

رشد

آموزش زبان

سال دهم - زمستان ۱۳۷۲ - شماره مسلسل ۳۸
بها: ۳۵۰ ریال

Journal

The

Journal



وزارت آموزش پرورش
سازمان پژوهش‌های زبان‌آموزی

رشد آموزش زبان

سال دهم - زمستان ۱۳۷۲ - شماره مسلسل ۳۸

نشریه گروه زبانهای خارجی دفتر برنامه‌ریزی و
تألیف کتب درسی، تلفن ۴ - ۸۳۹۲۶۱ داخلی (۴۱)

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

سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: نهلا زارعی نیستانک

مسئول هماهنگی و تولید: فتح‌الله فروغی

امور فنی و صفحه‌آرا: علی نجمی

دستیار ناظر چاپ: محمد کشمیری

فهرست

منابع مورد استفاده برای تدریس گرامر (فصل ششم)

۳	دکتر سید اکبر میرحسینی	
۱۰	محمدرضا عنانی سراب	طبقه‌بندی افعال دو کلمه‌ای
۱۶	دکتر سید اکبر میرحسینی	مروری بر نظریه‌های یادگیری
		پاسخ به یک مطلب
۲۰	گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی	
		پاسخ به نامه‌ها
۲۲	گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی	
Qualifications of a Good Teacher		
	Shoaleh Bigdeli	25
The Weak And The Strong Forms of Word In English		
	Hossien Nassaji	27
Kritische Untersuchung der deutsch-Persischen Wörterbücher Und Konkrete Vorschläge zur...		
	Dr. Touradj Rahnema	31
Antisprichwörter		
	Mohammad Reza KarimiTari	35
Understanding The Text in Source Language, Key to...		
	Vattankhah, M.R.	39
Translation		
	A. Ebrahimi	42

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

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

* مقالات ارسالی مسترد نمی‌شود.

* نقل مطالب بدون ذکر مأخذ مجاز نیست.

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

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

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

* مقالات قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.

مورد استفاده برای تدریس گرامر

از کتاب فنون تدریس گرامر

سید اکبر میرحسینی دانشگاه تربیت مدرس

تصاویر

تصاویر را می‌توان به صورت دوتایی نشان داد، یعنی ششی‌ای یا شخص خاصی را در دو موقعیت مختلف ارائه نمود (مثلاً آقای جونتز را قبل و بعد از رژیم گرفتن) یا دو ششی یا شخص (مثل، یک شانه و یک برس یا یک برادر و خواهر و امثال آن) را به کار برد. تصاویر را باید در گروه‌های معنایی وابسته به هم به گونه‌ای طبقه‌بندی کرد که ده یا بیست مورد را در برگیرد و نمایانگر حیوانات، وسایط نقلیه، گلها، میوه‌ها و امثال آن باشد. بالاخره این که یک تصویر می‌تواند بخشی از توالی یک سری تصاویر باشد و داستانی شبیه نوارهای کمدی یا داستانهای عکس‌دار را نقل کند.

استفاده از این نوع تصاویر به معلم اجازه می‌دهد بر ساختار جمله و توالی کلمات در زبان خارجی تأکید کند. تصاویر علاوه بر ارائه پاسخهای کلامی، می‌تواند پایه و اساسی برای فعالیتهای گروهی یا دو نفره باشد؛ مانند وقتی که زبان‌آموزان به صورت دو نفره یا گروهی برای انجام کاری به جلوی کلاس می‌آیند و حرکات مناسبی را (برخلاف فعالیتهای نامناسب مانند صحبت‌های خصوصی، مبادله یادداشتها، پرتاب بندهای لاستیکی، خیره شدن به دیوارها، نگاه کردن به بیرون از پنجره در کلاس انجام می‌دهند. حتی پخته‌ترین یا مسن‌ترین و پراکنجه‌ترین یا منظم‌ترین زبان‌آموزان هم باید در طی کلاس درس حرکت و فعالیتهایی داشته باشند. فعالیتهایی در جابجایی و حرکتهای مناسب، مانند شرکت مستقیم زبان‌آموزان یا مشاهده و بررسی باعث یادگیری فعال و صحیح می‌شود و تصاویر می‌تواند در این فرآیند نقش مهمی را ایفا کند.

