دانشجویان و دانش آموزان زبان انگلیسی.

رشد - من نیز از جنابعالی به خاطر شرکت در این مصاحبه سپاسگزارم.

رقتم و تا حدودی فرآیند یادگیری زبان دستم آمد، بعد هم به کمک استادان خود معلومات انگلیسی خود را تقویت کردم. با این وجود وقتی از رشته زبان انگلیسی فارغ التحصیل شدم و به تدریس پرداختم متوجه ضعف خود، خصوصاً در محاوره و شکل گفتاری زبان بودم. چند سالی که در امریکا تحصیل می کردم بیش از پیش به من یادگیری زبان کمک کرد. ما ایرانیها مجبور بودیم سه چهار برابر امریکاییها برای مطالعه مراجع وقت بگذاریم. در نتیجه مطالعه مستمر و طولانی و ارتباط نزدیک با اهل زبان و همچنین گوش دادن به رادیو و مشاهده و گوش دادن به تلویزیون، خواندن روزنامه و مجلات بیش از پیش به من در یادگیری زبان کمک کرد. البته به جرأت می توانم بگویم که اگر از همان ابتدای کار پشتکار به خرج نمی دادم و تصمیم به یادگیری نمی گرفتم، همان روزهای نخست از خجالت و شرمندگی و ضعف بنیة علمی، کلاس را ترک می کردم.

و اما در پاسخ به اینکه کدامیک از مهارتها در عمل بیشتر به کار من آمده است شاید پاسخ روشنی نداشته باشم. زیرا در مقام معلمی همه مهارتها برایم لازم و ضروری بوده است و خوشبختانه از همه آنها به نحو مطلوب استفاده کرده ام.

رشد - به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش آموز به اهداف مورد نظر دست یابد؟ - همانطور که گفتم من با زبان یادگیری در دوره متوسطه به این شکل فعلی موافق نیستم و معتقدم که زبان را در یک دوره فشرده یکی دوساله و روزی چند ساعت باید آموخت و کنار گذاشت و یادگیری بیشتر را به خود آموزنده واگذار نمود. ولی اگر منظور تان این است که چطور می شود وضع موجود را بهبود بخشید به نظر من باید هدفهای تدریس زبان را مشخص کرد و بعد دبیران و دانش آموزان را موظف کرد که به این اهداف برسند، حالا این اهداف چه هستند و به چه میزان وقت نیاز دارند باید در عمل روشن شود.

رشد - چگونه می توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟ - آموزش زبان نیاز به دو چیز مهم دارد: معلم خوب و وسایل کمک آموزشی. در یک کلاس تدریس عملی دانشگاه، دانشجویان را برای تدریس آزمایشی به دبیرستان فرستادم و از آنها خواستم که چند ساعتی



فنون تدریس دستور زبان انگلیسی

ترجمه و نگارش: سیداکبر میرحسینی

فعالیت و تمرینهای مبتنی بر متن

(فصل یازدهم)

خواندن و نوشتن را انجام دهند.

فعالیت‌های مورد تأکید در این فصل به دلیل استفاده صحیح و مؤثر از ساختار دستوری زبان در نگارش می‌تواند برای کلاسهای خواندن نیز مورد استفاده قرار گیرد، زیرا این قبیل زبان آموزان نیاز به آگاهی و شناخت از ساختار زبان در سطحی بالاتر از جمله دارند.

بازنویسی (رونویسی) متن

مشهورترین و سنتی‌ترین تمرینها که در عین حال بسیار مفید است، رونویسی، دیکته و دیکته انشا (Dictocomp) می‌باشد. هر دو فن را می‌توان به صورت بصری و سمعی انجام داد، اگرچه نوع دوم بسیار متداول است، ولی همه فنون نیازمند یادآوری ساختارها و ترکیبهای لازم در متنی معنی دار می‌باشد. به متن زیر توجه نمایید:

Many different kinds of students attend North Western University. There are some who study, some who go to parties, some who play sports, and many who do all or most of these activities. There are students whose families pay their tuition and others who have been awarded scholarships. There are also a few who work and go to college at the same time. There are students who live on campus or who rent a room or apartment off campus. There are also some whose families live in the area, and many of them commute.

معلم می‌تواند از متن فوق برای دیکته و تمرین قضیه‌های ربطی

طی ده سال گذشته پیشرفتهای چشم‌گیری در زمینه تدریس خواندن و نگارش زبان صورت گرفته است. کار انجام شده در نظریه خواندن توسط گودمن^۱ (۱۹۷۰)، گودمن (۱۹۷۱)، سمیت^۲ (۱۹۸۲) و افراد دیگر به اضافه تجربیات بدست آمده در زمینه نگارش توسط رایمز^۳ (۱۹۸۳)، زامل^۴ (۱۹۸۳) و بعضی دیگر نشانگر اهمیت این فرآیند است. به عبارت دیگر، روشها، راهبردها و تدابیری که به زبان آموزان تدریس گردیده آنان را هنگام خواندن و نوشتن به پیروی از آنها تشویق می‌کند، در این فصل قصد بر آن نیست که آنچه درباره فرآیند نوشتن و خواندن زبان آموزان بدست آمده بی‌اهمیت یا نادیده گرفته شود، بلکه هدف ذکر این نکته است که دستور زبان نیز به نوبه خود می‌تواند نقشی هر چند کوچک ولی مهم در درک مطلب (شلسینگر^۵ ۱۹۶۸) و حفظ کیفیت نگارش ایفا نماید (مک‌گریت^۶ ۱۹۸۴).

در حالی که اکثر آموزشهای دستوری در کلاسهای زبان در سطح جمله است، فعالیت خواندن و نوشتن باید زبان آموزان را در سطحی از متون گفتاری یا نوشتاری درگیر نماید که دارای انسجام معنایی باشد. بنابراین، اگر بخواهیم دستور زبان را طوری تدریس کنیم که خواندن و نوشتن را آسان کند، باید این کار را با متن انجام دهیم نه در سطح جمله. کلیه فعالیت‌های پیشنهاد شده در این فصل که دستور زبان را با گفتمان تطابق می‌دهد، روشهایی برای نیل به این مهم می‌باشد. فنون اصلی عبارتند از درک مطلب و نیز تهیه و به کار بردن متونی که با استفاده از منابع مختلفی برای فعالیت‌های گوناگون آغاز می‌گردد. زبان آموزان می‌توانند بعضی از فعالیت‌های ارایه شده زیر را انجام دهند. اغلب تمرینها برای زبان آموزان مقطع متوسطه و عالی مناسب می‌باشد که با کاربرد دستور زبان در جمله آشنایی کافی داشته و می‌توانند تکالیف مختلف



سومین بار نشان می دهد و بعد از قطع آن زبان آموزان باید آن متن را بنویسند. به متن زیر توجه نمایید:

When Ted was young he used to go out to the airport quite often to watch the planes taking off and landing. He saw all kinds of people coming and going. He listened to the speaker announcing the flight numbers and destinations of the departing planes. Whenever Ted heard her announce a flight leaving for Rome or Athens, he imagined himself boarding the plane.

این متن می تواند برای تمرین در استفاده از افعال ادراکی و حسی مانند **watch**، **see** و **listen** و همچنین شکل **ing** دار افعال بعد از فعلهای حسی مورد استفاده و تمرین قرار گیرد.

تکمیل متن

دو نوع تمرین متفاوت برای تکمیل متن وجود دارد: کلوز (cloze) و جای خالی. در کلوز هر جای خالی برای یک کلمه حذف شده است و لی در جای خالی یک یا چند کلمه حذف می گردد که باید پر شود. متن کلوز را می توان با حذف کلمات به صورت اتفاقی (مثلاً، به ترتیب کلمه هفتم یا ششم) یا با حذف کلمات مشخصی (مانند حروف تعریف یا حروف اضافه) تهیه و تنظیم نمود. نوع دوم کلوز مانند حذف حرف تعریف یا حرف اضافه برای تمرین نکات دستوری مفیدتر است. این قبیل تمرینها از قدیم برای آموزش دستور زبان مورد استفاده بوده است. در ساده ترین نوع این تمرینها، زبان آموزان باید از بین دو مورد (مانند **a/an** یا **the**) یا دو شکل یک کلمه مانند اسم مصدر و مصدر یک فعل، یکی را انتخاب کنند.

a. There was once⁽¹⁾.... crow who stole⁽²⁾.... wedge of cheese from⁽³⁾.... kitchen window. She flew off with⁽⁴⁾.... cheese to⁽⁵⁾.... nearby tree.⁽⁶⁾.... fox saw what⁽⁷⁾.... crow had done, and he walked over to⁽⁸⁾.... tree.

"Oh, Mistress Crow, you have such lovely black feathers, such slender feet, such⁽⁹⁾.... beautiful yellow beak, and such fine black eyes! You must have⁽¹⁰⁾.... beautiful voice. Would you please sing for me?"

.....⁽¹¹⁾.... crow felt very proud. She opened her beak and sang CAW-CAW-CAW. Of course⁽¹²⁾.... cheese dropped down.⁽¹³⁾.... fox snatched it up and ate every bite.

(موصولی) با ضمایر **who** و **whose** استفاده کند. نکات بعدی عبارتند از **there** و استفاده از قیود مقدار مانند **some** یا **many** که مکرراً در قضیه های ربطی به کار می رود و مربوط به طبقه بندی مطالب است.

معلم برای دیکته، متن را یکبار با سرعت معمولی می خواند، سپس برای بار دوم متن را می خواند ولی این دفعه پس از پایان هر عبارت مکث کرده تا زبان آموزان متن یا عبارت خوانده شده را بنویسند و در سومین بار متن را با سرعت عادی می خواند تا اگر احتیاجی به تصحیح است، زبان آموزان اصلاحات خود را انجام دهند. اگر دیکته به صورت بصری (دیداری) مورد استفاده قرار گیرد، متن را با پروژکتور روی صفحه ای می اندازند تا زبان آموزان آن را بخوانند سپس متن را، عبارت عبارت ارایه می دهند و پس از نوشتن آن از روی صفحه محو می شود. دفعه سوم متن را به طور کامل روی پرده نشان می دهند تا زبان آموزان فقط آن را بخوانند ولی فرصت نوشتن نداشته باشند. بعد از این مرحله به آنان چند دقیقه فرصت داده می شود تا تصحیح های لازم را انجام دهند. معلمانی که هم از دیکته شنیداری و هم از دیداری استفاده کرده اند می دانند که زبان آموزان چه دیکته ای را بشنوند و چه ببینند و بنویسند، دارای اشتباهات یکسانی هستند. چندین روش سازنده دیگر وجود دارد که می تواند در تصحیح دیکته مورد استفاده قرار گیرد. مشروح ترین این پیشنهادها توسط سایر^۷ و سیلور^۸ (۱۹۶۱) ارایه شده و توصیه می کنند که هر دیکته باید در سه نوبت مجزا ارایه شود. ابتدا، دیکته ای ارایه و غلطهای آن مشخص می گردد ولی تصحیح نمی شود، سپس زبان آموزان در حالی که آن دیکته را با غلطهای مشخص شده در جلوی خود دارند، مجدداً می نویسند.

بعد از جمع آوری دومین دیکته، بلافاصله یک نسخه از متن اصلی به آنها داده می شود تا بخوانند. در سومین نوبت، معلم انتظار دارد که زبان آموزان دیکته ای بدون غلطهای هجایی و نگارشی تحویل دهند.

دیکته انشا برای اولین بار توسط ویشون^۹ و بروکس^{۱۰} (۱۹۶۸) مورد بحث قرار گرفت. اگر معلمی دیکته انشا را به طور شفاهی ارایه دهد، متن را سه مرتبه برای زبان آموزان می خواند و آنها گوش می دهند. پس از هر بار قرائت، زبان آموزان ممکن است در مورد کلمات و عبارات مشکل سؤالی را مطرح نمایند. آنها می توانند در مورد مفهوم کلی متن نیز بحث کنند، ولی نباید بجز عبارات مشکل و کلمات کلیدی چیز دیگری را یادداشت کنند. بعد از خواندن نهایی متن، زبان آموزان باید سعی نمایند که متن را به طور کامل بنویسند و اگر نتوانند کلمه ای را به خاطر آورند از معادل آن استفاده کنند.

همین کار را می توان به صورت دیداری (بصری) انجام داد. معلم متن را روی اُورهد^{۱۱} قرار می دهد و از زبان آموزان می خواهد که یکبار آن را بخوانند. سپس آن را قطع کرده و به آنها فرصت می دهد تا سؤالی خود را مطرح کنند. وقتی زبان آموزان برای دومین بار متن را خوانند، معلم آنها را به بحث درباره متن تشویق می نماید. پس از آن متن را برای



also⁽²⁵⁾..... the Palisades. Here Mann lived⁽²⁶⁾..... 1942⁽²⁷⁾..... 1952, when he returned⁽²⁸⁾..... Switzerland, having become disenchanted with McCarthyism⁽²⁹⁾..... the United States.

Mann died⁽³⁰⁾..... August 12, 1955⁽³¹⁾..... Kilchberg, a small town⁽³²⁾..... Zurich.

این تمرینهای کلوز توجه زبان آموز را به جنبه های موردی دستور زبان معطوف می دارد، بدون آنکه اصل متن را نادیده بگیرد. چند نکته آموزشی این نوع تمرینها در بالا آمده است.

تمرینهای کلوز زمانی بهترین نتیجه را دارد که زبان آموزان ابتدا آن را به صورت انفرادی انجام دهند و سپس آن را با یکی از هم کلاسی ها یا در گروه کوچکی از زبان آموزان بررسی و مقایسه کنند. اختلاف مهم بین متنها باید توسط معلم برطرف شود. هر جای خالی باید با شماره مشخص گردد تا زبان آموزان هنگام انجام تمرین دچار مشکل نگردند. تمرینهای تکمیلی نیز در مقایسه با تمرینهای کلوز مشکل تر به نظر می رسد، زیرا زبان آموزان باید از قدرت زبانی بهتری برخوردار باشند. به همین دلیل، برای تمرینهای تکمیلی باید از متون کافی و مناسب سود جست. از نظر ساختاری نیز قسمتهای منسجم متن برای تشویق و تمرین ساختارهای چند کلمه ای می تواند مفید باشد. تمرینهای تکمیلی مانند تمرینهای کلوز معمولاً به خاطر تقویت خواندن و دستور زبان به جای ارایه مطلب جدید استفاده می شود. در مقاطع پایین مهارتهای زبانی، یک تمرین تکمیلی (جای خالی) می تواند دربرگیرنده پاسخهای Yes یا No به سؤالیهای یک مکالمه باشد. مانند:

A: Hi, my name is Jose.

B: Glad to meet you. I'm Ivan.

A:⁽¹⁾..... ?

B: No, I study at USC.

A:⁽²⁾..... ?

B: No, I study engineering.

A:⁽³⁾..... ?

B: No, electrical engineering.

A: I haven't been doing too well. Why don't you ask a few questions?

حتی اگر معلم هیچ حرفی نزند، واضح است که سؤالیهای Yes یا No مشخص می باشد. زبان آموزان تمرینهای تکمیلی را به عنوان تقویت نگارش انجام می دهند. معلم باید از زبان آموزان بخواهد تا سؤالیها و پاسخها را مرور کنند، زیرا در اینگونه موارد ممکن است چند پاسخ صحیح وجود داشته باشد. این موضوع نیز یکی دیگر از تفاوتهای بین تمرینهای کلوز و تکمیلی است، زیرا در تمرینهای کلوز فقط یک پاسخ

b. Don't expect⁽¹⁾..... a Van Gogh painting in the same way you might enjoy a Renoir. Van Gogh will force you⁽²⁾..... people, objects, and landscapes in a different way, a different light. He risked⁽³⁾..... different and many who knew him thought he was insane. When he decided⁽⁴⁾....., he did so to the exclusion of virtually everything else; this permitted him⁽⁵⁾..... new dimensions in color, light, and texture. He particularly enjoyed⁽⁶⁾..... in the south of France because of the sunlight and colors he experienced there.

توجه داشته باشید که متن "b" یک کلوز واقعی نیست، زیرا استفاده از مصدر نیاز به دو کلمه to و فعل دارد. در حالی که اسم مصدر فقط یک کلمه است. بنابراین، به کار بردن اسم مصدر فعل با تعریف واقعی یک کلوز سازگارتر است. تمرین کلوز زمانی مشکل می شود که چندین انتخاب امکان پذیر باشد. مانند متن زیر که باید از حرف اضافه مناسب زمان و مکان در هر جای خالی استفاده گردد:

Thomas Mann, who won the Nobel Prize for Literature⁽¹⁾..... 1929, was born⁽²⁾..... Luebeck, Germany,⁽³⁾..... June 6, 1887. After finishing his studies⁽⁴⁾..... Luebeck, he went⁽⁵⁾..... Munich, where his family had moved several years earlier. With the exception of the time he spent⁽⁶⁾..... Italy⁽⁷⁾..... 1896⁽⁸⁾..... 1898, Mann remained⁽⁹⁾..... Munich⁽¹⁰⁾..... 1933, at which time he exiled himself⁽¹¹⁾..... Switzerland because of his political differences with the Nazi regime.

Mann stayed⁽¹²⁾..... Switzerland⁽¹³⁾..... 1938⁽¹⁴⁾..... that he came⁽¹⁵⁾..... the United States and taught⁽¹⁶⁾..... Princeton University⁽¹⁷⁾..... two years.

.....⁽¹⁸⁾..... April, 1941, Mann took his family⁽¹⁹⁾..... California, and they settled⁽²⁰⁾..... Pacific Palisades, a suburb of Los Angeles,⁽²¹⁾..... 740 Amalfi Drive, a house that proved too small for the Manns and their six children.⁽²²⁾..... February, 1942, they moved⁽²³⁾..... a large house⁽²⁴⁾..... 1550 San Remo Drive,



در این حالت تمام ضمایر و صفات ملکی و ضمایر منقولی از she و he به his ، her ، him ، تبدیل می شود . این تمرین می تواند برای زبان آموزان مبتدی بسیار مفید باشد ، بخصوص برای زبان آموزانی که زبان مادری آنها بین سوم شخص مفرد مذکر و مؤنث تفاوت قائل نمی شود . تمرینهای پیشرفته تر برای تکرار و استفاده از متن زمانی انجام می شود که معلم از یک متن ادبی استفاده نماید . مانند :

After all these years I can picture that old time to myself now, just as it was then: the white town drowsing in the sunshine of a summer's morning; the streets empty or pretty nearly so; one or two clerks sitting in front of the Water Street stores, with their splint-bottomed chairs tilted back against the walls, chins on breasts, hats slouched over their faces, asleep....

Mark Twain, *Life on the Mississippi*

در این نوع تمرینها ، زبان آموزان باید تغییراتی جزئی بوجود آورند ، مانند نوشتن نکاتی درباره یک مکان یا فصل . در این حالت آنها باید سبک و ساختار متن اصلی را حفظ نمایند . متن فوق جهت تمرین بیشتر و برای کاربرد وجه وصفی حال و گذشته ارایه گردیده است و متن زیر توسط یکی از زبان آموزان بازنویسی شده است :

After all these months in America I can still picture my Home town to myself now, just as it was when I left; the town sparkling under a blanker of white snow on a winter's afternoon; the streets full of Christmas shoppers. One Santa Claus sitting inside each large department store, with his huge chair placed carefully next to the Christmas tree, a white beard hanging from his chin, a red hat sitting on his head.....

تمرین دیگری که برای تطابق ساختار و گفتمان در مقاطع متوسطه و عالی به کار برده می شود ، استفاده از ترکیب جملات است که در آن نویسندگان از زبان آموزان می خواهد جملات بهم ریخته را مرتب نموده و بازنویسی کنند . مثال زیر از فنون پیشنهادی سلگیب^{۱۲} (۱۹۷۳) اقتباس شده است :

1. Now this old section is no longer a slum.
2. Many changes have been made.
3. New businesses have been started.
4. Education has not been neglected.
5. This section has been changed into an exciting place to live and work.
6. One old building had been converted in to

صحيح وجود دارد ، ولی در تمرینهای تکمیلی احتمالاً بیش از یک پاسخ صحيح را می توان به کار برد . گاهی یک نوع تمرین پیشرفته تکمیلی ممکن است دربرگیرنده جملات مجهول نیز باشد . مانند :

The local newspaper did a survey of which 1985 films the public liked best. The results were not surprising *Prizzi's Honor*⁽¹⁾..... by 25 percent of those surveyed, while *Out of Africa*⁽²⁾..... by 17 percent. *The color purple*⁽³⁾..... by 15 percent and *The Trip to Bountiful* and *Witness*⁽⁴⁾..... 12 percent each. No other film received more than 5 percent of the first - place votes.

تکرار و استفاده از متن

تمرین در استفاده از متون در دوره طلایی روش شنیداری - گفتاری بسیار متداول بود و آن را «انشای کنترل شده» می نامیدند . علمی رغم چنین نامی ، این قبیل تمرینها کاری برای آموزش انشا انجام نمی دهد ، بلکه نوعی تمرین دستوری است که در تطابق ساختار و گفتمان به کار برده می شود . دایکسترا^{۱۱} و دیگران (۱۹۶۶) ، و پاستون (۱۹۷۲) تمرینهای زیر را مورد استفاده قرار دادند و در آن از زبان آموزان خواسته شد که متن ارایه شده به زمان گذشته را به زمان حال ساده و سوم شخص مفرد برگردانند (ضمناً تغییرات مربوط به قیود تکراری را نیز باید در نظر می گرفتند) .

Sarah took her little sister Nancy to the park once a week. Nancy always went to the swings first. She wanted Sarah to push her, but Sarah soon grew tired of that. Sarah usually guided Nancy over to the slide, where Nancy climbed up and slid down several times while Sarah watched. Sometime Nancy convinced Sarah to go on the see-saw with her for a while, but that never lasted very long.

Nancy loved the park, and in her own way, Sarah did too. It was much better than being cooped up in their small apartment.

اگر زبان آموزان بدانند که این متن مربوط به بیان یک عادت در گذشته است و آنها باید آن را به یک عمل عادی در زمان حال تبدیل کنند ، از نظر گفتمان ، این نوع استفاده از متن می تواند قابل قبول باشد . در مثال دیگری از این تمرینها ، زبان آموزان متنی را تغییر می دهند که درباره شخصی به نام «لی»^{۱۳} است . در متن اصلی «لی» یک دختر است ولی زبان آموزان آن را بازنویسی کرده و او را یک پسر فرض می کنند .



C: Okay.

B: You know, I was going to come down to you earlier in the course and say, "Look, if we give you a hard time, it's not because we don't like you. It's just that it's fun in your class."

C: No. I'd rather have it that way. I hated the first four weeks because I feel very uneasy when I just know that people don't want to talk to each other, or to me.

B: I thought the first four weeks were really interesting, I mean I was really fascinated by the language.

ابتدا، زبان آموزان همراه با معلم متن مکالمه را مرور می کنند تا مطمئن شوند که آن را فهمیده اند. سپس زبان آموزان می توانند متن را تغییر دهند (بدین معنا که جملات نقل قول مستقیم را به غیر مستقیم تبدیل کنند) تا معلم آن را روی تخته سیاه بنویسد. در این مقطع نیازی به تمام کلمات نقش شده نیست، بلکه باید موقعیت و گوینده مشخص گردد و نظرات ارایه شده توسط گویندگان منتقل شود. معلم باید به این نکته اشاره نماید که انتخاب فعل نقل قول در انعکاس فکر گوینده می تواند مفید باشد. مانند:

Bonnie and Myra are both students at UCLA. Cathy is their French instructor and a graduate student in the French Department. They are having a conversation over coffee after class. The end of the term is approaching.

Myra said that it was the first time she had ever had a language class where she hadn't been afraid to speak the language. Usually she never spoke, but in this class she enjoyed speaking.

Bonnie exclaimed that they all were having a lot of fun in the class...

در این موقع معلم می تواند تفاوت بین زمان، شخص و عبارات دیگر را در مکالمه و نوشتار مشخص نماید. سپس زبان آموزان می توانند به صورت دوفرفی یا گروهی به تکمیل نقل قول غیر مستقیم پرداخته و در صورت نیاز سؤالی نیز مطرح نمایند. هر گروه می تواند نظرات خود را با اسلاید یا اُورهد نشان دهد و درباره آن بحث کند و در پایان کار انجام شده با کمک معلم تصحیح شود. نهایتاً، تمام تفاوت های بین نقل قول مستقیم و غیر مستقیم به طور خلاصه دسته بندی می شود و زبان آموزان مکالمه دیگری را به عنوان تکلیف منزل به نقل قول

a theater.

7. A new college has recently been opened.
8. An old section of Portland has recently been restored.
9. New elementary and secondary schools have been built
10. Cultural activities have been encouraged.

جملات فوق که بر زمان حال کامل مجهول تمرکز دارد، می تواند به صورت متن زیر نوشته شود:

An old section of Portland has recently been restored. Many changes have been made. For example, new businesses have been started, and one old building has been converted into a theater because cultural activities have been encouraged. Education has not been neglected. New elementary and secondary schools have been built, and a new college has recently been opened. Now this old section of the city is no longer a slum; it has been changed into new and exciting place to live and work.

نمونه دیگری از این نوع تمرینها استفاده از متن یک مکالمه مکتوب برای تمرین نقل قول غیر مستقیم است. برای صرفه جویی از زمان، معلم می تواند مکالمه ای را از یک منبع چاپ شده مانند *The White House Transcripts* اقتباس و در کلاس مورد استفاده قرار دهد. مکالمه باید کامل و شامل ۱۵۰ لغت با تغییرات جزئی در بعضی قسمتها باشد. در مثال زیر که توسط آن ادیگر^{۱۵} تهیه شده، گویندگان میرا^{۱۶}، بونی^{۱۷} و معلم آن کتی^{۱۸} است که در بخش زبان فرانسه کمک مربی می باشد.

M: This is the first time I've ever had a class in a language where I haven't been afraid to speak the language. Usually I would never speak. But in your class I enjoy it.

B: Yeah. We have so much fun in this class!

M: I know. I'm just dreading next fall. I'll probably get some horrible person, who.....

B: A biddy, some biddy!

C: Now, we don't have any old biddies, except ~ one, and she teaches grade courses.

M: Oh good. Well, I'll check'em out and whoever I get, I'll come talk to you. I'll find out how their teaching is.



No other program was mentioned more than three times.

"M.A.S.H." was selected by men more often than women (five men, one woman), whereas women preferred "Dallas".

(eight women, one man). The votes for "Dynaty" were more equally divided (twelve women, seven men).

تشخیص دستوری بودن جملات

گاهی اوقات وضعی پیش می آید که معلم از زبان آموزان می خواهد تا در مورد صحت و سقم یک جمله از نظر ساختار دستوری بحث کنند. چاداران^{۱۰} (۱۹۸۳) در این مورد خاطر نشان می سازد که چنین فعالیتهایی فقط برای زبان آموزان مقاطع بالا مناسب است و آنها را نمی توان برای زبان آموزان مبتدی استفاده نمود. بنابراین، معلم می تواند از این شیوه برای زبان آموزان مقطع متوسطه و عالی استفاده کند. چاداران می گوید که در این حالت زبان آموزان متوسطه می توانند فقط اشتباهات خود را تصحیح نمایند ولی زبان آموزان مقطع پیشرفته می توانند اشتباهات خود و دیگران را تصحیح کنند و صرف وقت بیش از حد برای اینکار بر زبان آموزان مبتدی اثر منفی دارد، یعنی که زبان آموزان نکات صحیح را نیز به غلط تغییر می دهند.

مطمئناً، توانایی تشخیص و تعیین نکات غلط قبل از پیدا کردن قدرت اصلاح آنها حاصل می شود. بنابراین، معلم با پرسش از زبان آموزان در مورد پیدا کردن ساختارهای صحیح و غلط بسیار مشابه و نزدیک بهم در عبارتها می تواند آگاهی زبان آموزان را نسبت به شناخت ساختارهای صحیح و غلط در متن مانند آنچه در زیر آمده افزایش دهد:

1. a. I enjoy to go to the movies.
b. I enjoy going to the movies.
2. a. The girl speaks Italian is over there.
b. The girl which speaks Italian is over there.
c. The girl who speaks Italian is over there.

چنانچه زبان آموزان در تصحیح و بحث دستوری دچار اشکال شوند، معلم می تواند از شیوه زیر استفاده کند و توجه آنها را به دادن پاسخ صحیح برانگیزد.

T: Class, most of you say (a) while I say (b).

What's the difference?

- a. I have seen the movie yesterday.
- b. I saw the movie yesterday.

قبل از استفاده از فعالیت، تصحیح و تشخیص غلطها باید نمونه های خوبی انتخاب شود و به شیوه پیشنهادی زیر ارایه گردد. این عمل می تواند در خلال شروع درس برای جلب توجه زبان آموزان به

غیرمستقیم تبدیل می کنند. برای زبان آموزانی که به جای زبان عمومی به زبان تخصصی نیاز دارند، می توان از مصاحبه ای مکتوب بایک متخصص استفاده کرد.

استفاده از متن

چون برای توضیح بعضی از عناوین یا فعالیتها از ساختارهای خاصی استفاده می شود، وقتی معلم از متون برای تمرین دستور زبان استفاده می نماید، باید به طور منظم از آنها بهره برداری کند. به طور مثال، وقتی معلم عنوان زیر را به کار می برد:

What would you do if you won a million dollars in the lottery?

باید متذکر گردد که از جملات شرطی استفاده شود. این نوع تمرینها دربرگیرنده مسائل ارتباطی و تمرینی می باشد، زیرا زبان آموزان نظرات خود را اعلام می کنند و معلم فقط نوع ساختار را مشخص می نماید. زبان آموزی که این تکالیف را انجام می دهد، ممکن است چنین متنی را بنویسد:

If I won a million dollars in the lottery, first I would buy myself a car. I have always wanted a new car but have never been able to afford one. Second, I would go home at Christmastime to visit my parents because I have not seen them for almost two years. Then I would discuss with them what I should do with the rest of the money. They would give me good advice, which I would need, because I don't always spend my money wisely.

یک پروژه کوچک ارتباطی برای بررسی موفقیت زبان آموزان در بکارگیری عبارات مجهول توسط «تام هودسون»^{۱۱} انجام گرفت که در آن زبان آموزان این بررسی را در مورد اهل زبان (انگلیسی زبانان) انجام دادند. آنها اطلاعاتی از قبیل جنسیت، ملیت، شغل و محل سکونت هر کدام از افراد جمع آوری کردند. سپس از آنها سؤالی ساده ای نظیر

What is your favorite TV program?

پرسیدند و بعد از جمع آوری پاسخها و نوشتن آنها، بسامد جملات مجهول را مشخص نمودند. نمونه هایی نظیر متن زیر می تواند برای کلاس مورد استفاده قرار گیرد:

TV Favorites: A Survey of 50 Americans

Fifty Americans living in Minneapolis were asked to identify their favorite TV programs during the week of May 12, 1986. "Dynasty" was mentioned most frequently (19 reponses), then "Dallas" (9), and the third choice "M.A.S.H." (6).



زبان آموزان می خواهند هنگام نگارش به نکات دستوری توجه کنند .
 ویت بک همچنین پیشنهاد می کند که از پاراگرافها و نوشته های کوتاه
 زبان آموزان استفاده کنند ، زیرا با خواندن آنها می توانند به اشتباهات
 پی ببرند . برای مثال می توان کاربرد غلط زمان حال کامل به جای گذشته
 ساده و استفاده از مصدر بعد از افعال ناقص را نام برد . به منظور اطمینان
 از حداکثر دقت ، معلم می تواند زبان آموزان را به فعالیتهایی مانند پیدا
 کردن افعالی که احتیاج به "S" سوم شخص مفرد یا اسمهایی که نیاز به
 استفاده از حرف تعریف معینسی دارند ، وادار سازد . واژه سازی
 بخصوص برای زبان آموزانی که کاربرد آن را آموخته اند ، توصیه
 می شود ، هر چند این نوع تمرینها می تواند همراه با الفاظ زاید غیررسمی
 مورد استفاده افراد بومی باشد . تمام تمرینها با این فرض ارایه می شود
 که نکات دستوری قبلاً مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته اند .

روش دیگر استفاده از پاراگرافها و مقاله های زبان آموزان برای
 تصحیح هم کلاسیها یا آماده کردن یک انشا می باشد که اشتباهات آن
 مشابه غلطهای متداول در بین زبان آموزان است . توجه به اشکال های
 عمومی و متداول باعث کاهش تشویش در بین زبان آموزان می شود .
 از این روش می توان برای تصحیح زمان و افعال ناقص در جملات شرطی
 استفاده کرد و نتایج خوب و رضایت بخشی نیز بدست آورد .
 در کلاسهایی که تعداد زبان آموزان زیاد است و مطالب فراوانی
 می نویسند ، معلم نمی تواند همه آنها را تصحیح کند و در عوض باید از
 یک شیوه انفرادی به نام «برگه آبی» استفاده نماید . در این روش معلم
 یک برگه آبی ضمیمه پاراگراف یا مقاله می کند و اشتباهات آن زبان آموز
 و صفحه یا صفحه های مربوطه را روی آن می نویسد . هنگامی که
 زبان آموزان برگه های خود را دریافت می دارند و تمرینهای لازم را
 انجام می دهند ، معلم قبل از آنکه زبان آموزان متن را به طور کامل
 بنویسند ، برگه ها را تصحیح کرده است . ثابت شده است که این قبیل
 فعالیتها در درازمدت نتیجه مثبت و خوبی به دنبال داشته است . از همین
 روش می توان در تصحیح غلطهای دستوری زبان آموزان در گفتگو و
 مکالمه ها نیز استفاده کرد .

حتی در کلاسهایی کوچک نیز احتیاجی به تصحیح تک تک برگه های
 زبان آموزان نیست . در واقع ، توجه بیش از حد منجر به دلسردی
 زبان آموزان و در نهایت کند شدن روند پیشرفت آنها می شود . بهترین
 نتیجه در اثر توجه به یک یا دو غلط در ابتدا حاصل می گردد . تهیه
 فهرست کاملی از کار زبان آموزان آنها را تشویق می کند تا هنگام تجدید
 نظر و تصحیح توجه بیشتری به نکات دستوری بنمایند . گام بعدی در
 فرآیند نگارش ، اصلاحات دستوری است و اگر از نوشته ها استفاده
 شود ، بهترین نتیجه حاصل می گردد . هنگامی که معلم پیش نویس را به
 زبان آموزان برمی گرداند ، زیر غلطهای دستوری خط کشیده و نکات
 غلط را روی برگه آبی نوشته است . به این ترتیب هر زبان آموز از
 اشتباهات خود آگاه می شود و می داند که در کدام قسمت دچار اشتباه
 گردیده است . زبان آموزان در صورت سردرگمی باید از معلم

راهنماییهای لازم را دریافت کنند . هر زبان آموز باید تمام این مطالب یا
 فهرستها را نگهداری کند و در دفترچه ای وارد نماید . سپس معلم
 می تواند با هر کدام جلسه ای داشته و توصیه های لازم را بنماید و در
 صورت لزوم درباره بعضی از نکات دستوری بحث کند و برای قسمتهایی
 که غلط دستوری زیاد دارد تمرینهای بیشتری تهیه کند .

زبان آموزان خیلی سریع در انجام این فعالیت یعنی تصحیح نوشته ها
 ماهر می شوند و همانگونه که پیشرفت می نمایند ، باید از آنها خواست
 که غلطهای مختلف ساختاری یک متن را پیدا کرده و زیر آنها خط
 بکشند . وقتی زبان آموزان در تصحیح و ویرایش موفق شوند ، احتیاج
 به تعیین نوع و محل غلط در متن ندارند .

برخی از زبان آموزان به تأکید کمتر یا اشاره معلم به بازنویسی جمله
 یا عبارتهای اشتباه بهتر جواب می دهند و برای اصلاح آن تلاش
 می نمایند . برای مثال به متن اصلاح شده زیر توجه کنید :

College Life

As a quarter begins, students are busy to choose the right classes for themselves. Right classes are which they can get a good grade from by the end of the quarter. The most concern issue of a college student is how he can do well on the examinations and receive a good transcript.

برگه ضمیمه آن پیشنهادهای زیر را در مورد بازنویسی نشان می دهد :

The quarter

busy choosing

The right classes are those in which

a good grade by the end of the quarter

The greatest concern of a college student

a transcript with good grades

زبان آموز هنگام بازنویسی متن آن نظرات را رعایت کرده و به منظور
 برطرف کردن هر گونه اشتباهی ممکن است سؤالی نیز مطرح کند .
 بهترین نتایج زمانی بدست می آید که معلم از اشکالهای مهم شروع و به
 نکات ساده تر برسد . به هر حال ، هر روشی که مورد استفاده قرار گیرد
 در نهایت زبان آموز به اشتباهات دستوری خود پی خواهد برد . پس از
 مدتی ، انجام این نوع تصحیحات و یادآوری ساختارهای دستوری تأثیر
 مثبت خود را بر نوشته های زبان آموزان نشان خواهد داد .

نتیجه گیری

برای اطمینان از اینکه زبان آموز هماهنگی و تطابق بین گفتمان و
 دستور را درک می کند ، در مورد نیاز به تمرینهای دستوری براساس متن
 و همچنین فعالیتهای مختلف در تمام زمینه های ساختاری مانند ارایه
 درس ، تمرینهای متمرکز ، فعالیتهای ارتباطی ، بازخورد و تصحیح بحث



conditional and passive voice). Share it with your colleagues.

3. Below are the last two paragraphs of the composition on "College Life," written by the ESL student whose first paragraph was quoted above. Identify the errors and specify techniques an resources you would use to help the student correct them.

Final exams period is the most intense and busy period for students. They have to finish their projects or papers before the finals. And they have to sure they know the class materials inside and out. So we see a lot of students staying up very Late during this period. Black eyes and tired faces can be seen everywhere in the campus.

As we see, the college pressures on students are so intense. For those who graduate from colleges, we know that they have gone through four years hardships and struggles.

گردید. چون خواندن و نوشتن از فنونی هستند که باید در متن مورد بررسی قرار گیرد، به همین منظور دستور زبان نیز باید در متن تمرین و بررسی شود نه در جمله، متون لازم برای این تمرینها را باید در کتابهای ادبیات، زندگی نامه ها، روزنامه ها، مجله ها، کتابها و حتی نوشته های شخصی زبان آموزان پیدا کرد. اکثر فعالیتهای نوشتنی پیشنهاد شده را اگر معلم یا یک اهل زبان همراه با کلاس انجام دهد بهتر و مؤثرتر می باشد، چون زبان آموزان می توانند نوشته های خود را با آن مقایسه کنند.

این فصل با این توصیه یا تذکر پایان می یابد که دستور زبان با انشا یکسان یا معادل نیست. انشا فرآیند پیچیده ای می باشد که مستلزم مراحل مختلفی مانند تهیه طرح، پیش نویس، تجدیدنظر، ویرایش و بازنویسی برای اهل زبان و خارجیان است. همانگونه که زبان آموزان انشای خود را ویرایش و سپس آن را بازنویسی می کنند، اصلاحات دستوری نیز صورت می گیرد. یکی از بزرگترین تفاوتهای بین اهل زبان و زبان آموز خارجی این است که خارجیان در حدود هفت تا ده برابر غلطهای دستوری و املائی دارند. بنابراین، زبان آموزان باید هفت تا ده برابر بیشتر روی نکات دستوری کار کنند.

فعالیتها

سؤالی برای بحث

1. Do you agree or disagree with those who claim that grammar instruction has no effect on the quality of an ESL student's written work? Why?

2. Do you think the distinction the authors make between cloze and gap exercises is worth maintaining? Why or why not?

3. Witbeck feels that peer correction of ESL compositions is a good first step toward self-correction. Do you agree? Why or why not?

فعالتهای پیشنهادی

1. Find a text in a newspaper or magazine that makes frequent use of a particular structure. Then develop an activity that uses the text to practice the structure.