تصاویر، منابعی مفید و متنوع برای آموزش جنبه‌هایی از دستور زبان است که نیازمند تطابق معنی و ساختار می‌باشد، در این فصل، ارائه چندین مورد از آن نشانگر این حقیقت است که از طریق عکس یا تصویر می‌توان منبعی مفید و مؤثر برای آموزش به وجود آورد. این منابع را می‌توان در تمام جنبه‌های آموزش دستور زبان به کار برد (از طریق تمرین‌های فشرده، ایجاد ارتباط، بازخورد و اصلاح). تصاویر جالب یا سرگرم کننده در زبان‌آموزان نوعی انگیزه ایجاد می‌کند تا پاسخهای خود را به شیوه‌هایی بهتر و روشن‌تر ارائه دهند، حال آن که روشهای معمولی یا وسایل کمک آموزشی عادی مانند استفاده از کتاب یا نوشتن جملات روی تخته سیاه نمی‌تواند چنین اثری را داشته باشد. اگر چه می‌توان از تصاویر برای پیشبرد و بهبود تمام سطوح مختلف کارایی و مهارتهای زبان استفاده کرد، البته برای زبان‌آموزان سطح متوسط و مبتدی که گاهی در فهم مطالب طولانی یا پیچیده کلامی با مشکل مواجه هستند، نمی‌تواند مفید باشد.

معلم می‌تواند از تصاویر برای بالا بردن سطح یادگیری و استفاده از مهارتهای زبان به طرق مختلف استفاده کند و انواع آن را در کلاس به کار برد. یک تصویر ممکن است موضوع خاصی مانند موقعیت و وقایع مربوط به یک خانه، حادثه‌ای همچون بریدن بچه‌ای از روی دیوار به داخل خانه یا داستان کاملی را منعکس کند. بین این دو مورد، تصاویری از مردم یا اشیاء مختلف وجود دارد که می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

کار گروهی به صورت یک فن

قبل از ادامه بحث باید نکته‌هایی را راجع به کار گروهی به صورت یک فن بیان کرد، چون در بسیاری از فعالیتهای پیشنهادی برای انجام تمرینهای ارتباطی و مکالمه‌ای متمرکز، زبان‌آموزان به صورت گروهی یا دو نفری کار می‌کنند. در فعالیتهای گروهی یا دو نفری معلم باید تمام موارد را قبلاً طرح‌ریزی و آماده کند تا زبان‌آموزان بتوانند وظایف خود را به نحو احسن انجام دهند. اگر کار گروهی خوب طرح‌ریزی نشود، زبان‌آموزان سر در گم می‌شوند که این امر نیاز به وقت و توجه زیادی دارد تا وظیفه خود را درک کنند. وقتی ده گروه یا بیشتر تقاضای راهنمایی و کمک برای انجام وظایف خود دارند، کلاس کاملاً نامنظم و به هم ریخته می‌شود. در چنین وضعیتی، کار کردن زبان‌آموزان و حرکت معلم در کلاس برای کنترل و بررسی پیشرفت هر گروه غیرممکن خواهد شد.

هنگامی که زبان‌آموزان برای اولین بار کارهای دو نفری یا گروهی را شروع می‌کنند، معلم نباید توقع داشته باشد که بدون هرگونه کمکی گروههای مطلوبی را تشکیل دهند. بنابراین، معلم باید علاوه بر برنامه‌ریزی دقیق و توضیح وظایف زبان‌آموزان، در مورد پویایی گروه نیز فکر کند. (برای مثال، چگونه گروههایی تشکیل دهد که بهتر یاد بگیرند یا یادگیری آنها در حد مطلوب باشد).