2. The "text elicitation" activities are the most communicative of all the writing exercises we suggested. Think of a good text elicitation activity that focuses on some structure other Than the two illustrated in this chapter (i, e., hypothetical

پاورقی ها

- 1 - Goodman
- 2 - Smith
- 3 - Raimes
- 4 - Zamel
- 5 - Schlesinger
- 6 - Mc Girt
- 7 - Sawyer
- 8 - Silver
- 9 - Wishon
- 10 - Burks
- 11 - Overhead
- 12 - Dykstra
- 13 - Lee
- 14 - Slager
- 15 - Anne Ediger
- 16 - Myra
- 17 - Bonnie
- 18 - Cathy
- 19 - Thom Hudson
- 20 - Chaudron
- 21 - Wechsler
- 22 - Cohen
- 23 - Witbeck

آموزش اصطلاحات

قاسم کبیری - دانشگاه گیلان

یا به زندگی کشاورزی آنها :

to go to seed از تک و تا افتادن
to put one's hand to the plough به کار چسبیدن
live in clover در ناز و نعمت زندگی کردن
as green as grass بی تجربه / خام
over the grapevine افواهی، دهن به دهن
a plum (b) job کار نان و آب دار

خوش دست بودن در پرورش گل و گیاه

to have green fingers ذهن کسی را منحرف کردن؛ گول زدن
lead somebody up the garden اصلت شرط است
a rose by any other name would smell as sweet با دیده خوش بینی
rose colored spectacles دنیا همیشه روی یک پاشنه نمی چرخد
not be roses all the way

و یا به حرفه نظامی گری و یا زندگی در دریا :

jump sheep از خدمت فرار کردن
when his ships come home وقتی پول دار شود
to be in the same boat with somebody مشکل مشترک داشتن
to be in deep waters دچار مخمصه بودن
to sail under false colors ریاکاری / تظاهر کردن
to cross swords with someone مجادله لفظی کردن
to fight a losing battle کوشش بیهوده کردن
باد کسی را خواباندن، کسی را سر جای خود نشانندن

take the wind out of somebody's sails گنج و ویج، هاج و واج
all at sea یا زنگی زنگ، یا رومی روم
sink or swim

و یا به اجزای بدن، حیوانات و یا رنگها، مانند :

to kill the fatted calf سور دادن، حسابی پذیرایی کردن
to turn the other cheek با گذشت بودن
the apple of one's eyes نور چشم، عزیز دردانه

اصطلاحات جزء جدایی ناپذیر و ازگان عمومی زبان است و چیزی نیست که به کاربردن و یا نبردن آن در اختیار کسی باشد. به عبارت دیگر گفتار یا نوشتار انگلیسی بدون استفاده از اصطلاحات خالی از دشواری نیست. گویشوران به زبان انگلیسی غالب اوقات از اینکه اصطلاحاتی را به کار می برند مطلع نیستند، در مقابل، زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم به کارگیری اصطلاحات را یکی از اهداف اصلی خود می دانند. اما اصطلاح چیست؟

اصطلاح ترکیبی معمولاً از دو یا چند کلمه است که به عنوان یک واحد معنایی عمل می کند، در مقابل ترکیبهای غیراصطلاحی از اجزای معنی دار مشخص ساخته شده اند. شیوه ترکیب کردن واژه ها در اصطلاحات غالباً غیر معمول، غیر منطقی و یا حتی برخلاف ترتیب روابط دستوری می باشد. اینکه چرا یک اصطلاح چنین ترتیب غیر معمولی دارد و یا چرا از واژه های خاص تشکیل می شود، قابل توضیح نیست. پس با این اوصاف ببینیم چگونه می توان اصطلاحات را آموخت. برای روشن شدن مطلب باید در درجه اول منابع اصطلاحات را بشناسیم.

بسیاری از اصطلاحات به زندگی روزمره اهل زبان مربوط است، مانند اصطلاحات :

sweep somebody off his feet دل کسی را بردن
در فامیل ثروتمند به دنیا آمدن
be born with a silver spoon in one's mouth تغییر کلی ایجاد کردن
make a clean sweep of something درست حدس زدن
to hit the nail on the head انتراج شدن
get one's cards لا پوشانی کردن
sweep under the carpet

و بسیاری به غذا و آشپزی مربوط می شوند :

to eat humble pie شکسته نفسی کردن
out of the frying pan into the fire از چاله به چاه افتادن
to be in the soup دچار گرفتاری یا مصیبتی بودن
butter somebody up تملق گفتن / چاپلوسی کردن
به مورچه هم آزار نرساندن
butter wouldn't melt in one's mouth امید واهی
pie in the sky مثل آب خوردن
a piece of cake

pay through the nose پول هنگفت بابت چیزی پرداختن
 nose something out ته و توی قضیه را درآوردن
 a nose Parker نخود هر آش
 to snap one's nose off با غضب صحبت کردن
 under somebody's very nose جلوی چشم کسی
 to count noses سرشماری کردن
 as the nose on the human face مثل آفتاب روشن
 و از طرح این اصطلاحات چنین معلوم می شود که اصطلاحات بر چند نوع اند:

۱- اصطلاحات خالص مانند:

egg somebody on هندوانه زیر بغل کسی گذاشتن
 blow one's top به خشم آمدن، از کوره در رفتن

مردن (یا به صورت عامیانه) ریغ رحمت را به سر کشیدن

kick the bucket مردن
 fit the bill مناسب بودن
 cook the books در صورت حساب دست بردن
 on the nail جبرینگی
 paint the town red دلی از عزا درآوردن

۲- اصطلاحات مجازی مانند:

خود را به مخمصه انداختن / دچار درد سر کردن

burn one's fingers پلها را پشت سر خود خراب کردن
 burn one's boat حد و حدود را رعایت کردن
 draw the line کار عبث کردن
 flog a dead horse

اصطلاحات نوع ۲ را می توان با مختصر تعمقی معنا کرد. مثلاً در اصطلاح اولی واضح است که کسی که انگشتش را می سوزاند دچار درد سر می شود، و یا در اصطلاح دوم آنکس که کشتی یا قایق خود را می سوزاند وسیله ای برای بازگشت خود ندارد، همانند کسی که با خراب کردن پلها در پشت سر خود بازگشت خود را غیر ممکن می سازد. و اصطلاح سوم حتی نیاز به توضیح هم ندارد، زیرا حد و حدود چیزی را با خط کشی مشخص می کنند و در اصطلاح چهارم شلاق زدن اسب مرده چه سودی دارد، آیا کار عبثی نیست؟ بعضی از این اصطلاحات را هم به سادگی می توان از متن فهمید، مثلاً اصطلاح lick somebody's boots است که می توان آن را به یک دیوانه نسبت داد پس از به کاربردن در متن به خوبی فهمیده می شود:

If he thinks that I am going to spend the rest of

the bone of one's bones همخون، از یک ایل و تبار
 feet of clay ضعف اساسی
 کسی را (در اثر راه بردن زیاد) از پای انداختن
 walk somebody off his feet
 at somebody's feet تحت نفوذ
 have the ball at one's feet موقعیت خوبی داشتن
 be on one's feet سرپا / رو به راه بودن
 cut the ground from under somebody's feet سنگ روی یخ کردن
 to see red سخت عصبانی شدن
 the cat is out of the bag راز برملا شده
 a cat may look at a king هر کسی در دیار خویش کسی است
 گریه زیانتش را خورده = روی حرف زدن ندارد / کم رو است
 the cat's got his tongue
 like a cat on hot bricks در تب و تاب
 a dog's breakfast در هم و برهم
 آدم بخیل، کسی که نه خود خورد نه کس دهد
 a dog in the manger
 a dog eat dog world دنیای بی رحم
 like water off a duck's back ساده / مثل آب خوردن

از جمله اعضای بدن که اصطلاحات خیال پردازانه به زبان انگلیسی داده است می توان از بینی (nose) نام برد، که البته تعجبی هم ندارد زیرا بدون بینی، کار نفس کشیدن مشکل و یا عمل بویایی غیر ممکن می شود. از طرفی هم کوچک یا بزرگ بودنش نشانگر تشخیص در افراد بوده است، مایکل کوردا معتقد است که بینی بزرگ ژنرال دوگل همه اعضای دیگر او را تحت الشعاع قرار می داد و سبب جذابیتهی خاص در چهره او می شد^۱ گفته:

If the nose of Cleopatra had been shorter, the whole face of the earth would have been changed.²

که از پاسکال نقل شده است مؤید این ادعا است و یا اصطلاحات زیر:

to be led by the nose کنترل کسی را در دست داشتن
 a nose for news (در مورد خبرنگاران) شم خبری داشتن
 (برای رهبران سیاسی) شم تشخیص اغتشاش داشتن
 a nose for riots

با خود دشمنی کردن / برای انتقام گرفتن از دیگران به خود آسیب رساندن
 to cut off one's nose to spite one's face

یک بند از کسی کار کشیدن

to keep one's nose to the grindstone on the nose سر وقت

که گربه ای را در کیسه پنهان کرده بود و می خواست آن را به جای چیزی با ارزش بفروشد. آنوقت یک خریدار با هوش پیدا شده و داخل کیسه را نگاه می کند و وقتی که گربه بیرون می جهد قضیه را متوجه می شود.^۴

شکی نیست که یادگیری سرگذشت اصطلاحات بدین صورت سبب می شود که آموزنده ضمن یادگیری سریع اصطلاح به زودی آن را از یاد نبرد. متأسفانه اصطلاحات نوع ۳ را باید یا حفظ کرد و یا در بعضی موارد از معنای متن فهمید.

اعتقاد بر این است که دانشجویان و دانش آموزان زبان انگلیسی توانایی جست و جو و کشف اطلاعات مربوط به استفاده صحیح از اصطلاحات را دارند و می دانند که شرکت فعالانه در روند یادگیری از حفظ صرف اصطلاحات مفیدتر است. به عبارت دیگر در بسیاری از مواقع داشتن مهارت لازم برای تحلیل اصطلاحات و فهم شکل‌های اصطلاحی کار را به مراتب آسانتر کرده و آموزندگان را در بسط دانش خود در این حوزه تواناتر می سازد.

REFERENCES

- 1- Oxford Dictionary of Current Idiomatic English, AP Cowie, R Mackinn & IR McCaig.
- 2- Modern English, Part II Marcella Frank, Prentice Hall, 1972, NJ.
- 3- English Idioms and How to Use Them, Seid/McMordie, Oxford University Press, 1989.

- ۴- فرهنگ اصطلاحات انگلیسی - فارسی آکسفورد، دکتر پرویز بیرجندی و دیگران انتشارات قومس، تهران، چاپ سوم ۱۳۷۳.
- ۵- قدرت، مایکل کوردا، ترجمه دکتر قاسم کبیری، انتشارات ققنوس، تهران، چاپ سوم ۱۳۷۶.
- ۶- واژه‌ها و سرگذشت آنها، تألیف دکتر قاسم کبیری، انتشارات دانشگاه کاشان، ۱۳۷۲.

my life licking his boots to be on the job, he's very much mistaken.

۳- ترکیبهای محدود: در ترکیبهای اینگونه معمولاً یک فعل و یکی از ادات با هم یک واحد معنایی مستقل را تشکیل می دهند، مانند: back away, fall through, clamp down, churn up, chuck away, give in, resign to, turn into, take to.

در اینکه این ترکیبها اصطلاح نام دارند و یا نیمه اصطلاح، جای گفت و گو است، آنچه به این مقاله مربوط می شود این است که با وجود موارد استفاده بسیار این ترکیبها، معنای آنها روشن نیست. بی شک دانشجوی ایرانی لغت tolerate و یا endure را سریعتر از put up with و withdraw را سریعتر از back away متوجه می شود. ولی گویشور زبان انگلیسی این ترکیبها را سهل و ساده و به گونه ای ناخودآگاه به کار می برد و فهم مطلب را برای شنونده غیر اهل زبان دشوار می کند.

آنچه در مورد اصطلاحات نوع ۱ و ۳ مهم است آن است که آنها را به عنوان یک واحد معنایی بیاموزیم، زیرا جدا کردن هیچ یک از اجزاء ممکن نیست. شاید برای یادگیری اصطلاحات ۱ دانستن سرگذشت آنها مفید باشد. این کار یادگیری آنها را آسان و تصور معانی شان را ساده تر می کند. مثلاً به سرگذشت چند اصطلاح با واژه cat توجه کنید:

no room to swing a cat
جای بسیار تنگ

این اصطلاح نمونه ای است از رفتاری که ما انسانهای مهربان با گربه ها داریم! گربه ها را در گونی می اندازیم و گاه دُمشان را می گیریم و آنها را دور سر می چرخانیم. بعضی ها معتقدند که روزگاری مردم، احتمالاً جوانان، با گرفتن دم گربه ها و چرخاندن آنها تفریح می کردند. شکی نیست که برای چنین عملی واقعاً به فضای زیاد نیاز است.

عده ای دیگر این نظریه را مورد سؤال قرار داده اند. به نظر آنها این اصطلاح از یک بازی تفریحی قدیمی مایه می گیرد. در این بازی یک گربه زنده را در کیسه ای چرمی می انداختند، از درختی آن را آویزان می کردند و از فاصله ای معین به کیسه آویزان شده تیراندازی می کردند. حرکات گربه در داخل کیسه آن را به نوسان می انداخت. علاقه مندان به این بازی می گفتند برای این کار به فضای زیاد نیاز است. یکی از بازیکنان نمایشنامه های شکسپیر می گوید:

Hang me in a bottle like a cat and shoot at me.

و در اصطلاح: to see which way the cat jumps احتمالاً از یک بازی شبیه آنچه گفته شد و یا چیزی به همان اندازه وحشیانه گرفته شده است. . . . و عبارت زمانی به کار می رود که به شخص توصیه می شود مراقب تحولات اوضاع باشد، تا بدین ترتیب بتواند صحیح عمل کند. همچنین اصطلاح to let the cat out of the bag یعنی «بر ملا کردن رازی سر به مهر» از فریبکاری یک تاجر مایه می گیرد

شکلهای کوتاه و واژه‌های اختصاری

ترجمه و نگارش:
حسین وثوقی
دانشگاه تربیت معلم

مقاله حاضر فصل دهم از کتاب واژه سازی نوین انگلیسی
(Modern Word Formation) که فصلهای قبلی آن
در شماره های پیشین درج شده است.

۱-۱۰- شکل کوتاه

این اصطلاح بر فرآیندی دلالت دارد که طی آن واژه (معمولاً از نوع اسم) دو یا چند هجایی بدون هیچ گونه تغییر معنی و نقشی که به عهده دارد، کوتاه می شود. واژه های زیر:

advertisement	laboratory
examination	photography
gymnasium	professor

تماماً دارای شکلهای کوتاه بسیار متداول هستند که به ترتیب در زیر ارائه می شوند:

ad یا advert	lab
exam	photo
gym	prof

شکلهای کوتاه در متون غیر رسمی بیشتر از معادلهای کامل خود بکار برده می شوند و کاربرد آنها نشانگر نگرشی از آشنایی کافی استفاده کنندگان آنها نسبت به موضوع مورد بحث یا نسبت به مخاطبانی است که مستمعین آن بحث هستند، به نظر نمی رسد که هیچ نوع قواعد صوتی یا املائی خاصی وجود داشته باشد که بتوانیم به پیروی از آنها پیش بینی کنیم که شکل کوتاه یک واژه چگونه است و از کجا باید آن را قطع کرد. اغلب اوقات فقط هجای نخست و بعضی وقتها دو هجای نخست نگه داشته می شوند، اما چون اکثر واژه های سه هجایی و چهار هجایی به شکل های کوتاه تبدیل می شوند، و به احتمال این که این واژه ها از زبان های کلاسیک یا زبان فرانسه نشأت می گیرند، غالباً هجاهای باقیمانده هسته اصلی واژه ها نیستند. این امر در مورد واژه exam، gym، lab (با تلفظ بریتانیایی)، prof که در بالا ذکر شد مصداق دارد؛ advert در برگیرنده هجای هسته واژه کامل است. اما در شکل کوتاه هسته واژگان به هجای ماقبل خود منتقل می شود.

اختصارهای زیر نمونه هایی از شکلهای کوتاه عبارت های صفت - اسم می باشند:

Permanent ware	از	perm
Public house	از	pub
optical art	از	op
popular music	از	pop

prefabricated structure از prefab

شکلهای کوتاهی مانند advert که همراه با تغییر هسته باشد عبارتست از zoo از zoological garden. از شکل کوتاه perm یک فعل ساخته شده است (به معنای درست کردن مو یا فر شش ماهه). مثال دیگر از فعل های کوتاه عبارتست از con (یعنی فریفتن و گول زدن)، از maths، confidence trick و specs هر دو نشانه پایانی خود را در شکل کامل واژه های mathematics و spectacles وجود دارند حفظ می کنند؛ اما turps از واژه turpentine صدای S اضافی را حفظ می کند. سایر شکلهای کوتاه «بیقاعده» عبارتند از:

bicycle	از	bike
microphone	از	mike
perambulator	از	pram

شکلهای کوتاه که در پایان خود دارای یکی از پسوندهای -ie یا -ie هستند، از نوع گونه های زیر می باشند:

Australian	از	Aussie
bookmaker	از	bookie
communist	از	commie
handkerchief	از	hanky
moving picture	از	movie
television	از	tele یا telly

نمونه های (اسمی) که تنها نمایانگر قسمت آخر یا تهای واژه خود هستند، عبارتند از گونه های زیر:

omnibus	از	bus
violoncello	از	cello
helicopter	از	copter
telephone	از	phone
aeroplane	از	plane

در هر کدام از نمونه های بالا، بخش حذف شده بخشی وجود دارد که هسته واژه کامل محسوب می شده است. در موارد کمی، شکل های کوتاه از قسمت میانی واژه اصلی تشکیل می شود، مانند:

influenza	از	flu
-----------	----	-----

refrigerator	از	fridge
prescription	از	script

مقایسه شود با کاربرد آن در مثالهای زیر:

He added, "I have known of several doctors who will give you a script (prescription) for the stuff without question if you pul a pound on their desk."

[ایوبینینگ استاندارد ، ۲۶ مارس ۱۹۷۰ - شماره ۲/۸ - ۱]

شکل های کوتاه ، درجات متفاوتی را از استقلال یا کاهش معنایی نسبت به شکل های کامل خود نشان می دهند ، نظیر :
mob از mobile که از عبارت لاتینی mobile vulgus ساخته شده است .

pants از pantaloons که اکنون دیگر مختصر شده شناخته نمی شود ، چون شکل طولانی آن هرگز بکار برده نمی شود . (mob و سایر شکل های اختصاری در مجله The Tatler شماره ۲۳۰ شماره سپتامبر ۱۷۱۰ به عنوان شاهدی بر «تمایل طبیعی بر بازگشت به بربریت که از واژه های تک هجایی برخوردار بودند» است به وسیله سوئیفت^۲ مورد تأسف و محکومیت قرار می گیرد .) Curio (یعنی شیئی که در حکم تخنه شناخته می شود) و fan از واژه fanatic (به مفهوم ستایشگر یا شایق) ، معنایی بدست می دهند که تا حد زیادی از معانی واژه های کامل آنها متفاوت و کمتر است و نیز احساس نمی شود که شکل های کوتاه شده ای هستند . به نظر می رسد که نمونه هایی مثل movie ، lunch و pram در حال مستقل شدن می باشند ، چون که واژه های کامل آنها یعنی moving picture in luncheon و perambulator دیگر کاربرد چندانی ندارند . بجای شکل های کامل ، شکل های کوتاه مانوس تر و محاوره ای استفاده می شود و شکل های کامل جنبه رسمی پیدا کرده اند و تا حدودی جنبه مفاخره یا مغلق گویی پیدا کرده اند .

۲-۱۰- واژه های اختصاری^۵

واژه های اختصاری ، که از به هم پیوستن حروف اول کلمات موجود در یک عبارت اسمی [بلند] درست می شوند ، از آغاز قرن حاضر روبه افزایش بوده اند . بسیاری از آنها در خلال دو جنگ جهانی شکل گرفته اند ، و شمار زیادی از آنها به عنوان اسم های کوتاه شده نمایندگیهای دولتی و سازمانهای بین المللی به وجود آمده اند . واژه های اختصاری یا به شکل یک کلمه نظیر Unesco ، یا به صورت یک ردیف حروف پایی مثل B.B.C تلفظ می شوند . در اکثر موارد تلفظ یک اسم با بیان تک تک حروف گفته می شود ، مثل deejay برای D.J. که خلاصه disk jockey یا emcee برای M.C. که خلاصه master of ceremonies ، Okay برای Ok ، Veepee برای VP که خلاصه Vice Presiden است . ممکن است بیش از یک حرف از صورت کامل کلمه در شکل اختصاری بکار برده شود ، نظیر آنهایی که در شماره ۱- ۱۰ ذکر کردیم . مثالی در این مورد عبارتست از

binac برای binary automatic computer که بعضی اوقات عبارت اختصاری طوری طرح ریزی می گردد که حروف آغازی کلمات آن ، واژه اختصاری با مسمی و مناسبی را درست کنند ، مانند واژه اختصاری MAGIC برای Machine for Automatic Graphics Interface یا PILOT : که نوعی ماشین تحریر است و برای افرادی ساخته شده است که به شدت معلول شده اند و در بیمارستان کوبین مری^۱ در شهر روهمپتون^۲ به سر می برند . این خلاصه یعنی PILOT به خاطر حروف اول واژه های موجود در عبارت Patient Initrated Light Operated Tele - Control . (به نقل از مجله ایوبینینگ استاندارد ، مورخ ۲۳ فوریه ۱۹۶۸ ، شماره ۲/۱۸) .

در رشته های فنی و تخصصی که شمار زیادی از این نوع نامها ساخته می شوند ، مجموعه هایی از این واژه های اختصاری را با خاتمه های متداول یعنی پسوندها می توان یافت . رشته علوم کامپیوتری خانواده ای از این واژه ها را با خاتمه های ac - شبیه در واژه binac و بعضی دیگر که در واژه های زیر دیده می شوند بکار می گیرد :

maniac: (mathematical analyser numerical integrator and computer)

ordvac: (ordance variable automatic computer)

radac: (rapid digital automatic computer system)

radiac: (radioactivity detection, identification and computation)

گروهی از کلمات هم با پسوند ar - خاتمه می یابند که از بین Radar نخستین واژه اختصاری می باشد و شمار دیگری از آنها به قرار زیر هستند .

radar: (radio ditECTION and ranging)

colidar: (coherent light ditECTION and ranging)

hipar: (high power aquisition radar)

ladar: (laser detection and ranging)

secar: (secondary radar)

sodar: (sound defecting and ranging)

sofar: (sound fixing and ranging)

sonar: (sound navigation and ranging)

نقل قول زیر [از مجله تایمز] نمونه های دیگری را از این نوع واژه های اختصاری ارائه می دهد (علاوه بر واژه های اختصاری زیر) :

masers^۶: (microwave amplification by stimulated emission of radiation)

lasers: (light amplification by stimulated emission of radiation)

g - force: (gravity force)

opart:

popart :

در جمله زیر یک واژه اختصاری اسمی به فعل تبدیل شده است:

"Finally, he made contact with a Battle class R.N. destroyer that was **N.A.T.Oing** down the Lebanese coastline".

[لن دایتون^{۱۲}، پرونده اپیکرس^{۱۳} ۱۹۶۲، پانتر^{۱۴} ۱۹۶۴، ص ۴۹]
آذند^{۱۵} ۱۹۷۱ تا وستر^{۱۶} ۱۹۶۱ فعل **Lase** (به معنای نشر نور پیوسته) که از اسم **Laser** ساخته شده است، و پنانن^{۱۷} ۱۹۶۶، ص ۲۵۰ تعداد دیگری از واژه های اختصاری ساخته شده را یادآور می شوند. اینها اکثر اشکلهای مفردی از واژه های اختصاری هستند که می توانند دارای مفهوم جمع هم باشند و به **S** ختم می شوند، مانند:

AT: ATS (خدمات امدادی زمینی) عضوی از

WREN or Wren: WRNS (Waman's Royal Naval Service) عضوی از

WAAF: (Woman's Auxilary Air Fource)

این واژه اختصاری اخیر شاید در قرینه سازی با آن دسته از واژه های اختصاری که شکل جمع دارند بتواند کاربرد جمع نیز بخود بگیرد، مقایسه کنید با این عبارت:

She's in the woofs.

پاورقی ها

1 - Dippings

2 - Acronyms

3 - Swift

4 - Queen Mays' Hospital

5 - Roehampton

۶-S در پایان این واژه ها نشانه جمع است (م).

7 - Times Educational Supplement

8 - Arthur Koestler

9 - The Age of Longing

10 - New Stateman

11 - blending

12 - Len Deighton

13 - The Ipress File

14 - Panther

15 - Addenda

16 - Webster

17 - Penan

اسمهای دیگری هم مثل **rasers**، **irasers**، **uvasers**، **xasers** و **gasers** به کار برده می شوند.

یک نمونه دیگر هم این روزها در شوخی ها به کار برده شده که عبارتست از **dasers** و از عبارت زیر ساخته شده است:

dasers: (darkness amplification by stimulated emission of radiation)

[از مجله تایمز اجوکیشنال ساپلیمنت^۷، سوم دسامبر ۱۹۶۵، شماره ۱۲۲۸/۴]

۱۰-۳ - شکل های کوتاه و واژه های اختصاری همراه با روندهای دیگر

ترکیبهایی نیز از عناصر اختصاری ساخته شده اند، مانند:

Amerid: (American Indian)

biopic: (biographical picture)

e.g. "Personally ... I find that stor! ... leaves me as cold as most Hollywood bio- pics"

[از آبرور، ۲۱ جولای ۱۹۶۸، شماره ۲۹/۰۳]

diamat: (dialectical materialism)

e.g. "What did you study at the University?"
"History, Literature, dramt, and culture in general!"

[از آرتور کستلر^۸، دوران رویاها^۹؛ ۱۹۵۱ ص ۱۵۵]

hifi: (high fidelity)

psywar: (psychological warfare):

e.g. "The lieutenant parroted every cliché of modern psywar; the Vietcong can only keep their support through fear..."

[از نیواستیت من^{۱۰}، سوم مارس ۱۹۶۷، شماره ۲۸۲/۲]

این ترکیهها در حوزه واژه های ترکیبی ای قرار می گیرند که به آنها واژه های تلفیقی^{۱۱} یا امتزاجی می گویند (نگاه کنید به شماره ۴ - ۱۱ در صفحه های بعد). مثالهایی که از دو عنصر یا بیشتر ساخته شده اند

به ترتیب زیر می باشند:

(آلبازی از سه فلز:

alnico: (aluminium, nickle and cobalt)

tacsatcom: (Tactical Satellite

Communication)

(عناصر آغازی و اختصاری می توانند با عناصر واژگانی کامل ترکیب

شوند، مانند

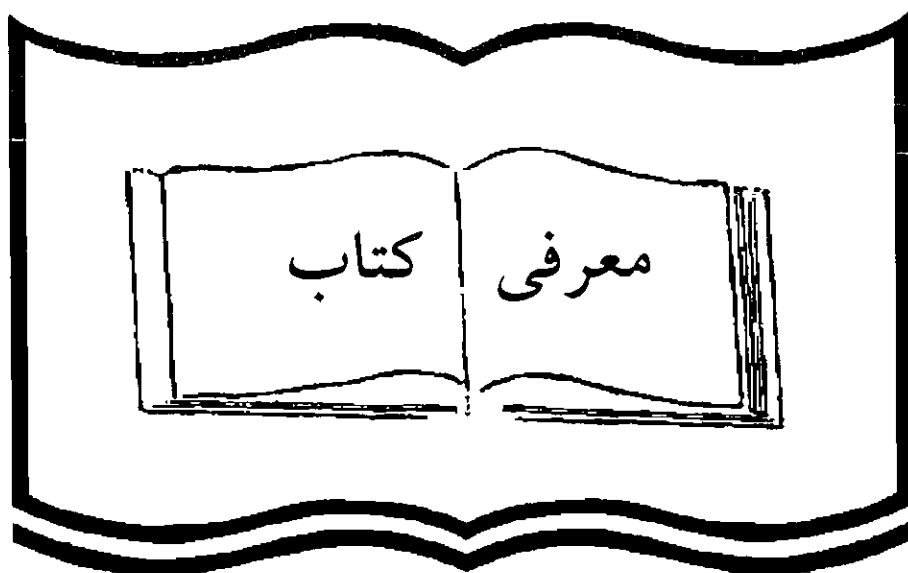
adman:

alsifilm: (alsi = "aluminium" and "silicate")

con - man:

(آدم حقه باز و خالی بند)

D - day:



کتاب راهنمای معلم انگلیسی ۱ و ۲ دوره پیش‌دانشگاهی اخیراً از زیر چاپ خارج گردیده و آماده توزیع می‌باشد. این کتاب شامل یک مقدمه و سه بخش می‌باشد. در مقدمه کتاب در مورد اهداف درس زبان در دوره پیش‌دانشگاهی و سرفصل‌های آن به تفصیل توضیحاتی داده شده است. بخش اول کتاب به معرفی فنون و استراتژی‌های درس خواندن و درک مطلب، واژگان، ساختارهای دستوری و نحوه استفاده از مطالب مربوط به آزمایشگاه زبان پرداخته است.

در بخش دوم کلیه متون خواندن و درک مطلب و شنیدن و درک مطلب مربوط به هر دو کتاب همراه با پاسخنامه متون درک شنیداری آمده است.

بخش سوم به پاسخنامه کلیه تمرین‌های کتاب درسی و متون مربوط به آزمایشگاه زبان را شامل می‌شود. مطالعه و استفاده از این کتاب را به کلیه مدرسین محترم درس زبان در دوره پیش‌دانشگاهی توصیه می‌نماید. لازم به یادآوری است در این کتاب صفحات ۴ و ۱۴ در صفحه بندی جایجا شده است که لازم است در هنگام مطالعه به این نکته توجه شود.



«ساخت و درست نویسی» مخفف‌ها در زبان آلمانی»

ترجمه و تدوین: صدیقه وجدانی
گروه زبان آلمانی

روش‌های سنتی گذشته ولی منطبق با نیازهای مدرن امروزی بوجود آمده است.

مخفف‌ها و کلمات کوتاه را کلاً می‌توان به سه گروه تقسیم نمود که هر یک نسبت به دیگری روش و رمز مشخصی دارد:
۱- مخفف‌ها به طور عموم

۲- اختصارهایی که به عنوان علامت یا نماد بکار می‌روند.
۳- اختصارهایی که در حقیقت نمی‌توان آنها را مخفف دانست، بلکه لغات کوتاهی هستند که در زبان، کاربرد مستقل دارند.

در این تقسیم‌بندی گروه‌های ۲ و ۳ از نظر درست‌نویسی تا حد زیادی تحت شکل واحدی درآمده‌اند. در مورد گروه ۲ نحوه نوشتن تا حد بسیار زیادی تابع تصمیم‌گیری سازمانهای خاص و فنی بین‌المللی است. بیش از هر چیز در رشته‌های علوم طبیعی، صنعت، اقتصاد و یا نشانه‌های بین‌المللی این علائم یا نمادها به کار می‌روند. در این موارد نیازی به استفاده از نقطه که گویای مخفف باشد نیست. از این جمله است مخفف‌های اندازه یا واحد اندازه، وزن، عناصر، علائم بین‌المللی، ملیتها و غیره مثل: (کیلو متر) Km، (لیتر) L، (تن) T، (کیلووات ساعت) Kwh، (علامت کشور آلمان) D و (علامت کشور ایران) IR.

اکنون می‌پردازیم به شرح کوتاهی درباره مخفف‌ها و کلمات کوتاه شده و مثالهایی در این مورد:

Abkürzungen und Kurzwörter:

مخفف‌ها و کلمات کوتاه شده علاوه بر زبان نوشتاری در زبان

تا به امروز ضوابط جامع و موثقی برای ساخت مخفف‌ها در زبان آلمانی وجود نداشته، در جلد اول لغت نامه «Duden» (ذیل درست‌نویسی) «Rechtschreibung» نیز تنها اشاره‌ای کلی راجع به نگارش صحیح نوشتن مخفف‌ها و نحوه بکارگیری نقطه و خط فاصله شده است.

در آئین نامه DIN - ۲۳۴۰ که توسط انستیتوی استاندارد آلمان تهیه و درباره ضوابط مخفف‌ها در زبان آلمانی نوشته شده تا بحال فقط لغات تخصصی و فنی مورد نظر بوده و در مورد کاربرد مخفف‌ها در زبان عامیانه و درست‌نویسی آنها اظهار نظری نشده است.

اخیراً گروه کار DIN - ۲۳۴۰ مربوط به «ترمینولوژی DIN» در ضوابط قبلی تجدید نظر نموده و خط مشی‌های کلی برای مخفف نامگذاری‌ها و اسامی منتشر کرده است. فقدان خط مشی‌ها و ضوابط کافی در گذشته جهت ساخت مخفف‌ها در عمل منجر به این شده که مخفف‌ها و کلمات کوتاه شده یا علائم (لغوی) در زبان معاصر آلمانی از نظر شکل و درست‌نویسی از روش واحدی پیروی نکنند. از طرفی عادات قدیمی و از طرف دیگر کاربردهای خاص و نیازهای فنی و تخصصی منجر به شکل‌گیری مخفف‌های ناهمگون در زبان آلمانی شده است. علاوه بر آن در حال حاضر نیازهای ماشینی جهت داده‌پردازی اطلاعات تأثیر زیادی در بوجود آوردن مخفف‌های جدید داشته‌اند. در نتیجه به علت نبودن ضوابط خاص، انحرافات و تضادهایی در ساخت مخفف‌ها به رغم

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz



ولی گاهی نیز این مخفف ها به صورت کاملشان تلفظ می شوند
مانند:

iga که تلفظ می شود

Internationale Gartenbauausstellung

یک روش خاص مخفف کردن نیز گرفتن بخشی از کلمه است .
در این نوع مخفف کردن حرف اول کلمه گرفته نمی شود، بلکه
مخفف تشکیل شده از قسمتهایی از چند کلمه که دنبال هم به صورت
یک کلمه به کار می روند مانند:

Fröhlich sein und singen جمله که Frösi
Transsib - Transsibirische Eisenbahn ,
Textima - Textilmaschinenbau Kurzwörter
کلمات کوتاه یک قسمت مرتبط یک لغت طولانی است .

مانند: Auto که مخفف Automobil است یا

Fotho(Fotografie) , Labor(Laboratorium),
Ober(Oberkellner),Konsum(Konsumgenossenschaft) , Bus (Omnibus), Lok(Lokomotive)

- یکی دیگر از روشهای مخفف کردن، ابداع یک لغت کوتاه
خاص است که این روش بخصوص برای تولیدات صنعتی به کار
می رود مانند: Chlorodont که مخفف Chlor و odont است
که odont در یونانی به معنی دندان یا Odol که برای مخفف کردن
دندان به کار می رود و

Minol (zu Mineralöl), Otroc (ohne
abzutrocknen), Spezitex (Spezialtextilien)
usw.

منابع:

- 1-Kurze deutsche Grammatik 1982.
- 2-Duden / Taschenbücher / Wörterbuch
der Abkürzungen 1987

گفتاری نیز وجود دارند .

Abkürzungen:

غالباً حروف مجزا و یا حروف مصوت سرآغاز هر لغت، به عنوان
مخفف آن به کار برده می شوند .

۱- مخفف های با نقطه: مانند im Auftrag که مخفف آن i.A.

vgl. = vergleiche,

usw. = und so weiter, Dr.= Doktor

Za. = Zirka, gez. = gezeichnet, S. = Seite,

bzw. = beziehungsweise

A. = Abteilung, ugs. = Umgangssprache

۲- مخفف های بدون نقطه: مانند C که علامت اختصاری زغال
"Kohlenstoff" می باشد و نیز:

ha = Hektar, Km = Kilometer , g = Gramm

A = Ampere h = Stunde

این مخفف ها به جای لغت یا مجموعه لغات کاملی که نشانگر آن
لغت می باشند تلفظ می شوند . مانند: W که Watt تلفظ می شود ،
و یا

Dr. med. = Doktor med., A = تلفظ
= Ampere

- گاهی نیز حروف اول کلمات به عنوان مخفف آن به کار می رود،
که معمولاً حروف اول یک لغت یا اسم به تنهایی یا حرف اول چند
لغت یا اسم دنبال یکدیگر به صورت بزرگ به کار می روند . مانند:

BRD = Bundesrepublik Deutschland

DAAD = Deutscher Akademischer

Austauschdienst

NOK = Nationales Olympisches Komitee


در بعضی از موارد نیز حروف کوچک نوشته شده، در میان حروف
اول لغات به عنوان مخفف به کار می روند مانند:

DHFK=Deutsche Hochschule für Körperkultur

تلفظ این مخفف ها اغلب به صورت هجی کردن حروف است .

مانند LKW که تلفظ می شود el - ka - we

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz



مقایسه ضرب المثلها،

وسیله ای برای آموزش واژگان

آشنایی با اسامی، صفات، قیود، افعال و حروف اضافه زبان آلمانی در قالب جمله مثالی، سبب می گردد لغات مذکور به نحو مطلوب و مناسبی در ذهن فراگیر نقش بندند و در عین حال نحوه کاربردشان در جملات متفاوت برای فراگیر حالتی عینی و عملی یابد.

در این مجموعه مختصر سعی گردیده تعدادی از صفات، قیود، افعال و حروف اضافه دروس کتاب سال چهارم دبیرستان، به ترتیب الفبا، در قالب ضرب المثلها، محتوی این لغات ذکر گردند تا فراگیران بتوانند در حین آشنایی با لغات و حالت دستوری آنها در جمله، با ضرب المثلها، متداول زبان آلمانی نیز آشنا شوند. لازم به ذکر است ضرب المثلها نگاشته شده در این مقاله، اکثراً با ضرب المثلها، زبان فارسی وجه اشتراک معنایی دارند.

هایده زرگری زاده

**A****1) abbrennen:** (پاک) تا آخر سوختن

- Dreimal umgezogen ist so gut wie einmal abgebrannt.

(به کسی یا چیزی) توجه کردن و حرمت گذاشتن

2) achten (auf jmdn. / etwas)

- Auch kleine Dinge, achte nicht geringe.
- Einer acht's, der andere lacht's, was macht's!
- Wie es nützt, so wird es geachtet.
- Wer es nicht achtet, dem tut es nicht weh.

3) ändern: عوض / تبدیل کردن، تغییر دادن

- Der Wolf ändert wohl sein Haar, aber er bleibt, wie er war.

- Die Zeiten ändern sich und wir mit ihnen.
- Drei Dinge ändern sich geschwind: Weib,

Glück und wind.

- Was nicht zu ändern ist, ist nicht zu ändern.

4) an/ kommen: رسیدن

- Schlechte Nachrichten kommen rasch an.
- Wer langsam geht, kommt auch an.

5) anpreisen: تعریف کردن، ستودن

- Wer die Ware anpreist, will sie los sein.

6) anschauen: تماشا کردن، نگریستن

- Vom Anschauen fällt kein Baum.

(الف) ناراحت/ عصبانی شدن (از چیزی)

7) a) sich ärgern über (Akk.)**b) jmdn ärgern** (ب) کسی را عصبانی کردن

- a - Der eine ärgert sich über das Licht, der andere über den Schatten.

- b - Wer krank ist, den ärgert die Fliege an der Wand.

8) auf/ hören: خاتمه یافتن، متوقف شدن

- Beim Gelde hört die Freundschaft auf.
- Mit Kleinem fängt man an, mit Großem hört man auf.

- Wo die Hoffnung aufhört, fängt die Furcht an.

- Wo die Weisheit aufhört, fängt die Narrheit an.

9) außen: بیرون، خارج

- Außen wenig, innen gar nichts.
- Von außen fix, von innen nix.