در حالی که زبان‌آموزان به صورت دو نفری یا گروهی کار می‌کنند، معلم باید نظارت و دقت نماید که فعالیتهای طبق برنامه انجام گیرد و به زبان‌آموزانی که با مشکل مواجه هستند، کمک کند. (باید به زبان‌آموزان گفته شود که اگر سؤال دارند یا با مشکلی روبرو می‌شوند، دست خود را بلند کنند تا معلم آنها را راهنمایی نماید.) هنگام فعالیت زبان‌آموزان معلم نباید در یکجا بنشیند و تنها فعالیت آنها را مشاهده کند، بلکه باید گروهها و افراد را تحت نظر داشته و در صورت لزوم پاسخ مناسبی بدهد یا در کار آنها مداخله نماید این امر بر اساس تجربه مشخص گردیده که هرگاه معلم نقش راهنما یا ناظر فعال و ثابتی را داشته باشد زبان‌آموزان کمتر در کارهای گروهی شرکت می‌جویند.

معلم باید هنگام حرکت در اطراف کلاس، اشتباهات زبان‌آموزان و بخصوص اشتباهات تکراری آنها را یادداشت کند. چنین اطلاعاتی را می‌توان در تمرینهایی که بعد از کارهای گروهی انجام می‌گیرد به کار برد و اشتباهات تکراری و چشمگیر آنها را اصلاح نمود و نکات دستوری مشکل را تمرین کرد. در زیر چند نمونه

از تمرین و فعالیتهای مختلف ارائه می‌شود که در آنها تصویر نقش اصلی در آموزش گرامر دارد.

استفاده از تصاویر برای تدریس ساختارهای خاص «بله» یا «نه» از طریق تصویر می‌توان برای ارائه و تمرین ساختار سؤالهایی که جوابهای آنها به «بله» یا «خیر» ختم می‌شود، مؤثر واقع شود. یکی از زمینه‌های مورد نظر و جالب، تصویر فروشگاه حیوانات دست‌آموز است (برای این کار به تصاویر بزرگی از ده تا دوازده حیوان دست‌آموز یا اهلی که همه مردم آنها را دیده‌اند نیاز است؛ مانند سگ، گربه، اسب، ماهی طلایی، لاک‌پشت، قناری، طوطی، موش، میمون و مار). پس از آن که زبان‌آموزان با لغات مربوط به حیوانات آشنا شدند معلم از یک نفر از آنها می‌خواهد که به جلوی کلاس بیاید و مخفیانه یکی از آنها را بخرد. (اگر تعداد افراد در کلاس خیلی کم است و چنین عملی غیرممکن می‌نماید در این صورت از زبان‌آموزان بخواهید به صورت دایره در وسط کلاس بنشینند). سپس زبان‌آموزان باید با پرسیدن سؤالاتی که پاسخ آنها بله یا خیر است حدس بزنند که این زبان‌آموز کدام حیوان را خریده است تا سرانجام یک نفر نوع حیوان را درست حدس بزنند. (توجه داشته باشید که این روش بسیار ساده است و زبان‌آموزان می‌توانند مستقیماً نام حیوانات را حدس بزنند و امکان پرسیدن سؤالات متفاوتی وجود دارد):

Classmate 1: Did you buy the monkey? Is it the monkey?

Student: No.

Classmate 2: Did you buy the dog? Do you have the dog?

Student: No.

Classmate 3: Is it the pony? Do you have the pony?

Student: Yes.

زبان‌آموزانی که بتوانند نام حیوان را درست حدس بزنند به جلوی کلاس می‌آیند و خرید مخفیانه بعدی را تکرار می‌کنند. این عمل تا آن هنگام که مفید است می‌تواند ادامه یابد. این نوع فعالیت می‌تواند با پرسیدن سؤالات بیشتری درباره حیوانات توسط زبان‌آموزان مفید باشد (مانند: **Can it fly? Is it a large animal?**) یا از آنها خواسته شود قیمت یک حیوان را حدس بزنند. در کلاس

اشیا، مشابه، ولی در محل‌های متفاوت است. وظیفه زبان‌آموزان کشف این موارد از طریق مکالمه شفاهی و آن‌گاه یادداشت کردن «الف» اشیایی است که در هر دو اطاق خواب وجود دارد و «ب» اشیایی که در یک محل هستند یا نیستند. سؤالهایی که زبان‌آموزان مجبورند طی این فعالیت بارها از یکدیگر بپرسند، عبارتند از:

S1: IS there a _____ in your bedroom?