B**1) bestellen:** سفارش دادن

- Wer die Musik (Musikanten) bestellt, muß sie auch bezahlen.

2) der Besuch, - e: دیدار، ملاقات

- Kurze Besuche verlängern die Freundschaft.
درخواست کردن، خواهش / تمنا کردن

3) bitten (um/Akk.):

- Wer gern gibt, läßt sich nicht lange bitten.
- Wo keine Gnade ist, da ist alles Bitten umsonst.

- Wer mit leeren Händen kommt, bittet vergeblich.

4) die Blume, -n: گل

- Jede Blume hat ihren Duft.

5) das Buch er: کتاب، رساله

- Es studieren nicht alle, die Bücher tragen.
- Wer Bücher kauft und nicht liest, der ist ein Narr, daß ihr's wißt.

6) der Bürger,-: شهروند، شهری

- Wenn's der Stadt wohl geht, so geht's den Bürgern auch wohl.

(Die Lage des Ganzen bedingt auch die Situation des einzelnen.)

D**1) da/ sein:** حضور داشتن، وجود داشتن

- Wer nicht da ist, hat immer unrecht.

راه خود را باز کردن: توفیق یافتن و پیروز شدن

2) durch/kommen:

- Mit klingender Münze kommt man überall durch.

E**1) es eilig haben:** عجله / شتاب داشتن

- Wer's eilig hat, der gehe langsam.

2) Eis, - : یخ، سردی

- Fleiß bricht das Eis.

- Wer selber von Eis ist, kann andere nicht wärmen.

3) endlich: نهایی، عاقبت

- Endlich ist vergänglich.

- Was lange währt, wird endlich gut.

4) sich entschuldigen: معذرت خواستن

- Wer sich entschuldigt, klagt sich an.

5) erst - : نخست، ابتدا، اول

- Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.

- Erst höre, dann rede.

- Erst sieh auf Dich, dann richte mich.

F

die Freiheit, - : آزادی، رهایی

- Der muß nicht von Freiheit reden, dem die Hände und Füße gebunden sind.

- Die größte Freiheit: keines Lasters Knecht zu sein.

- Freiheit, wie gering, ist doch ein teuer Ding.

- Je enger die Käfig, um so schöner die Freiheit.

G

1) gefallen: مورد پسند واقع شدن

- Was dem Herzen gefällt, das suchen die Augen.

- Was allen gefällt, ist schwer zu behalten.

- Gefällt dir das Stehlen, so laß dir auch das Hängen gefallen.

- Wer sich selbst gefällt, der gefällt einem Narren.

2) die Gasse, -n: کوچه

- Auf der Gasse ein Engel, zu Hause ein Teufel.

- Wer in allen Gassen wohnt, der wohnt übel.

3) gehören (zu/D.): به چیزی تعلق داشتن، ربط داشتن

- Zur Freundschaft (Zum Heiraten) gehören zwei.

- Wer gehört zur Innung, der hat auch die rechte Gesinnung.

- Zu einem großen Sprung gehört ein großer Anlauf.

H

1) die Hälfte, -n: نیم، نصف

- Wer einen Schritt zur Hölle getan, der hat

die Hälfte des Weges hinter sich.

2) halten (für/ AKK): تلقی کردن

- Jeder hält seine Last für die Schwerste.

- Wer über einen Maulesel gesetzt ist, hält sich auch für einen Herrn.

- Jeder hält seinen Teufel für einen Engel.

3) die Hitze: گرما، حرارت

- Was gut ist für die Kälte, ist auch gut für die Hitze.

- Zuviel Hitze verdirbt den Braten.

4) das Holz, -er: چوب، هیزم

- Altes Holz läßt sich nicht biegen.

- Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz.

- Dürres Holz gibt gutes Feuer.

(Auch Alter hat Leidenschaft.)

K

1) das Kapital, -e(auch:., -ien) سرمایه، ثروت

- Verstand ist das größte Kapital.

2) die Komödie, -n نمایشنامه کمدی و خنده دار

- Alte Komödien, neue Komödianten.

L

lachen: خندیدن

- Am Lachen und Flennen, kann man die Narren erkennen.

- Auf Lachen folgt Weinen.

- Besser mit den Weisen weinen als mit Narren lachen.

- Die Zähne weisen (zeigen), ist noch nicht lachen.

- Ein Narr lacht dreimal.

- Man kann die Wahrheit auch mit lachendem Munde sagen.

فهرست و منابع:

Quelle: Sprichwörterlexikon (Horst und Annelies Beyer)

Verlag C.H. Beck - München - 1985.

"miß-":

Es bezeichnet das Gegenteil von etwas und auch etwas als nicht richtig: Mißergebnis, Mißklang.

"after-":

Die Ableitungen damit haben tadelnden Sinn und die Bedeutung "pseudo": Afterklaue, aftergläubig.

"rück-"

Es hat die Bedeutung "zurück": Rückfall, rückläufig.

"erz-":

Das ist ein Lehnsuffix und drückt aus, daß eine Person oder Sache etwas von Grund auf ist: Erdemorkrat, In Bildungen mit Adjektiven hat es eine verstärkende Funktion: erzfaul.

Es gibt hier noch einige fremde Präfixe, die im Deutschen häufig anzutreffen sind: "**super-**" (Supermann, superklug), "**hyper-**" (Hyperrealist, hypermodern), "**vize-**" (Vizekanzler), "**ex-**" (Exkönig), "**pseudo-**" (Pseudokritik, pseudowissenschaftlich), "**anti-**" (Antifaschist), "**auto-**" (Autonomie), "**de-**" (Deflation), "**hyp**" (Hypoderm), "**infra-**" (Infrastruktur), "**des-**" (Desannektion, desinformiert), "**inter-**" (Interkontinent), "**iso-**" (Isobare), "**makro-**" (Makrozelle), "**mega-**" (Megastar), "**mikro-**" (Mikrowelle), "**meta-**" (Metasprache), "**multi-**" (multinational), "**neo-**" (Neoklassik), "**poly-**" (Polyphonie), "**semi-**" (Semivokal), "**prä-**" (Präfix), "**sub-**" (Subkultur), "**ultra-**" (ultraschall, ultrarot), "**in-**" (indirekt).

2. Verbalpräfixe

"be-"

Die mit "**be-**" gebildeten Verben sind in der Regel transitiv (besuchen). Es dient in den meisten der Akkusativierung intransitiver Verben mit Präpositionalobjekt oder Dativobjekt

(bewohnen, bedienen). Seine heutige allgemeine Bedeutung ist "**mit etwas versehen**" (bedecken, bewaffnen).

"ge-":

Die Ableitungen mit "**ge-**" sind im heutigen Deutschen selten: gehorchen, gestalten.

"ent-":

Es tritt in den meisten Fällen vor einfache Verben (entlaufen) und Ableitungen aus Nomen (ent färben) und gibt ein Entfernen an.

"er-":

Es tritt vor einfache Verben (erstehen) oder Verbalableitungen aus Adjektiven (erröten). Es dient zur Akkusativierung von Präpositionalanschlü en (erleiden).

"miß-":

Die meisten miß -Bildungen sind transitiv und haben die Bedeutung des Schlechten (miß verstehen, miß achten).

"ver-":

Es tritt meistens vor einfache Verben (verschweigen) sowie Ableitungen aus Substantiven (verträumen) und Adjektiven (verkürzen), mit der Bedeutung: die Veränderung (verhüllen), die Trennung (verdrängen), der Abschluß einer Handlung (verblühen), Verbindung (vereinigen), Fehlhandlung (verleiten).

"zer-":

Es wird vor einfache Verben (zerplatzen) und vor Ableitungen aus Substantiven (zersplittern) gesetzt und hat die Bedeutung des Trennens oder Zerkleinerns: zerkrümmeln, zerkleinern.

Es gibt auch einige fremde Verbalpräfixe: "**re-**" (reproduzieren), "**de-**" (degradieren), "**in-**" (inszenieren), "**des-**" (desarmieren), "**auto-**" (automatisieren), "**multi-**" (multiplizieren), "**sub-**" (subdividieren), "**inter-**" (interagieren), "**trans-**" (transportieren), "**prä-**" (präsentieren).

* * * * *

Hier gibt es auch selbständige Wörter, die die Rolle eines Suffixes angenommen haben. Sie behalten aber ihre eigene Bedeutung auch in dieser Rolle. Sie sind: **"-mässig"** (erfahrensmässig), **"-artig"** (bärenartig), **"-arm"** (salzarm), **"-reich"** (kinderreich), **"-voll"** (menschenvoll), **"-leer"** (inhaltsleer), **"-frei"** (bügelfrei), **"-los"** (arbeitslos), **"-fähig"** (arbeitsfähig), **"-fertig"** (eßfertig), **"-wert"** (redenswert), **"-bereit"** (eßbereit), **"-breit"** (fingerbreit), **"-lang"** (tagelang, meterlang).

3. Suffixe zur Bildung von Verben

"-el":

Es hat eine wiederholende Bedeutung (löffeln), die Bedeutung einer krankhaften Neigung (näseln), und tadelnden Stimmungsgehalt (frömmeln).

"-er":

Die meisten damit abgeleiteten Wörter haben wiederholende Bedeutung: glimmern, flackern. Andere treten als Desiderativa auf: Schläfern, weinern. Zu diesem gehören auch viele schallnachahmende Wörter: flüstern. Manche mit diesem Suffix gebildeten Verben sind von Wörtern mit **"-r"** Auslaut abgeleitet (hungern), andere von Wörtern auf **"-er"** (blättern), oder von Komparativen (bessern).

"-ig":

Manche Verben mit diesem Suffix sind von Adjektiven abgeleitet (einigen), und andere direkt aus Substantiven (entschuldigen).

"-er":

Es drückt in Bildungen mit Adjektiven und Substantiven (selten) aus, daß eine Person oder Sache in einen bestimmten Zustand gebracht wird (negativieren).

"-isier": (ein Fremdsuffix)

Es hat die gleiche Rolle wie **"-ier"**

(organisieren). Zudem drückt es in Bildungen mit Substantiven aus, daß eine Person oder Sache mit etwas versehen wird (betonisieren).

4. Suffixe zur Bildung von Adverbien

Hierher gehören Suffixe: **"-lich"** (neulich), **"-lings"** (blindlings), **"-s"** (abends), **"-lei"** (dreierlei). Und auch selbständige Wörter als Suffixe: **"-weise"** (wilderweise), **"-maßen"** (folgendermaßen), **"-dings"** (allerdings), **"-seits"** (flußseits), **"-weg"** (schlechtweg), **"-halb (en), -halber"** (meinethalben, gerechtigkeitsha- lber), **"-art"** (zweierart), **"-mal(s):** (einmal, niemals), **"wärts"** (vorwärts).

II. Die Ableitungen durch Präfixe

1. Nominalpräfixe

"un-":

Es drückt eine Verneinung aus: Unschuldigkeit, unzufrieden. Es bezeichnet in Bildungen mit Substantiven eine Person oder Sache, die nicht mehr jemand oder etwas ist: Unkünstler, Unkultur. Es kennzeichnet etwas als schlimm, falsch: Unfall. Es drückt in Bildungen mit Mengenbezeichnungen eine Verstärkung aus: Unzahl, Unmenge.

"ur-":

Es drückt in Bildungen mit Substantiven etwas als das erste, am Anfang liegend: Urgruppe. Es zeigt auch den Verwandtschaftsgrad: Urenkel. Es hat in Bildungen mit Adjektiven eine verstärkende Funktion: urgesund, uralt.

"ge-":

Es bezeichnet in Bildungen mit Substantiven eine Zusammengehörigkeit: Gefährte, Gebirge. Es bezeichnet in Bildungen mit Verben (Verbstämmen), die zu Substantiven werden, ein andauerndes Geschehen, Tun (Gemetzelt, Gerede)

AFFIXE IM DEUTSCHEN

Vorgelegt von
MOHAMMAD HOSSEIN HADDADI
 Tehran 1991

در مقاله حاضر بخش دوم از چکیده رساله فوق لیسانس آقای محمدحسین حدادی است، نویسنده فهرستی از پیشوندها و پسوندهای آلمانی، و نقش آنها را در وضع واژگان نو و یا انتقال واژه ها به انواع و طبقات دیگر مورد بررسی قرار می دهد.

2. Suffixe zur Bildung von Adjektiven

"-en":

Es leitet Adjektive aus Substantiven ab und bezeichnet eine Zusammengehörigkeit. Den Substantiven auf "er" wird nur "-n" eingeschoben und manchen Substantiven wird aus Aussprechbarkeit "-ern" eingeschoben: wollen, eisern, Stählern.

"-ig":

Es leitet Adjektive aus Substantiven ab. Es bezeichnet eine Eigenschaft (bergig), einen Zustand (geizig) und in Bildungen mit Zeitangaben eine Dauer (halbjährig).

"-isch":

Es bildet viele Ableitungen aus Personen- und Tiernamen und bezeichnet die Abstammung und Herkunft: dichterisch, Kölnisch. Fremdwörter und Eigennamen werden nur mit diesem Suffix zu Adjektiven.

"-lich":

Es bildet Adjektive aus Substantiven, Verben und Adjektiven. In Bildungen mit Substantiven zeigt es etwas dem Stammwort Entsprechendes (wissenschaftlich), eine Zugehörigkeit

(grundsätzlich), eine Personenbezeichnung (ärztlich), eine Gegenstandsbezeichnung (sachlich) und einen Zustand (schrecklich). In Bildungen mit Zeitangaben zeigt es eine Dauer (einmonatlich). In Bildungen mit Verben (Verbstämmen) drückt aus, daß mit der beschriebenen Person oder Sache etwas gemacht wird (erklärlich, dringlich). In Bildungen mit Adjektiven zeigt es eine Neigung (ältlich).

"-sam":

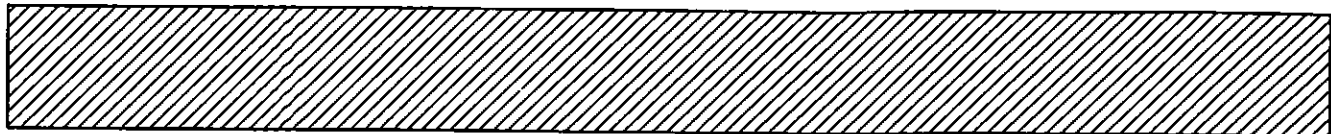
Es bildet Adjektive aus Substantiven und Adjektiven und zeigt Neigungen und Eigenschaften: furchtsam, gemeinsam. Zudem drückt es in Bildungen mit Verben (Verbstämmen) aus, daß mit der beschriebenen Person oder Sache etwas gemacht werden kann: lenksam, dringsam.

"-bar":

Es bildet Adjektive aus Substantiven und Verben und Seine Bedeutung ist "imstande sein, etwas zu tragen": eßbar, brauchbar.

"-haft":

Es bildet Adjektive and Substantiven, Verben und Adjektiven und seine Bedeutung ist "mit etwas versehen": meisterhaft, lachhaft.



ayant pas connu d'autre. Mais c'est seulement à l'usage à long Terme qu'on verra si elles simplifient leur apprentissage et font chuter le nombre de fautes d'écriture.

TESTEZ VOTRE ORTHOGRAPHE:

Voici une dictée célèbre par sa difficulté: la dictée de Fénelon. (source: ministère de l'Education nationale et de la Culture) Comptez un point par faute et un demi-point pour les erreurs de majuscules, d'apostrophes et d'accents.

"Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc."

POUR UNE PEDAGOGIE NOUVELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS:

La pédagogie du français doit s'adapter à l'apprenant, qu'il soit français ou étranger, par les moyens et les méthodes.

Les enseignants devraient pouvoir profiter des apports nouveaux de l'informatique pour stimuler leur public, car l'enseignement a besoin en permanence de stimuli nouveaux.

L'ENSEIGNEMENT ASSISTE PAR ORDINATEUR. Est un moyen intéressant pour dynamiser et motiver les apprenants. En effet,

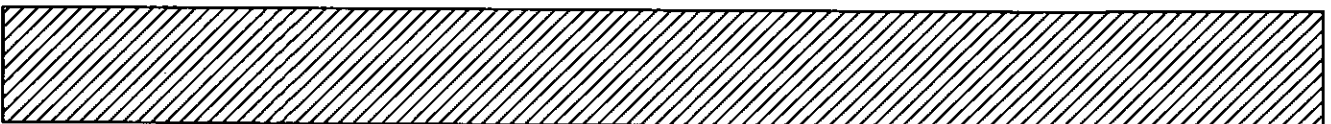
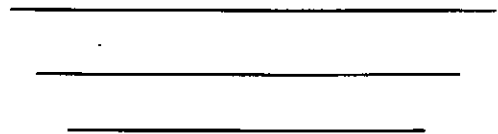
grâce à l'ordinateur, ils peuvent effectuer des exercices appropriés, vérifier ou renforcer l'acquisition d'un point grammatical, s'auto-corriger en faisant appel au dictionnaire lexical. La correction de la faute n'est plus vécue comme sanction, mais par une auto-correction, elle permet de renforcer les apprentissages. Le dialogue avec l'ordinateur séduit et valorise les apprenants (surtout les plus faibles) et les encourage à travailler. Ils deviennent plus autonomes et responsables dans l'apprentissage de la langue française. L'enseignant n'est plus le seul à détenir le "Savoir".

Moderniser l'écriture du français s'est révélé être une nécessité, même si cela a suscité de vives réactions et réticences.

La réforme proposée est modérée et progressive et l'on ne pourra tirer de bilan sur la simplification de la graphie que d'ici quelques années. Mais il serait dommage que l'enseignement des langues rate le virage informatique: il gagnerait à être moins abstrait et donc au contraire, plus expérimental.

BIBLIOGRAPHIE

Nina Catach: *Les délires de l'orthographe* "éditions PLON. Laurence Delpierre: Mention bien pour notre système scolaire. Revue Prima aout 1992.





l'étymologie, reflet de l'histoire des mots.

UNE MINI-REFORME DE LA LANGUE FRANÇAISE:

Elle porte sur quelques points critiques mais ne modifie pas en profondeur la langue.

* **LE TRAIT D'UNION.** On supprimera le trait d'union et on soudera les mots comme ceux composés d'un verbe et d'un nom (faitout, tirebouchon, porteclé, ...); les mots composés avec les préfixes extra, intra, ultra, supra (extraconjugal, intramuros, ...); les mots commençant par entre et contre (s'entraider, controffensive); les onomatopées (tamtam); les mots étrangers ancrés dans l'usage (bluejean, weekend). Par contre le trait d'union est étendu à tous les nombres composés (cent - soixante - dix- huit).

* **LE PLURIEL DES MOTS COMPOSES.** Les mots composés d'un verbe et d'un nom (parmi ceux qui gardent un trait d'union) ou d'une préposition et d'un nom prendront un S final au pluriel, mais n'en prendront jamais au singulier : exemples: un ramasse- miette. (ancienne orthographe ramasse- miettes, car on considérait qu' on ramassait un certain nombre de miettes avec cet objet), des ramasse-miettes, un après-ski, des après skis, un abat-jour, des abat - jours.

* **LE PLURIEL DES MOTS EMPRUNTES.** Qu'ils viennent de l'allemand, du russe, de l'anglais ou du latin, ils prendront un S au Pluriel. Exemples : des matchs, des médias.

* **L'ACCENT CIRCONFLEXE.** On ne l'utilisera plus sur le I ni sur le U: exemples : ile

et aout. Exceptions: les infinitifs des verbes en "aître" (paraître), le passé simple et l'imparfait du subjonctif et cinq cas où il évite une confusion: crû, il croît (verbe croître), dû (verbe devoir), jeûne, mûr, sûr.

* **LE TREMA.** On le placera sur la voyelle prononcée (ex: aigüe) et on étendra son usage à "gageüre" et "argüer" etc.

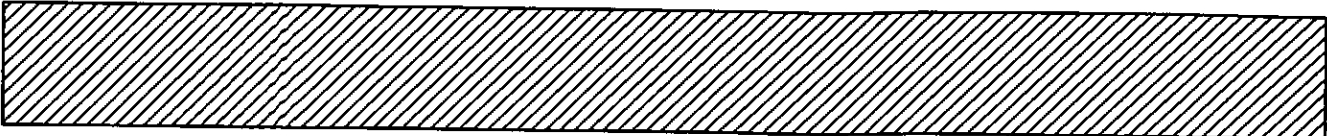
* **L'ACCENT SUR LE E.** On remplacera l'accent aigu par l'accent sur allègrement, puissè-je, crèmerie, etc: les verbes en "eler" et en "eter" se conjugueront sur le modèle de peler et acheter avec E et une consonne simple (ex: il ruissèle*, il époussète), ainsi que les dérivés (morcèlement) Exceptions: appeler, jeter et leurs dérivés.

* **LE PARTICIPE PASSE DES VERBES PRONOMINAUX.** Le participe passé de "laisser" suivi d'un infinitif sera invariable (comme c'est déjà le cas avec faire). Exemple: elle s'est laissé séduire, mourir; je les ai laissé partir.

* **LES ANOMALIES.** Il y a une longue liste. On écrira bonhommie (au lieu de bonhomie), charriot (au lieu de chariot), groseiller (au lieu de groseillier), joailler (au lieu de joaillier), assoir (au lieu de asseoir), douçâtre (au lieu de douceâtre), ognon (au lieu de oignon), nénufar (au lieu de nénuphar), ...

Ce que l'on pourrait reprocher à cette nouvelle réforme, c'est qu'il existe encore trop d'exceptions.

L'ancienne orthographe sera tolérée jusqu'à ce que la nouvelle domine dans l'usage. Les premiers concernés, les enfants devraient se faire sans peine à ces nouvelles graphies, n'en



La dictée, exercice inévitable et rébarbatif dans l'apprentissage de l'orthographe d'une langue, décourage souvent plus d'un apprenant, surtout quand elle joue sur les pièges et les contradictions de la langue or, la langue française est l'une des plus belles, mais aussi des plus difficiles du monde. L'orthographe est compliquée, parfois illogique, remplie d'exceptions, nécessitant de faire le rapprochement avec un mot de la même famille, le latin ou le grec. Mais qui de nos jours connaît encore le latin ou le grec?

Pourquoi "combattant" a-t-il deux T et "combatif" un seul?

Pourquoi écrit-on "rationalisme" mais rationnel?

Sans parler des traits d'union, des accents circonflexes ("cône", "conique"), des accords des participes passés des verbes pronominaux... Pour les écoliers français, les aberrations de l'orthographe sont une des causes des échecs scolaires (alors qu'il y a beaucoup d'autres choses à savoir pour réussir dans le monde d'aujourd'hui), et pour les apprenants étrangers, le français passe pour une langue difficile à acquérir à cause de ses règles désuètes.

POLEMIQUES AUTOUR D'UNE REFORME DE L'ORTHOGRAPHE DE LA LANGUE FRANÇAISE :

Jusqu'en 1835, l'Académie française révisait régulièrement la langue à chaque réédition de son dictionnaire. Mais aujourd'hui, les avis sont partagés. D'un côté, les conservateurs, pour qui

les subtilités orthographiques font la richesse d'une langue (on n'est pas arrivé au Zéro faute en dictée sans souffrir, alors il est difficile d'accepter la moindre réforme). De l'autre, les partisans d'un "dépoussiérage" de l'orthographe française, comme Serge July, Directeur d'un quotidien français:

"La richesse d'une langue, c'est sa syntaxe, l'usage qu'on en fait, ce n'est pas son maniérisme orthographique."

Un nouveau Conseil Supérieur de la Langue française a été créé et poursuit des recherches permanentes sur la langue française.

Pour Bernard QUEMADA, linguiste et vice-président de cette association, "Le français a besoin de changer d'image de marque: c'est une langue de grammairiens, d'écrivains, nuancée mais trop aristocratique. Notre société, très scolarisée, a sclérosé son orthographe, mais aussi son vocabulaire si nous empruntons beaucoup de mots étrangers... c'est parce que nous ne nous autorisons pas à créer, alors que la science et la technique le réclament tous les jours."

Nina CATACH, auteur de nombreux ouvrages sur l'orthographe (Les délires de l'orthographe aux éditions Plon), fait remarquer que "Plus d'un mot sur deux a au moins une fois changé d'orthographe depuis le XVI^{ème} siècle, et le terme "abattis" en a changé huit fois".

De plus, d'un dictionnaire à l'autre, on peut trouver des variations.

On évoque souvent comme argument, pour ne pas réformer l'orthographe d'un mot,

ZERO FAUTE EN DICTEE

M. KASPAR DEGHAN

آیا امکان دارد که دانشجویان
روزی موفق به نگارش یک املاء
بدون غلط در زبان فرانسه بشوند؟
این سؤالی است که برای هر دانشجوی یا
دانش آموزی که شروع به آموختن زبان فرانسه
می کند، مطرح است. در این مقاله نویسنده پس
از بحث درباره املا فرانسه که به گفته زبانشناسان یکی
از مشکلترین املاها در دنیاست و حتی در مقاطع مختلف
باعث عدم موفقیت دانش آموزان فرانسوی زبان در دبستان
و دبیرستان می شود، پیشنهادهایی در مورد اینکه چگونه می توان
در یادگیری املا فرانسه راههای آسانتری را پیش گرفت ارائه
می کند و باید متذکر شد که در زمینه املا فرانسه در حال حاضر در
وزارت آموزش و پرورش فرانسه یک شورای دائمی تحت عنوان شورای
عالی زبان فرانسه **Conseil Supérieur de la Langue Française**
وجود دارد که به طور مداوم به مسائل مربوط به املاء فرانسه و
آسان کردن آن رسیدگی می کند. این شورا تاکنون بازسازیهای جزئی ولی قابل توجه
در املا فرانسه بوجود آورده است که بیشتر مربوط می شود به حذف تیره های بین
کلمات مرکب یا حذف آکسانها "Les accents"، تغییر املا بعضی کلمات و اضافه
کردن "S" به عنوان علامت جمع به پایان کلمات خارجی و غیره ... طبق نظریه زبانشناسان
املا را می توان با متوسل شدن به کامپیوتر به نحوی که خود دانش آموز بتواند اشتباهات خود را
تصحیح کند، آموخت.

the matter with my family); (2) **all afternoon** (e.g., Ali **has been learning** his mathematics course **all afternoon**); (3) **all day** (e.g., The man **has been standing** on the corner **all day**); (4) **already** (e.g., I **have already done** my homework); (5) **always** (e.g., She **has always lived** in Shiraz); (6) **as soon as**: (e.g., I'll call you **as soon as I have finished** my homework); (7) **during** (e.g., She **has remained** calm **during** the whole crisis of war); (8) **ever** (e.g., **Have you ever seen** The Atlantic Ocean?); (9) **finally** (e.g., The mail **has finally** arrived); (10) **for long** (e.g., I haven't seen Reza **for long**); (11) **for+time expression**:(e.g., She **has worked** in the same company **for ten years**); (12) **just** (e.g., My sister **has just been telling** me about you); (13) **just now** (e.g., He **has come in just now**); (14) **how long** (e.g., **How long have you been working** at this office?); (15) **lately** (e.g., **Has he been making** a fool of himself **lately**?); (16) **never** (e.g., I **have never been** in California); (17) **Often** (e.g., The author **has often been praised** by the critics); (18) **over** (e.g., The car payments **have been extended over** a two-year period); (19) **recently** (e.g., Ali **has recently come out** of the hospital); (20) **since+time expression** (e.g., I **haven't seen Reza since last year**); (21) **so far** (e.g., We **have finished** five chapters **so far**); (22) **sometimes** (e.g., We **have sometimes gone** to the beach, but we have never enjoyed the trip); (23) **this morning, this Saturday, this week, this month, this year.** etc. (e.g., they **have gone** shopping **this morning**); (24) **today, tonight** (e.g., I **have spoken** to the boss **today** about my leave- of - absence); (25) **up to now** (e.g., **Up to now, we have not found** the kind of paint we need for the job); (26) **when**

(e.g., Have some more coffee when you **have finished** your work); (27) **within + a time expression**:(e.g., I **have done** so much work **within the last few days.**)

Some of these adverbials, of course, do not occur with the present perfect progressive tense. Examples are: **already, finally, just, and never.**

Conclusion

The perfective - progressive verbal and adverbial categories are challenging items for instructors to teach and difficult grammatical structures for the learners to grasp. The present study may not embrace the entire pit - falls or unexpected difficulties that probably occur in learning the perfective - progressive constructions. It would certainly require further investigation to add some information on the subject.

REFERENCES

- Dubravčić, Maja. The English present perfect tense and its Serbo - Croation equivalents. In R. Filipović (Ed.), YSCECP, Reports, (Vol. 3. pp. 13 - 45). Zagreb, 1970.
- Quirk, R. & Greenbaum, S. **A Concise Grammar of Contemporary English.** New York: Harcourt Brace jovanovich, Inc. 1973.
- Quirk, R; Greenbaum, S; Leech, g; & Svartvik, j. **A Comprehensive Grammar of the English Language.** Vol. 1&2, Longman, 1987.
- Swan, M. **Practical English Usage.** Oxford University Press, 1988.

Types of Dynamic Verbs

Quirk (pp. 46-7) classifies dynamic verbs into five categories as follows:

I - Activity verbs. This group are frequently used in progressive aspect to indicate events in progress. Examples are: **ask, drink, eat, help, learn, listen, look at, play, rain, read, say, throw, whisper, work, write,** etc.

II - Process verbs: These verbs are similar to activity verbs in that they can be used in progressive aspect to express incomplete actions in progress. Examples are: **change, grow, mature, slow down, widen,** etc.

III- Verbs of bodily sensation: This class can have either simple or progressive aspect with little difference in meaning. Examples are: **ache, feel, hurt, itch,** etc.

IV- Transitional event verbs: These verbs occur in the progressive but with a change of meaning compared with simple aspect. Example are: **arrive, die, fall, land, leave, lose,** etc.

V- Momentary verbs: This category have little duration, and thus the progressive aspect powerfully suggests repetition. Examples are: **hit, jump, kick, knock, nod, tap,** etc.

Types of Stative Verbs

These verbs do not allow duration. They are classified into two categories as illustrated below: (See Quirk et al, 1973, p.47.)

I- Verbs of inert perception and cognition: **adore, astonish, believe, desire, detest,**

dislike, doubt, forgive, guess, hate, hear, imagine, know, like, love, perceive, please, prefer, presuppose, realize, recall, recognize, remember, satisfy, see, smell, suppose, taste, think, understand, want, wish, etc. Some of these verbs may take other recipient subject, in which case they belong with the dynamic-verb class. Compare for example, "I **think** you are right" (Stative verb), with "I **am thinking** of you all the time" (Dynamic verb).

II- Relational verbs: **apply, be, belong to, concern, consist of, contain, cost, depend on, deserve, equal, fit, have, include, involve, lack, matter, need, owe, own, possess, require, resemble, seem, sound, suffice,** etc.

The Perfective - Progressive Adverbial Categories

The assertion of Dubravcic (1970, p.26) may be more suitable for our investigation in this relation. He declares:

... One of the well-known misconceptions is that there are time adverbials which always and invariably signal the present perfect tense. This is unfortunately not true as there is no time adverbial in English which would combine with a single tense only. However, there is a group of adverbials which are generally used with the present tenses including the present perfect as well.

The adverbials quite frequently associated with the present perfect are as follows: (1) **after** (e.g., I'll give my decision **after I have discussed**

The Perfective - Progressive Verbal and Adverbial Categories and Their Application For Teaching

By : M. Fallahi

Iran University of Science and Technology

چکیده مقاله به فارسی

هنگامی که وجه کامل (Perfective aspect) و حالت استمراری

(Progressive mood) در یک گروه فعل ترکیب شوند، مشخصه های معنایی

هر کدام نیز بالطبع ترکیب می شوند. این امر سبب می شود که زمان «کامل استمراری» گستره

معنایی خاص پیدا کند و از این نظر اولاً بتواند بر بعضی از فعلهای انگلیسی اعمال گردد، ثانیاً

همنشینی آن با عبارات قیدی محدود گردد و تنها قیدهای زمانی خاصی را در همنشینی با خود ایجاب

کند که با ویژگیهای معنایی و دستوری آن سازش داشته باشد.

نظر به این که کاربرد این نوع فعلها غالباً موجب اشتباه زبان آموزان می شود و لغزشهای زیادی را در کار زبان آموزی

به وجود می آورد، سعی شده است که در این نوشته با مروری بر آنها هویت کاربردی این قبیل فعلهای انگلیسی، یعنی

فعلهای کامل استمراری، در رابطه با قیدهای زمان متناسب، مورد بررسی قرار گیرد تا با توجه به کم و کیف آنها کار آموزشی آنها

آگاهانه تر و مؤثرتر انجام پذیرد.

Abstract

When the perfective and progressive aspects are combined in the same verb phrase (such as have been writing), the features of meaning associated with each of them are also combined. Nevertheless, the perfective progressive verb has a kind of semantic range that cannot be applied to certain verbs. That is to say, a sentence with a durative concept should contain a verb which typically goes with the progressive aspect.

All the same, both present perfect and progressive tenses are frequently used with certain time adverbial expressions (See Quirk 1987, pp. 194-5.). The attention needs to be drawn to these grammatical elements because a wrong application of an adverb may result in the production of either an error or an awkward sentence.

The Perfective-Progressive Verbal Categories

In teaching present perfect progressive tense, distinction between verbs needs to be drawn in relation to whether they admit the aspectual contrast of "progressive" and "non-progressive." As indicated by Swan (1988:502) and Quirk (1973: pp. 14-15), when verbs do not admit the progressive (e.g. * John **was knowing** the answer), they are called **Stative**. When they admit it (e.g. John **was carefully searching** the room), they are called **Dynamic**. Quirk believes that "the progressive occurs only with dynamic verbs" (pp.46-7). He also presumes that, in general, "it is normal for verbs to be dynamic and even the minority that are almost always stative can usually be given a dynamic use on occasion" (p.15).

Evaluation

Evaluation has always been problematic in large classes, but several options were available that were less burdensome on the EAP teacher. These included peer evaluation of the "fill in the blanks" exercises; group evaluation of the respective group reports; display of group work; exchange of notes; and individual listing of what the student had personally gained from the lesson.

Problematic areas

The listening - comprehension lesson just described above was not without some problems. As the problems arose, however, the EAP teacher tried to act fast to find solutions to them. The first problem was that of individual participation within the small groups of 10 students. In order to make all of them participate in the group activity, each was asked to attempt the task individually before entering into group discussion. This measure, without a doubt, increased the level of participation within the groups. Another problem was that of rowdiness during group reports and presentations. Again, this was curbed by asking each student to jot down, in note form, what the group leader was presenting. By this activity, practice in note - taking was being intensified and whole - class participation enhanced, thus minimizing the usual rowdiness accompanying group presentation.

Where necessary, the firmness of the EAP teacher also kept the noise down.

In order to avoid the monotony of group activities, which may lead to boredom, a variety

of tasks and interactional patterns had to be injected into the lesson. It is customary nowadays to feel that grouping is the only solution to the problem of large classes. Thus, scholars are prescribing group activities to replace lectures and the excessive teacher talk typical of large classes. However, if care is not taken, we may be replacing excessive teacher talk with excessive group activities. In the listening - comprehension lesson just analysed, interactions at individual, peer, group, teacher / student, student / text, and teacher / whole - class levels were used to facilitate learning.

REFERENCES

- Coleman, H. 1987 . Little tasks make large returns: Task - based language teaching in large crowds. In *Task and exercise design*, ed. D.
- Murphy and C. N. Candlin. Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7. London : Prentice - Hall. 1989. Large classes in Nigeria. Lancaster- Leeds Language Learning in Large Classes Research Project, Project Report 4.
- Frederick, P. 1987. Student involvement: Active learning in large classes. In *teaching large classes well*, ed. M. Gleason Weimer. San Francisco and London: Jossey - Bass.
- Olaofe, I. A. Forthcoming. Listening comprehension in large classes: What do students really learn? *The Specialist*.

Language Teaching

paid to the nuances of speech delivery such as false starts, pauses, hesitations, and repetition. Important points of the lecture were written boldly on the blackboard and attention was drawn to them as the lecture progressed. The lecture was made to fit into the regular lecture pattern, beginning with an introduction, then the main body of the lecture, the summary, and finally the conclusion.

4. *Post - lecture assessment of notes:* After the lecture, students were again asked to work in pairs to compare the notes they had taken with the sample notes already prepared by the EAP teacher but not distributed until after a trial note - taking activity. At the end of the assessment, the students were able to see the strengths and weaknesses of their notes as well as the similarities and differences between their own notes and the model produced by the teacher.

"Let's Practise It " Session. At this stage, students went back into nine groups of 10 for intensive practice activities. The activities were systematic, moving from controlled (fill in an incomplete outline) to less structured activities.

Each of the nine groups was given a flash card on which different tasks were written as follows:

- Group 1: Write out the headings and sub - headings of this lecture.
- Group 2: List the main ideas of the lecture.
- Group 3: Give a supporting detail in this lecture that is used to expand each of the points raised in the lecture.
- Group 4: List specific problems or errors you see in the notes that have been written by members in your group.

Group 5: List the various abbreviations used by the members of your group in their notes.

Group 6: List points written by the members of your group that you do not feel are necessary.

Group 7: Give reasons why you think the notes you have just taken on the lecture are valuable.

Group 8: From the note - taking experience you just had, write down several points of advice for taking better lecture notes.

Group 9: From the note - taking experience you just had, write down several statements of warning to insure better note - taking.

" Do It Yourself" Session. Characteristic of this session was the fact that the activities were no longer controlled by the EAP teacher. It was assumed that the students had acquired sufficient listening - comprehension skills to be able to practise on their own with little or no teacher intrusion. Thus, in this particular listening - comprehension lesson, the students were asked to practise listening- comprehension outside the EAP class as illustrated below.

SAMPLE " Do it Yourself" Activity

Now that you have acquired listening - comprehension skills, you are required for the next period to take notes on three consecutive lectures that are delivered in your respective subject areas, using an acceptable note - taking format. Be ready to discuss and display your notes in the next class.

number of materials to be produced, and this number invariably influenced the type of activity. To conserve funds, materials had to be shared between two or more students. Some of the materials produced for this lesson were:

A Sample Note - Taking Format. This sample format was designed and produced by the EAP teacher for students to study prior to the listening - comprehension lecture. The format consisted of a main heading, subheadings, and supportive detail. To cut down on cost, half of the number of copies needed (45 instead of 90) were produced and students worked in pairs to analyse the note - taking format.

A Sample of Lecture Notes. This sample of notes, produced by the EAP teacher from the lecture for peer assessment, was distributed after the listening - comprehension lecture. Again, half of the materials needed were duplicated to be shared, one between two students.

Flash Cards. These were mediumsized cards on which the topics to be discussed in groups were written. The large class size and time constraints meant that only nine flash cards (one per group) could be produced. Since 10 students (in a group) would be expected to read the flash card together, it had to be boldly and clearly written with any irrelevant information removed.

Common - Controlled Activity Sheet. This is a one - page activity sheet duplicated for student discussion. Since the activity required filling in blanks, 45 copies had to be produced, one to be shared between two students.

Lesson implementation

Brainstorming. In this session, participatory questions were written boldly on the blackboard

for student to discuss.

The various steps taken during the brainstorming session are outlined below:

1. Nine groups of 10 students were formed to tackle the participatory questions.

2. Individually, the students wrote down points that would answer each of the participatory questions.

3. The students were then asked to discuss the points identified by each student as a group working toward a group consensus.

4. Following the group discussions, the brainstorming session moved on to inter-group discussion. The EAP teacher called on volunteers from different groups to suggest answers to the participatory questions. Only the answers mutually agreed upon were put on the blackboard.

"Let's Do It" Session.

1. *Pair work/assessment of the note - taking model:* The peer group studies the note - taking models prepared by the teacher prior to the lesson.

2. *Pre - note - taking activities:* Motivational activities prepared the students for the subject matter to be covered in the lecture.