S2: No, do you have a _____ in yours?

S1: Yes, I have a _____.

S2: Where is the _____ (in your bedroom)?

پس از پایان کار نوشتن و مکالمه، زبان‌آموزان باید فهرست خود را با تصاویر واقعی مقایسه کنند تا متوجه شوند که آیا مکالمه آن صحیح بوده است یا نه.

زمان و وقت

برای نشان دادن و تهیه تمرین‌های ساختاری در زمان حال ساده (اعمال عادی)، معلم به هر گروه چهار نفری زبان‌آموزان جدولی با هشت مستطیل می‌دهد. زمان مشخصی از روز در بالای هر مستطیل نوشته شده است:

Bob's Schedule

6:45 a.m.	7 a.m.	7:45 a.m.	9 a.m.
12:15 p.m.	12:30 p.m.	2:30 p.m.	4:30 p.m.

به هر گروه ده کارت تصویردار داده می‌شود که نمایانگر فعالیت‌های مختلف «باب» است. مانند:

- get up
- get dressed
- go to school
- talk to his girlfriend
- attend class
- fix breakfast
- eat lunch
- work out at the gym
- study in the library
- read the newspaper

بزرگسالان معلم می‌تواند به جای حیوانات از سفره یا غذاهایی برای تمرین استفاده کند. (مانند: Did you have pizza?)

Did you go to Brazil?

یک فعالیت پیچیده‌تر محاوره‌ای، اما مشابه را می‌توان با تصویر شخصیت‌ها و افراد مشهور، تصاویر واقعی یا ساختگی و افراد زنده یا مرده، انجام داد. مسأله مهم آن است که زبان‌آموزان باید هر شخصیت مشهور را فوراً بشناسند. در کلاسهای سطح پایین یا پرجمعیت، یکی از زبان‌آموزان می‌تواند تصویر شخصی را که می‌خواهد نقش او را بازی کند (مانند ناپلئون) از بین تصاویر انتخاب کند. سپس زبان‌آموزان سؤالهای «بله» یا «خیر» خود را شروع می‌کنند تا یک نفر هویت آن زبان‌آموز را درست حدس بزند.

Classmate 1: Are you alive?

Student: No.

Classmate 2: Are you a man?

Student: Yes.

Classmate 3: Did you really exist?

Student: Yes.

Classmate 4: Were you an American?

Student: No.

در کلاسهای کم‌جمعیت و پیشرفته‌تر، معلم می‌تواند تصویر کوچک شخصیت‌ها را به پشت زبان‌آموزان با سنجاق نصب نماید. سپس زبان‌آموز مجبور است از هم‌کلاسیهای خود سؤالهای «بله» یا «نه» بپرسد تا بتواند هویت خود را (کسی که تصویرش ارائه شده است) تشخیص دهد. این کار را می‌توان توسط یکی از زبان‌آموزان با پرسیدن سؤال از تمام کلاس یا گروه کوچکی از آنها انجام داد یا می‌توان به صورت فعالیتی آزاد به اجرا درآورد که هر فردی در اطراف کلاسی حرکت نماید و با دیگران صحبت کند.

سؤال با کلمات پرسشی یا سؤالاتی که پاسخ آن «بله» یا «نه» است. در فعالیتهایی که با توجه به محل و امکانات تمرین‌های مکالمه‌ای با سؤالهای «بله» یا «نه» و همراه با کلمات پرسشی انجام می‌گیرد، بهتر است به گروه‌های دو نفری زبان‌آموزان تصاویر متفاوتی از یک اطاق خواب داده شود. باید قبلاً به آنها گفته شود که به تصاویر همدیگر نگاه نکنند. این دو تصویر در بین موارد دیگر شامل بعضی از

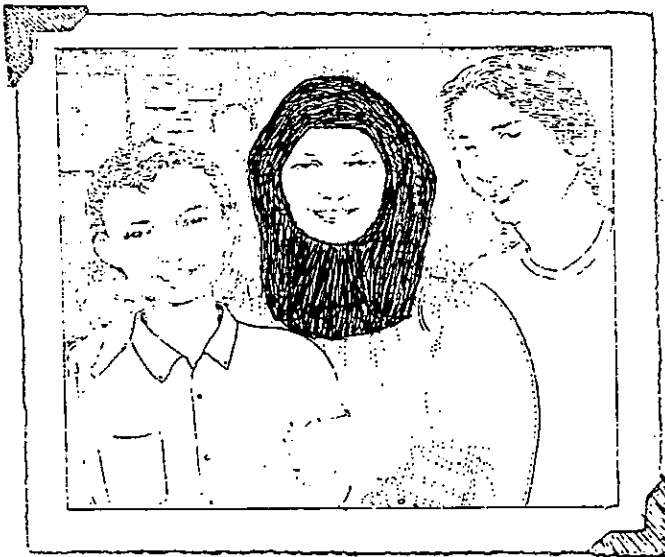
زبان آموزان ببینند و معلم باید برای جلوگیری از باقی ماندن اثر انگشت یا لکه بر روی عکسها، آنها را در پاکت یا بسته های پلاستیکی بگذارد.) سپس زبان آموزان اطلاعاتی را در مورد تصاویر ارائه می نمایند. اسامی اشخاصی که در تصویر هستند، کاری که انجام می دهند، همه این اطلاعات انگیزه ای برای تمرین ساختار زمان گذشته ساده در مقایسه با زمان حال ساده یا حال استمراری فراهم می نماید، مانند:

"Seven years ago, Ricardo used to be short, but he isn't anymore.

He's tall now".

"Seven years ago, Ricardo's sister Catarina used to be a student, but now she's a dentist."

"Seven years ago, Ricardo's cousin Juan used to go to high school. Now he works in a bank."



EdUARdo Catarina Juan

این کار می تواند همانند یک فعالیت معلم - محوری با شرکت تمام زبان آموزان انجام گیرد؛ سپس به نوعی فعالیت گروهی تغییر یابد که در آن هر زبان آموز را توصیف کند.

به منظور بحث بر روی نقشه های مسافرتی و استفاده از زمان آینده با **will** و علت آن با **because** معلم از زبان آموزان می خواهد

به منظور کسب اطمینان از وجود تنوع در بحثهای گروهی و مذاکرات مختلف در بین زبان آموزان، به هر گروه گفته می شود از ده تصویر فقط هشت تصویر را انتخاب کنید که نمایانگر فعالیتهای باب در ساعات ذکر شده داخل جدول است، زبان آموزان باید راجع به کارهای روزانه باب در ساعات ذکر شده در جدول با هم مذاکره نمایند که در این صورت با زبان حال ساده نشان داده می شود.

Student 1: What does Bob do at 6:45?

Student 2: He fixes breakfast.

Student 3: No, first he gets up. Then he fixes breakfast.

Student 4: OK. He gets up at 6:45 and fixes breakfast at 7:00.

What does he do at 7:45?

چون گروهها هشت تصویر مختلف را انتخاب می کنند و آنها را به شیوه های متفاوتی تنظیم می نمایند، برنامه باب در بین گروهها با هم تفاوت دارد. اگر یک نفر از هر گروه تنوع فعالیتهای روزانه باب را به هم ارتباط دهد می تواند سرگرم کننده و همچنین مروری خوب باشد. با تغییر این وظایف می توان زمانهای دیگری را نیز تمرین نمود:

* Describe what Bob did yesterday. (simple past)

* Describe what Bob is going to do tomorrow. (going to future)