3. *The actual delivery of the lecture:* Individual students were asked to take notes on a lecture. Since there were not enough tape recorders to go around, the teacher had to read the lecture to the class. The large class size called for some modifications in the mode of the lecture presentation. The teacher's voice had to be loud, speech quality sharp, and eye contact encompassing, so each student felt the lecturer was looking at him or her. As much as possible, the lecture had to appear natural attention was

Language Teaching

English language classes in a country like Nigeria are bound to be large, whether at the primary, secondary, or tertiary levels. The reason is obvious. The phenomenal expansion in student enrollment is not matched by a corresponding expansion in human, physical, or financial resources. The number of school buildings, language classrooms, and teachers has not increased, and where teachers are available for recruitment, they cannot be hired for financial reasons. Thus, at Ahmadu Bello University, where I teach, 50 lecturers in English are available for 4,500 students, giving each lecturer an average of 90 students per class. And with the shortage of classrooms, some classes are as large as 150 students!

The university students in these large classes are already disillusioned. After 12 years of English in primary and secondary school, they feel that additional study is a burden.

At the same time, they are being exposed to listening - comprehension activities for the first time in their education. They may have teachers who are new to the profession, and lack both training in ELT and confidence in their own mastery of English.

The goal of this article is to show that a lot can be achieved in teaching listening comprehension even under these adverse situations. It is possible to create an interactive, questioning, learning environment in large, impersonal listening - comprehension classes. (See Frederick 1987 : 76.) The approach to teaching listening comprehension in large classes described here is real. It was presented

as a demonstration class for EAP lecturers at Ahmadu Bello University. The stages in this approach include the usual, i.e., planning, materials preparation, lesson implementation, and evaluation.

Planning

The planning stage took into consideration the personal characteristics of the teachers and the students. It operated on the principle of moving from the known to the unknown. For example, listening skills teaching started with note - taking, a concept not entirely new to the students, and gradually moved to more complex concepts of listening for interpretation and critical evaluation.

Also, a choice of teaching strategy had to be adopted. From numerous alternatives, the teachers opted for strategies organised around *brainstorming*, *modeling* (let's do it), *practice* (let's practise it), and *application/evaluation* (do it yourself). We will come back to these teaching strategies later.

In the planning stage, issues like time allocation, task and activity type, and mode of classroom interaction (learner and text, pair work, intra - group, and inter - group) had to be settled. (See Coleman 1987.)

Materials Preparation

Prior to the lesson, materials had to be identified and prepared. Since funds were limited, locally derived materials were relied upon. Other factors that influenced the type of materials produced were class size and type of activity. The funds available determined the

Teaching Listening Comprehension in Large classes

I.A.Olaofe
Ahmadu Bello University, zaria

انتخاب و تنظیم : هیأت تحریریه

مقاله حاضر تجربیات یکی از استادان زبان انگلیسی در کشورهای افریقایی است که در زمینه زبان آموزی بویژه در مورد تدریس مهارت‌های شنیداری در کلاسهای پرجمعیت مورد بحث قرار داده و توصیه‌های عملی نیز ارائه نموده است. از آنجا که یکی از معضلات آموزش زبان در کشور ما نیز کلاسهای پرجمعیت می باشد این مقاله به جهت معرفی الگوها و راهبردهای مناسب در این زمینه انتخاب و ارائه می گردد.

hypothesis revealed the fact that C. words proved to be easier than D. ones for Iranians. However, By reference to the subjects' success on C. which was 59.92% and D. 50.02%, it was figured out that the extent of difficulty between them seemed to be far less than what was predicted. Eventually, through percentage rate, it was discovered that C. and D. words appeared to pose minimal ease and difficulty for the subjects. And to talk about absolute ease and difficulty turned out to be of invalid assertion.

As it was illustrated through error analysis in this research, the claim that D. phenomenon was the major source of errors Iranians was actually turned down. And factors other than the subjects' mother tongue were considered to be at work. Hence, the data obtained in this research was not adequate to reject CA. However, error analysis proved to be a more realistic approach to learners' errors.

The result of this study could possibly imply some pedagogical advantages for teaching such vocabulary items. Indeed, the result would suggest improvement in the preparation of the vocabulary items, Especially, C. and D. words according to the situations encountered by learners. And it can help those people dealing in some way with language teaching like teacher of English, syllabus designers and test makers. Consequently, particular reference can be made here to semantic field theory and the techniques proposed by Channell (1981) and Ramsey (1981) for applying theoretical semantics in the classroom.

References

Channell, J. (1981). "Applying Semantic Theory to Vocabulary Teaching", *ELT*.

Journal, 35, 2.

Ellis, R. (1986). **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford University Press: Hong Kong.

James, C. (1980). **Contrastive Analysis**, London: Longman, Group Limited. (Ltd.)

Lado, R. (1957). **Linguistics Across Cultures**, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Laufer, B. (1986). "Possible Changes in Attitude Toward Vocabulary Acquisition Research" **International Review of Applied Linguistics** 24. 69 - 75.

Masanori, H. (1972). "The Psycholinguistic Concept of Difficulty and the Teaching of Foreign Language Vocabulary", **Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher-Trainees**. "Edited by: Kenneth Croft. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.

Palmer, F. R. (1976). **Semantics: A New Outline**. London: Cambridge University Press.

Poulisse, N. (1982). "On the Acquisition of BRING and TAKE by Dutch Learners of English", **Interlanguage Studies Bulletin: Utrecgt**, Vol. 6, NO, 2.

Prator, C. (1963). "Adjectives of Temperature", **English Language Teaching**, 17 (July) 158-164.

Raji Zugghoul, M. (1991) "Lexical Choice Toward Written Problematic Word Lists" **IRAL**, Vol. XX IXI, February.

Stockwell, R., Bowen, J., Martin, J. W. (1965) **The Grammatical Structures of English & Spanish**. Chicago: University of Chicago Press.

attributed to C. words was relative because the subjects' success on them was 59.92%. This fact could falsify the notion that C. words were very easy for L2 learners including Iranians.

The distinction between the meaning of the words like *spill* and *pour* was a serious problem that the subjects faced. This fact was also true about the words such as *fast* / *quick*, and *rapid*. The wrong lexical choice which occurred in this respect was over 70%. As a matter of fact, the following sentence:

"1. *Because Marry ... the ink on the table, she got herself busy cleaning all the mess*", was given to the subjects. Nearly, most of them picked out the word *pour* rather than *spill*.

The word *fast* and *quick* also proved to be problematic when being tested in different instances as follows:

"2. *Marry is a very ... typist; she is able to type 100 words in a minute*".

3. *Marry - My father usually drives 80 miles an hour.*

John - really! What a ... driver he is. No doubt, in sentence 2, *quick* and in 3 *fast* should be used. But most of the subjects selected *fast* for both sentences above.

The meanings and use of the words like *spill* and *pour*; *fast* and *quick* are so subtle and delicate that even advanced learners may commit errors. Based on the analysis done, the causes for wrong uses of these words and others were likely due to the factors other than the subjects' mother tongue. The property of English lexicons was the first cause. Indeed, there is a difference between the words *pour* and *spill* in terms of their semantic features, that is, *pour* should be used when the action is intentional. However, *spill* is used when the action is

unintentional like sentence 1. This is also true concerning the words *fast* and *quick* because the former is very much concerned with the action in terms of speed and movement whereas the latter refers to the action with regard to time. Beside, the abstractness of the words which is included in semantic features was observed to be the cause for such errors.

Second, loose sense of synonyms of ten made the subjects think that the words like *fast* and *quick* or *spill* and *pour* could be used as substitute for each other. Third, the use of monolingual and bilingual abridged dictionaries which yield the meanings of the words without establishing the context in which they are used misled the subjects, for instance, in a bilingual dictionary, under the Persian word / *særee*/, they find English words like **fast**, **quick** and **rapid** and think that they can be used interchangeably. Finally, faulty teaching technique in which the teacher clarifies the meanings of the words without referring to any model sentences was observed to be another cause for such errors.

Conclusion

The rejection of the first null hypothesis disclosed two facts. First, the so - called difficulty attributed to D. phenomenon was based upon subjective assumptions because it did yield different results in different instances like translation and fill - in - the - blank tests. Second, the likelihood of diverse causes other than the subjects' mother tongue interference were at work since in translation where Persian interference was present the subjects did better than in fill - in - the - blank test where they had to make direct choice in English.

Moreover, the rejection of the second null

Among statistical measurements, the t - test was applied to compare the means obtained from different tests like translation and fill - in - the - blank. The researcher also took advantage of percentage scale to illustrate the extent of difficulty between C. and D. words.

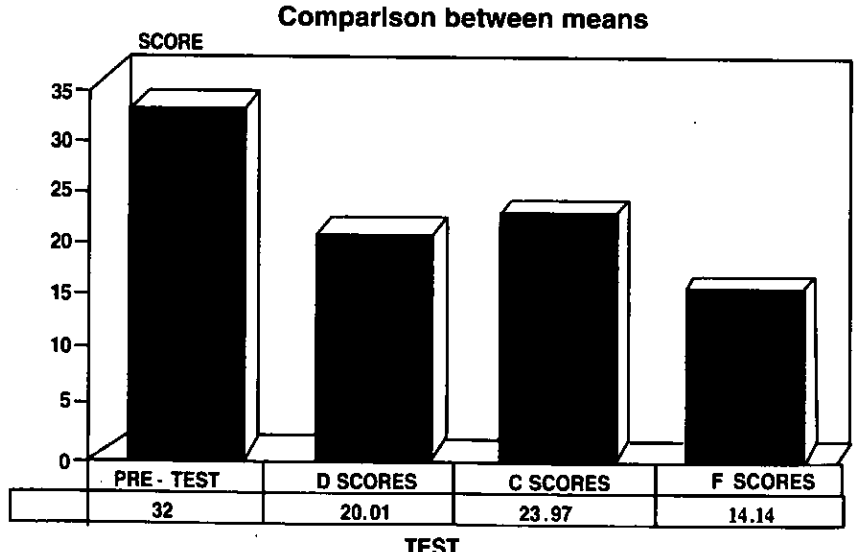
Result and Discussion

The computed t - test between translation with the mean of 20.01 and fill - in - the - blank with the mean of 14.15 was .01. So the first null hypothesis was quite convincingly rejected with the P value at 0. The result indicated that the subjects' responses to D. words were statistically different in both translation and fill - in - the - blank tests. Moreover, the computed t - test between C. with the mean of 23.97 and D. with the mean of 20.01 was less than. 001. So the second null hypothesis was also rejected with the P value at 0. It indicated that the difference between C. and D. phenomena was statistically significant (See the figure below).

Let us now turn to the analysis of the errors in lexical choice of C. and D. words. In fact, only errors which occurred above 50% were considered to be significant. However, for the sake of brevity, just a couple of the errors are to be discussed here.

The word reason with 73.46% frequency of wrong occurrence was an instance of problematic C. word. As the figure indicated, most of the subjects ran into difficulty in realizing the meaning of the word reason. Moreover, the word reason is expressed by two lexical items in Persian such as /dæilil/ (cause) and /æghl/ (mind). Indeed, between the meanings: cause and mind, the latter was hardly understood by the subjects, for instance, the bulk of the population had difficulty in realizing the meaning of reason as mind in the following sentence: "No one can be called man without reason." Whereas the meaning of reason as cause could pose no difficulty for the subjects.

According to the obtained data, the term ease



Pre Test: Michigan Test
 D:Lexical Divergence
 C:Lexical Convergence
 F:Fill- in - the - blank test (lexical divergence)

1972; Pollise, 1982; Sonaiya, 1991; Raji Zughoul, 1991; Laufer, 1990 & 91). Although these scholars devised this classification between two languages like English and French; English and German, etc. they claimed a universal application for it. Therefore, the magnitude of L1 and L2 vocabulary items and their classifications according to the hierarchy of difficulty caught the researcher's interest to pick up some portion of them under the terms lexically convergent and divergent items between English and Persian.

As a matter of fact, the frequent reference to the word difficulty in vocabulary items makes it necessary to be discussed from the psycho-linguistic perspective. It is worth mentioning that the judgements as to the ease and difficulty of materials are often made subjectively. Obviously, the word difficult is an abstract adjective derived from the word difficulty. Generally speaking, vocabulary items are labeled difficult if they are not learned in a short period of time. Yet, this statement is from the learner's point of view. Higa (1972) mentions that if a word is difficult for person A, it may be easy for person B. So it means that there is no such thing as difficult in the absolute. It is chiefly the learner's past and present experience that makes any learning material easy or difficult.

Statement of the Problem

Iranian EFL learners were observed to run into some sort of difficulty in understanding and using C. and D. words appropriately. There has not yet been sufficient information about the source and extent of such difficulty. This problem, indeed, interested the researcher to find out about the extent and source of this so - called

difficulty among Iranians. So the research questions were as follows: First, can C. and D., as interlanguage phenomena, create difficulty for Iranian university sophomores majoring in English so as to make interference with their appropriate lexical choice in the target language? Second, are C. words easier for the subjects than D. words?

With regard to the research question, two null hypotheses were posed ? As follows: 1. There is no difference between the subjects' lexical choice of D. phenomenon in two circumstances, namely, translation and fill - in - the - blank tests. 2. There is no difference between C. and D. phenomena in terms of their degree of difficulty for Iranians.

Method

The selected subjects were all Iranian students majoring in English at the Islamic Azad university, Tehran branch. Indeed, these subjects had already passed almost 45 or more credits of their English courses.

Three types of tests were prepared for the experiment. First, a Michigan test of English proficiency was administered so as to make sure of the subjects' knowledge of the English vocabulary. Second, a **translation** test from Persian to English and vice versa was devised so as to obtain necessary data about C. and D. words. The translation test consisted of 80 items in which **simple** and **compound sentences** were employed. Moreover, a fill - in - the - blank test was administered to elicit data concerning D. **words**. The reason behind selecting such devices was to minimize the effect of avoidance strategy used by the subjects. And they had to be forced in a situation to produce the required items.

Introduction

Just as it is important for us to be aware of the deviations of the learner's grammatical system from that of the native speakers, it is equally important to note such differences between the first language and the second language lexicons. However, the study of lexicon which is under the rubric of interlanguage semantics has not yet received much emphasis like the other components, namely, phonology and syntax in language teaching research. The lack of research in this area is likely due to the fact that lexicon is so complex and difficult that it can not lend itself as readily as phonology and syntax to quantification and scientific analysis (Palmer, 1976; Laufer, 1991; Raji Zughoul, 1991).

Purpose

The purpose of the present study was to analyze quantitatively and qualitatively the errors in lexical choice concerning convergent (C) and divergent (D) words made by Persian - speaking learners of the English language. Another objective that the researcher followed was to provide empirical evidence that could shed light on some property of the English lexicons.

In fact, two semantic phenomena were identified across languages i.e., lexical convergence and divergence. By definition: lexical convergence refers to a phenomenon when two or more words in L1 become converged into one lexicon in L2, for example, the kinship terms in Persian like / æmeh / and / khaleh / are expressed in one lexical item in English like "aunt". However, D word refers to a phenomenon when one lexical item in the first Language is expressed by two or more words in

the target language, requiring the learner to make a new distinction, for instance, the Persian word / kif/ with different semantic representations is expressed by different lexical items in English like bag, wallet and purse (See Else et al. 1984; & Ellise 1986).

Let us now turn to some literature by contrastive linguists concerning C. and D. words as they are deemed primarily essential. As a matter of fact, many attempts were initiated by some scholars to make a taxonomy of the items across languages based on the hierarchy of difficulty by which second language teachers could predict the difficulty of a given aspect of the second language. Among those scholars, Lado (1957) was the first who made such a taxonomy of the items when he tried to render a **detailed** theoretical description of how to compare two vocabulary systems. As a result, the notion of C. and D. phenomena was identified in his classification. To follow this trend, therefore, other scholars such as Stuckwell, Bowen & Martin, (1974), Prator (1964 & 67), James (1980) attempted to classify the items across languages based on the hierarchy of difficulty in descending order from easy to difficult.

According to their studies on English - speaking learners of German, Lado (1964) and James (1980) stated that English learners of German had difficulty in learning and using D. words such as, 'essen' and 'fressen' (to eat). They further claimed that D. phenomenon was the major source of errors among L 2 learners.

There was a consensus among contrastivists and even second language researchers that C. words proved to be easy and D. ones difficult for L 2 learners to use. For the sake of **breavity**, just their names are mentioned here: (Higa,

**IRANIAN EFL
LEARNERS'
DIFFICULTY IN
THEIR CHOICE OF
CONVERGENT AND
DIVERGENT
WORDS**

By: Parviz Maftoon

Mansoor Tavakoli

Learning, 23, 185-196. (1973).

10 - Ilson, R. Etymological Information: Can it Help our Students. ELT Journal. 37, 76-82. (1983).

11 - Jasmes, H. Some Elements on Priorities in Vocabulary Courses. Classical Outlook. 61, 84-86. (1984).

12 - Labov, D. The Boundaries of Words and their Meanings. In: C. J. N. Baily and R. W. Shuy (ed.), New Ways of Analyzing Variation in English. Washington, D. C.: Georgetown University Press. (1973).

13 - Manzo, A. W. , & Sherk, J. K. Some Generalizations and Strategies for Guiding Vocabulary Learning. Journal of Reading Behavior, 478-79. (1971-72).

14 - McGavin, B. H. Augmenting Language Analysis Skills through Gracco/Latin Derivatives Studies. Unpublished masters thesis, Nova University. (1990).

15 - Meara, P. Vocabulary in a Second Language. London: Center for Information of Language Teaching and Research. (1983).

16 - Mezinski, K. Issues Concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension. Review of Education Research. 53, 253-279. (1983).

17 - Pierson, H. D. Using Etymology in the Classroom. ELT Journal, 43, 57-63. (1989).

18 - Richck, M. A. Relating Vocabulary Learning to World Knowledge. Journal of Reading, 32, 262-67. (1988).

19 - Roe, B. B., Stoodt, & Burns, P. Reading Instruction in the Secondary Schools. Chicago: Rand McNally. (1978).

20 - Taylor, L. Teaching and Learning Vocabulary. Cambridge: Prentice-Hall. (1990).

21 - Waldhorn, A. , & Zeiger, A. English Made Simple. London: Made Simple Books. (1981).

22 - Yorkey, R. C. Study Skills for Students of English as a Second Language. New York: McGraw-Hill. (1970).

23 - Yougiouklis, P. K. Lexical Decompositions as a Strategy for Guessing Unknown Words: Users Competence and Confidence, Paper presented at the Meeting of the World Congress of Applied Linguistics. Saloniki, Greece. (1990).

* * * * *

suggest that medicine, biology, technology, psychology, and the relevant fields of study are the most suited for the application of this strategy. A great number of items of such tests are long words such as the medical word "electroencephalography" which are made up of one or two roots plus a number of affixes.

The empirical data strongly verify the value of an etymological approach to EFL vocabulary improvement. However, it was found out that the strategy is more promising for the learners passive vocabulary and is much less fruitful in developing the learners active vocabulary. To put it in statistical terms, it increased the lexicon of the learners roughly 30 percent for the less proficient subjects and nearly 70 percent for the more proficient one's. On the contrary, it increased the vocabulary of the TOEFL at 10 percent.

With regards to the impacts of etymological knowledge on the pronunciation of EFL learners, it was verified empirically that the strategy had a significant role in improving the learners pronunciation. The analyses of the data displayed about 20 percent improvement in terms of pronunciation scores. It might be attributed to the fact that the pronunciation of a considerable number of English words is a synthesis of the pronunciation of their roots with the addition of one or more affixes. Since the pronunciation of roots/stems are normally fixed, the learning of their pronunciation could help the language learner guess the correct pronunciation of as many words in which they appear.