برخلاف موارد ذکر شده، در فعالیت دیگری از تصاویر قدیمی به عنوان محتوایی برای مکالمه و بیان زمان یا عادات گذشته استفاده می شود. معلم قبل از شروع این فعالیت باید از هر زبان آموز بخواهد که تصاویری را از اعضای خانواده یا دوستانشان همراه خود بیاورد (بهتر است این عکسها قدیمی باشد تا تمرین با آنها امکان پذیر گردد.) ممکن است همه زبان آموزان نخواهند در این کار شرکت کنند، اما تعدادی از آنها باید ملزم به آوردن عکس شوند تا بتوان اصول مقایسه عادات گذشته و حال را به وجود آورد. ابتدا زبان آموزان تصاویر را در کلاسی نشان می دهند (استفاده از یک پروژکتور بسیار مؤثر خواهد بود، در غیر این صورت باید عکسها را دست به دست گرداند تا همه

نشان می‌دهند و داستان آن را تعریف می‌کنند. زبان‌آموزان باید قبلاً حداقل یک بار با **before** و **after** در داستانها آشنا شده باشند؛ مثلاً، هر زبان‌آموز می‌تواند بگوید:

"Sam decided he was too fat. He went on a diet. After he lost a lot of weight, he looked much better."

زبان‌آموز دیگری ممکن است داستان را چنین توصیف کند:

"Sam was a handsome young man. Then his girl friend cancelled their engagement and left town. After that, he was so depressed he ate and ate and became very fat."

در فعالیتی که امکان تمرین عبارات متوالی و زودگذر مانند: **then**، **first** و **next** وجود دارد، به هر گروه یک دسته تصویر چهارتایی یا شش تایی مشابه برای گفتن داستان داده می‌شود. گروهها باید ابتدا تصاویر را مجدداً مرتب کنند و داستانی را بیان نمایند، سپس بطور گروهی شرح آن را با تأکید بر توالی موقت حوادث بنویسند. بعضی از کارتها که در تمرینهای قبلی برای کار با زمانها استفاده شده است و فعالیتهای روزانه باب را شرح می‌دهد می‌تواند در این جا نیز به کار برده شود، مانند:

"Bob got up early this morning. First he got dressed; then he fixed breakfast; then he..."

یکی از اعضای هر گروه تصاویر را نشان می‌دهد و داستان تهیه شده در گروه خود را می‌خواند. گروهها می‌توانند داستانهای خود را بر روی فرامنا بنویسند و با پرزورکتور (اورهد) نشان دهند. آن وقت گروهها دقت کنند که آیا ترتیب و توالی را رعایت کرده‌اند یا نه. اغلب یکی از گروهها برخلاف ترتیب موجود کار می‌کند و این مسأله به نوبه خود می‌تواند بحثهای دیگری را برانگیزد که آیا ترتیب منطقی تر (شاید شوخ طبعانه‌تر) از دیگری می‌باشد یا نه. مثلاً، در همین مورد می‌تون گفت که **Bob had breakfast before he got up**. این جمله کمتر منطقی (شاید بیشتر خنده‌دار) به نظر می‌رسد که باب چنین ترتیبی را دنبال کند.

که تصاویر و کارت پستالهایی از مناظر دیدنی و جالب سرزمین خود یا هر مکان دیگری از جهان بیاورند. معلم باید خود نیز کارت پستالهایی داشته باشد. هر زبان‌آموز کاردی را نشان می‌دهد و راجع به نقشه‌های مسافرتی کمی صحبت می‌کند یا پیشنهادهایی می‌کند که در آن از **will** و **because** برای نشان دادن یک دلیل و علت استفاده شده است. معلم باید با ارائه مثالهایی به زبان‌آموزان وظیفه آنها را مشخص کند؛ مثلاً، زبان‌آموزانی که کارتهایی از سرزمین خود دارند، می‌توانند مطالبی شبیه این موارد بیان کنند:

"When (1) the name of another student comes to visit me in my country, I will take (2) him/her to see (3) because (4). We will also visit (5) and (6) because (7)."

Students with a card from another country can say:

"When I travel to (1), I will visit (2) because (3). I will also visit (4) and (5) because (6)."

اگر زبان‌آموزان، در سطح پایین زبان‌آموزی قرار دارند، می‌توان چارچوب داستان را — همان گونه که در بالا ذکر شد — برای کمک به آنها بر روی تخته نوشت. برای زبان‌آموزان پیشرفته کافی است که نمونه‌ها فقط یک یا دو بار به آنها نشان داده شود. گفتنی است تمرین بیشتر در این زمینه جنبه مکالمه (گفتگو) خواهد داشت.

حروف ربط نشان دهنده ترتیب منطقی مطالب

تصاویر علاوه بر کاربرد و استفاده برای آموزش زمان و وقت می‌تواند برای استفاده از حروف ربط نشانگر ترتیب منطقی وقایع نیز در مکالمه به کار برده شود.

در اولین نمونه که فعالیتها بر کاربرد **before** و **after** تأکید دارد می‌توان به هر جفت زبان‌آموز دو تصویر داد که یک فرد یا شیئی ای را در دو زمان متفاوت نشان دهد؛ مثلاً، سام را با وزن ۳۰۰ و ۱۳۰ پوندی یا ماشین تمیز و براق سالی را قبل و بعد از یک تصادف، هر دو نفر زبان‌آموز باید راجع به این که کدام حادثه زودتر اتفاق افتاده است، همچنین موارد و حوادث اتفاق افتاده بین واقعه اولی و دومی را بحث کنند. (در حقیقت در تمام موارد می‌توان از هر ترتیبی استفاده کرد.) سپس زبان‌آموزان دو تصویری را که دارند به دیگران

طبقه‌بندی افعال دو کلمه‌ای

ترجمه و نگارش - محمد رضا عثانی سراب

Richard Side

Phrasal verbs create special problems for students, partly because there are so many of them, but also because the combination of verb and particle seems so often completely random. These difficulties are sometimes increased by the way in which phrasal verbs are presented in course books or by teachers telling students that they will just have to learn them by heart, thereby implying

that there is no system. However, if one looks closely at the particle, patterns start to emerge which suggest that the combinations are not so random after all. A more flexible approach to the relationships between phrasal verbs enables the outline of a system to establish itself. This article looks at how this system works and also at the implications for teachers and course book writers.

b. They ran over the cat. (= knocked down and passed over)

در جمله (a) حرف اضافه است. در جمله (b) *ran over* فعل دو کلمه‌ای است.

۴ - بعضی از معلمین یا کتابهای درسی معمولاً از معادل یک کلمه‌ای لاتین افعال دو کلمه‌ای استفاده می‌کنند و زبان آموزان نیز آنها را به جای افعال دو کلمه‌ای انگلوساکسون بکار می‌برند. یادگیری این معادلها آسان‌تر است چون معمولاً یک کلمه‌ای هستند و در مواردی با واژه‌های زبان مادری زبان آموز ارتباط دارند و معنی دارتر بسنظر می‌رسند.

۵ - افزودن قید واره به فعل قاعده مشخصی ندارد. مثلاً هنگام مرور افعال دو کلمه‌ای معلم معمولاً از زبان آموزان می‌خواهد فعلی دو کلمه‌ای به معنی 'arrive' یا واژه 'put' بسازند. زبان آموزان اولین قیدواره‌ای را که به ذهن‌شان خطور کند بر زبان می‌آورند. این عمل تا آنجا ادامه می‌یابد که یکی از آنها بطور اتفاقی قید واره مورد نظر را بر زبان بیاورد.

۶ - با وجود تمام تمرین‌هایی که صورت می‌گیرد، زبان آموزان افعال لازم را با متعدی اشتباه می‌کنند. بعلاوه در مورد افعال متعدی، زبان آموزان باید بین افعال جداشدنی (*call your dog off*) با افعال جدا نشدنی (*take in lodgers*) تمایز قایل شوند.