REFERENCES

- 1 - Aitchison, J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. New York: Basil Blackwell. (1989).
- 2 - Allen, V.F. Techniques in Testing Vocabulary. Oxford: Oxford University Press. (1983).
- 3 - Bowen, D. J. et al., TESOL Techniques and Procedures. Cambridge: Newbury House Publishers. (1985).
- 4 - Carter, R. Is There a Core Vocabulary: Some Implications for Language Teaching. Applied Linguistics, 8, 178-190, (1987).
- 5 - Calusing, S. A new Approach to the Use of Etymological Dictionary in Teaching. Unterrichtspraxis, 20, 71-75. (1987).
- 6 - Celce-Murcia, M., & Mc Intosh, L. Teaching English as a Second or Foreign Language, Cambridge: Newbury House Publishers. (1979).
- 7 - Coomber, J. E. , & Peet, H. D. Teaching Vocabulary: Toward System and Reinforcement. Paper presented on the teaching of English. Detroit. (1981).
- 8 - Devine, T. Teaching Study Skills. Boston: Allyn & Bacon. (1981).
- 9 - Henning, G. H. Remembering Foreign Language Vocabulary: Acoustic and Semantic Parameters. Language

predicting the spelling of the new word, they were pointed out by the instructor. The many cases in which the strategy tended to mislead the learner with regard to the meaning of a word were also explained. Various types of exercises dealing with different aspects of etymology were used in the classroom and as homework. There was an interval time of one month or so until the administration of the subsequent tests which were the posttests.

VI. Data Analysis and Results

The subjects of the study were tested before and after the treatment. The pretests and the posttests each was composed of three sections. The subjects' general vocabulary knowledge was measure through two vocabulary tests-the TOEFL and etymology test. A pronunciation test was also a component of each of the tests. They consisted of 60, 72, 70 items, respectively. After the data were obtained, the correlation coefficients between the pretests and the posttests were computed. The significance of the correlation coefficient was determined by means of T-Tests, to see if the researcher could reject the hypotheses which assumed there was a relationship of some sort between the X and Y variables (lexical knowledge/pronunciation and etymological knowledge) of EFL learners.

VII. Discussion and Conclusions

Astonishing as it might be, the results of the research suggested that etymology instruction plays no significant role in increasing one's lexical knowledge on English proficiency tests such as the TOEFL. One could think of many explanations for the outcome of the measurement.

Perhaps, the types of words and lexical items which appear on the TOEFL differ in some ways from the types of words which can be learned easily through appeal to etymology and the techniques of analyzing word structures with the intent to come at their meanings. Version B, on the other hand, suggested that an etymology instruction would bring about valuable results in vocabulary improvement activities.

The findings of the study were in favor of those types of words and lexical items which are generally categorized by linguists as the learners passive or recognition vocabulary-those words which are understood and known by the learner but are not in his/her active use. These are words of less frequency except in specific contexts.

Furthermore, a close look at the words which are learned easily through the application of this strategy seems to reveal the fact that technical terms and jargons are more prone to be acquired in this way. Generally speaking, those words which relate to science and technology are more susceptible to be learned by the use of etymology. One could argue that it is due to the fact that technical terms and jargons are usually coined by the specialists in every field of study. They are possibly coined with a keen eye at and due regard to the generative, potential power of a certain number of well-known Gracco/Latin roots and affixes. Perhaps, that is a reason for the fact that technical words are normally longer words and contain more affixes as compared to the general vocabulary of language. The tests which are devised on the basis of an etymological approach to vocabulary learning

V. Procedure

The research had an experimental design and the experimental and control groups were involved. EFL students of two universities were selected through random sampling. 150 subjects took part in Michigan Test of English Proficiency to test their level of proficiency prior to the study and 30 subjects were ruled out from the study since they were judged as having less than required level of proficiency. The subjects in the experimental groups attended a training course which was devoted to etymology and word formation strategies. The course was composed of 11 successive sessions. Each session lasted about two hours and there were as many as four sessions in a month. The first session was devoted to a lecture delivered by the researcher which covered such issues as the nature of etymological knowledge, the concepts and principles of etymology and word formation; the significance of etymology, its merits and demerits; its role in Vocabulary learning, and finally the how-to-techniques for practicing this strategy in the field of SL / FL learning. The rest of the sessions were allocated to the task of introducing the roots and prefixes and the way they contributed to vocabulary enrichment.

Since the treatment of the roots and prefixes formed the nucleus of the study, the infixes and suffixes which contributed much less to the meanings of words were excluded from the study. To facilitate the task of dealing with the great number of roots/stems, an attempt was made to organize them into some categories. Thus, 160 roots were classified in the form of 21 tables each bordering one specific area of

meaning. For instance, Roots of Motion were classified as below:

- Roots of Motion I: cycle, mob, cede, ven
- Roots of Motion II: cur, flu, duc, sequ, grad
- Roots of Motion III: tend, strict, junct, press
- Roots of Motion IV: fract, rupt, tort, vers, flect
- Roots of Motion V: port, mit, ject, pel, tract

Each table consisted of three parts; to the left, the roots or stems were presented, in the middle, there were two explanatory words, and to the right, the meaning(s) of the root in Modern English and the original form of the root in the classical languages were introduced. Each of the roots was followed by as few as 10 and as many as 50 sample words. The prefixes were introduced in the following manner:

Explanations: "de" is a formal element occurring in loan words from Latin; it is also used as a prefix to indicate the following meanings: removal (dehumanize), negation (demerit), descent (degrade), and reversal (detract). A typical table looks like the following:

debase

de (down) + baser=to lower the value of

decode

de (negative)=to code away

decline

de (down)+clinare (to bend)=to bend down

Every now and then, the teacher directed the students' attention to other benefits of etymological knowledge. Whenever the pronunciation of the root or prefix helped to predict the pronunciation of the derived word and the spelling of the root or prefix was of help in

phenomena of the classical languages.

Ilson (1983) in the article, "Etymological Information: Can It Help Our Students?" proposes that etymological information, usually provided in native speakers dictionaries but eliminated from learners references, can serve several important functions, such as disambiguate, relate words that are alphabetically far apart, illuminate by providing image or reference, and motivate with interesting information.

Folk etymology is a different manifestation of etymology which is defined as a change in word or phrase form resulting from an incorrect popular idea of its origin or meaning. Some English two-word phrases have emerged through folk etymology (e.g., "asparagus" to "sparrow grass"). Some of these folk etymologies become fixed in the language through inclusion in the dictionary (Poruciuc, 1991).

Yougiouklis (1990) in the paper, "Lexical Decomposition as a Strategy for Guessing Unknown Words" reports a study which sought to investigate second language learners ability to analyse new words without the use of context clues. In this study, three groups of graduate students each completed two tasks: a multiplechoice vocabulary test using decomposable words with possible explanations of their Latin or Greek origins; and a measure of confidence in each response in the first task. Two groups of decomposable stimuli were used including: 12 Latinate and Greek pseudo-words made of bound morphemes, in verb form,

prefixed. Two real words of low frequency, some decomposable and some not, were used as distractors. Results suggest that (1) all subjects must have consciously used the lexical decomposition strategy; (2) all subjects did significantly better on words of Greek origin, and some other results which are not relevant to our discussion.

Another researcher developed a practicum unit based on Gracco/Latinate derivatives in varied language learning styles strategies for use in an eleventh grade English class (18 students). After the language analysis and preferred modalities of the target class were identified, students were assigned a target list of 86 common Latin roots, rules of word analysis, and popular Greek myths with literary allusions. Test results revealed no significant gains for scores on California Test Basic Skills (CTBS), but students did demonstrate significant mastery in the criterion-referenced derivatives pre/posttest. Findings suggest that Gracco/Latin derivatives studies do expand vocabulary growth and that the CTBS test alone is not a total measure of student motivation, ability and academic success (McGavin, 1990).

Clausing (1987) criticizing on the work of Becker, "The etymological dictionary as a teaching device", states that his proposed method of building one's vocabulary through learning the origins of words and word parts is tedious and time-consuming. He proposes a more effective but similarly based approach to the use of the etymological dictionary.

highlights three teaching factors associated with effective vocabulary study:

- 1 - Amount of practice given to words
- 2 - Breadth of training in the use of the words
- 3 - The degree to which active processing is encouraged (p. 273).

In addition to be effective, these factors lead also to more enjoyable vocabulary learning. It is interesting to read in an early review of vocabulary research by Manzo and Sherk (1971-72, p. 81) that word games are effective in word study and that teacher enthusiasm is a significant factor in effective vocabulary teaching.

How many times must a learner be exposed to a word before it becomes part of his lexicon? Some reading specialists have given rough estimates ranging from ten to twenty exposures needed for making a word one's own, depending on factors within the learner, the word, and the text. More recently, cognitive psychologists would ask not how many times a student must be exposed to a word but how rich these exposures must be. Several truly meaningful experiences with a word will probably accomplish more than drilling on the word ten times. Presenting a word one day, having the students using it in a sentence or give a synonym, and then quizzing them over it several days later is not likely to add significantly to their lexicon. Research also seems to tell us that drilling on definitions and synonyms is not the most effective way to teach vocabulary (Coomber and Peet, 1981). As Manzo and Sherk (1971-72, p. 81) conclude in their research, extensive reading by itself, with no teaching of specific words and word structures, "is usually not very effective for

influencing rapid and marked achievement".

Compound words like *metamorphosis* and *amoral* will give the teacher a chance to teach structural analysis and offer a list of common prefixes and root words with their meanings (Roe, Stoodt, and Burns, 1978). In order to help the pronunciation of words in the students' reading vocabulary, the teacher may wish to review common pronunciations of prefixes and teach sound-structure-context-dictionary (SSDD) word attack strategy (Devine, 1981). Pierson (1989) argues that instruction in etymology could offer meaningful linguistic information and principles to the intermediate and advanced second language learner. In his article, "Using etymology in the classroom" he presents illustrations of how etymology was integrated into a second language program in Hong Kong.

Richck (1988) in her article, "Relating Vocabulary Learning to World Knowledge" suggests that becoming aware of the origins of common words and learning how more sophisticated words relate to historical developments can help students learn vocabulary.

James (1983) in an article entitled, "Some Comments on Priorities in Vocabulary Courses" provides suggestions for ways of exploring the varied contributions of the classical languages to our vocabulary, as well as devices for those who are involved in the area of classical teaching. He reviews several books, dealing with such topics as Latin and Greek prefixes and suffixes, word bases, and other parallel

as a component of standardized language tests; new texts are being published which support it as a study; and attention is being given by methodologists and program planners to the most effective ways to promote command of vocabulary among learners (Bowen, 1985. p. 322). According to Celce-Murcia (1979, p. 244) there is a great need for research into the vocabulary learning strategies utilized by language learners of different proficiency levels, ages, etc., to guide us toward the more effective teaching of vocabulary.

II. Statement of the Problem

Poor vocabulary is one of FL/SI learners' sources of complaint in the process of language learning. The problems arise where a poor knowledge of vocabulary impedes reading process, is an obstacle in listening process, and serves as a stumbling-block in effective communication. Often students claim that their primary problem in acquiring English is a lack of vocabulary. Through research the scholars are finding that lexical problems frequently interfere with communication; communication breaks down when people do not use the right words (Allen, 1983). Moreover, a failure in the mastery of words is a substantial academic handicap (Bowen, 1985. p. 324).

Allen (1983) draws attention to the need to expand advanced students' vocabulary by showing them how they will be able to discover word meanings by themselves. One of the proposed strategies for better vocabulary learning is the etymological approach—a knowledge of word formation and word stems and affixes. Yorkey (1970, p. 46) states the view that learning the use and meaning of words in

English can be made easy and even enjoyable, if one understands something about one way in which many English words are formed. By learning prefixes, roots, and suffixes, one can expand his vocabulary greatly, because each prefix, root, or suffix is part of many English words. Waldhorn (1986) stresses the importance of learning prefix and word meaning in the following terms:

The greatest number of roots in English derive from classical languages, Latin and Greek. By learning several Latin and Greek roots (there are about 160 in all), one will learn to unlock the meanings of thousands of English words. Most of the prefixes and suffixes in Modern English derive from Old English, Latin and Greek. However, by learning the strategic affixes, one can take a long stride toward improving one's vocabulary (p. 116).

III. Statement of the Hypotheses

With respect to previous researches on the issue and the literature, the researcher posed the following hypothesis:

H₁: A practical knowledge of etymology increases Iranian EFL learners' lexical knowledge.

H₂: A practical knowledge of etymology improves Iranian EFL learners' pronunciation.

IV. Review of Related Literature

What research has told us about learning in general seems to apply also to learning words; the more involved the learner, the more effective the learning. A recent review of research in vocabulary learning by Karen Mezinski (1983)

An interesting area of research in the theoretical and practical issues of vocabulary learning is the investigation of the various strategies applied by language learners in the process of vocabulary enhancement and lexical improvement. One of the strategies employed by language learners is etymology - A knowledge of the origins of words, roots, and affixes. Etymology has proved to be a controversial issue and a question of long debate with regard to its impacts on the process of vocabulary learning. This piece of research tried to demonstrate the role of English etymology instruction in 1) EFL learners' vocabulary enhancement, and 2) the pronunciation of EFL learners. The subjects of the study were 120 students of two universities. The students in the experimental groups received an instruction course of 11 sessions on English etymology with an emphasis on roots and prefixes. They took part in the pretests and posttests of the study which included the vocabulary sections of the TOEFL, etymology tests and the tests of pronunciation. The data were analyzed statistically and the following results were obtained:

1) A practical knowledge of etymology significantly increases the lexical knowledge of EFL learners.

2) A practical knowledge of etymology does not have a significant impact on a better performance in terms of the vocabulary of the TOEFL.

3) A practical knowledge of etymology plays a significant role in improving EFL learners' pronunciation of English.

Key terms: etymology lexical knowledge

I. Introduction

Words are the most central elements in the social system of communication (Labov, 1973). Words are tools of thought, and one will often find that one is thinking inappropriately because he is using the wrong tools (Aitchison, 1989). However, despite the crucial role of vocabulary in the structure of language, it has been neglected, or at least given little attention, in the recent researches, as has been noticed by some scholars (Carter, 1987; Meara, 1983). Henning (1973) calls the recent lack of attention to vocabulary acquisition unfortunate since he believes that one's learning of the terms and expressions of a language (i. e., its vocabulary) is fundamental even in the earliest stages of the acquisition of that language (qtd. in Celce-Murcia, 1979, p. 242). As attested by Celce-Murcia (1979, p. 241) there is no doubt that over the past thirty years the teaching of vocabulary has been of secondary importance. In tracing the history of language teaching, one comes across the fact that much emphasis has been put to "structures" and, laterally, "functions". Course books have provided little guidance other than word lists, so that apart from turning to the specialized supplementary materials, such as dictionary workbooks, teachers have been hard put to satisfy their students' demands for "words" (Taylor, 1990 p. 78).

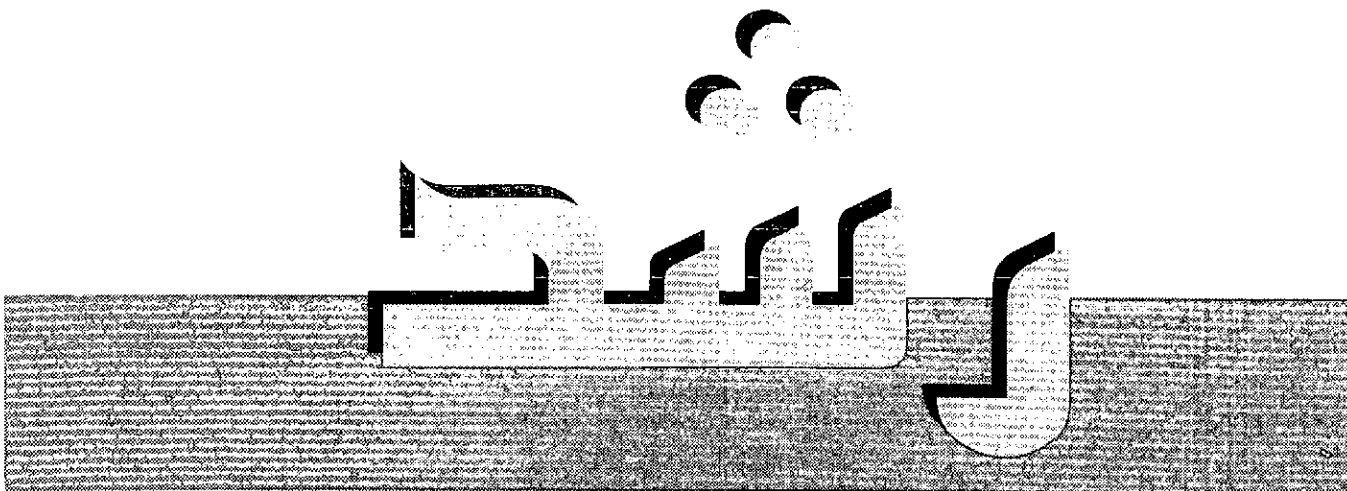
Recently, however, contemporary scholars, particularly the cognitivists, communicationists, and functionalists have focused language teachers' attention once again on vocabulary. Currently in language teaching in the United States there is an increased interest in vocabulary as a component of the second language class or program. Vocabulary is viewed

On the Effects of Teaching Etymology on Increasing EFL Learners' Lexical Knowledge

By: Akbar Mirhassani

Mohammad Davoudi

یکی از حوزه‌های پژوهشی از لحاظ عملی و نظری در یادگیری واژگان، بررسی استراتژی‌هایی است که سبب بهبود و افزایش دانش لغوی می‌شود. یکی از این استراتژی‌ها استفاده از ریشه‌شناسی یعنی دانش مربوط به ریشه لغت و ندهاست. این تحقیق که به راهنمایی استاد محترم جناب آقای دکتر میرحسینی، بوسیله آقای محمد داودی انجام گرفته است، سعی دارد نقش ریشه‌شناسی و تلفظ را در افزایش دانش لغوی فراگیران نشان دهد.



قابل توجه دبیران محترم و علاقه‌مندان به اشتراک مجلات رشد تخصصی

دبیران محترم و سایر علاقه‌مندان می‌توانند برای اشتراک هر کدام از مجلات:

رشد آموزش ریاضی	رشد آموزش شیمی	رشد آموزش جغرافیا
رشد آموزش زیست‌شناسی	رشد آموزش ادب فارسی	رشد آموزش معارف اسلامی
رشد آموزش راهنمایی تحصیلی	رشد آموزش زبان	رشد آموزش فیزیک

که از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش انتشار می‌یابد. فرم زیر را تکمیل نموده و به آدرس تهران - جاده آبلو - خیابان سازمان آب خیابان خورشید - مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی کد پستی ۱۶۵۸۹ - تلفن: ۷۳۳۵۱۱۰ ارسال دارند.



اینجاناب
با ارسال اصل رسید بانکی شماره
به مبلغ ۴۵۰۰ ریال
که به حساب شماره ۲۵۰۰ بانک صادرات شعبه ۳۰۵۷ جاده دماوند به نام شرکت افست واریز نموده‌ام، متقاضی اشتراک
سه شماره از مجله رشد آموزش
لطفاً مجله را به آدرس شهرستان
یلاک کدپستی
مربوط به سال تحصیلی ۷۶-۷۵ می‌باشم.
خیابان
ارسال فرمایید.
کوچه

لطفاً برای هر مجله تقاضای جداگانه ارسال دارید.

مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی

به علت ناقص بودن نشانی پاره‌ای از مشترک‌ها، تعدادی از مجلات ارسالی از پست به مرکز توزیع برگشت داده شده است. مشترک‌هایی که تاکنون مجلات شماره پاییز و زمستان ۷۵ - بجز زیست‌شناسی - را دریافت نکرده‌اند، نشانی دقیق خود را به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱ ارسال کنند و یا با تلفن ۷۳۳۵۱۱۰ تماس بگیرند.

مرکز توزیع انتشارات کمک آموزشی

Roshd رشد آموزش زبان

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani Ph.D (TEFL)
Tarbiat Modarres University

Executive Director

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

Editorial Board

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

Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)
Teacher Training University

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

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

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

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

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

Advisory panel

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

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

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

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

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

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

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

Roshd

آموزش زبان

روشد

مجله علمی - ترویجی

Vol.12 - No.45 - 1997

The

F

Foreign

L

Language

T

Teaching

Journal