۷ - در ارتباط با بند ۴، زبان آموزان باید به این نکته واقف باشند که همیشه معادل دقیقی برای افعال دو کلمه‌ای وجود ندارد. زمینه کاربرد "I'm done in." یا "I'm exhausted" یکسان نیست.
The British government recently distributed leaflets

روش سنتی - روش سنتی معرفی افعال دو کلمه‌ای را در کتابهای مختلف آموزشی می‌توان دید، به عنوان مثال در کتاب سواکنل^۱ لیستی از ترکیبات *put* همراه با معانی و مثالهای مربوطه ذکر شده و از زبان آموزان خواسته شده است آنها را حفظ کنند. در کتاب کولز و لرد^۲ زبان آموزان باید افعال دو کلمه‌ای را به معانی آنها مربوط سازند. مثلاً در جمله زیر 'pick up' معادل 'receive' است.
my radio is so powerful it can pick up America.

در کتاب کریس توفی^۳ افعال دو کلمه‌ای در متن معرفی شده‌اند. مشکلات روش سنتی - زبان آموزان به دلایل گوناگون افعال دو کلمه‌ای را دوست ندارند. اهم این دلایل عبارتند از:
۱ - تعداد ترکیبات فعل و قیدواره (*particle*) بسیار زیاد و گیج کننده است.

take up, take out, make out, put away, put out, put up, take away, make away,

۲ - بسیاری از افعال دو کلمه‌ای (مثلاً *make up*) بیش از یک معنی دارند.

۳ - معنی اصطلاحی افعال دو کلمه‌ای مجموع معانی اجزای آنها نیست در جمله زیر کلمات *run* و *out* در معنای اصلی خود به کار گرفته نشده‌اند.

We have run out of sugar.

از طرف دیگر جدا شدن و نشدن افعال دو کلمه‌ای همراه با مفعول، خود مشکل غامضی ایجاد می‌کند.

a. They ran over the bridge. (= crossed the bridge by running)

on AIDS to houses throughout the country.

آیا در جمله فوق می‌توانیم 'give out' را جایگزین 'distribute' کنیم؟

در جمله: My radio picks up America.

عبارت 'pick up' معنای ضمنی «بدشواری» را در بردارد در حالیکه در مورد 'receive' این چنین نیست.

۸ - توانایی دانش‌آموزان در شناخت و کاربرد افعال دو کلمه‌ای بشدت متأثر از زبان مادری آنهاست. تأثیر تداخل زبان اول در مورد حرف اضافه و قید واره‌ها بسیار زیاد است. مورد اخیر کاربردی وسیع دارد که بناچار در این مقاله کوتاه باختصار به آن اشاره می‌کنیم. مشکل تداخل فقط زبانی نیست بلکه مفهومی نیز هست. مفاهیم up و down یا to و from در فرهنگ‌های مختلف متفاوتند. مثلاً در زبان یونانی معاصر در مورد رادیو بجای مفاهیم 'turn on' و 'turn off' از 'open' و 'close' استفاده می‌شود. معلمان باید آگاه باشند که آنچه برای آنها معنی up دارد لزوماً برای زبان آموزان از چنین معنایی برخوردار نیست.

چگونگی شکل‌گیری افعال دو کلمه‌ای

گرچه زبان آموزان غالباً افعال دو کلمه‌ای را متشکل از یک فعل و قیدواره متغیر و غیر قابل پیش‌بینی می‌دانند، ولی این ذهنیت با نقش زبان مغایر است. در زبان محاوره و زبان علم مرتباً افعال دو کلمه‌ای جدید ساخته می‌شوند و مسلماً این روند فساد قسا نونمندی نیست. احتمالاً اهل زبان ترکیبات جدید فعل و قیدواره را با مراجعه به دانش ناخودآگاه خود در مورد چگونگی کاربرد این ترکیبات انجام می‌دهند. غالباً به نظر می‌رسد، ترکیبات جدید بر مبنای قیاس با افعال دو کلمه‌ای موجود ساخته می‌شوند. نکته جالب توجه در این مورد این است که فعل تغییر می‌کند ولی قیدواره بدون تغییر باقی می‌ماند. مثلاً hold on و hang on دو فعل با مفهوم مشابه‌اند. هم‌چنین اگر اصطلاح امریکایی را نیز بیفزائیم صحت این مدعا روشن‌تر می‌شود. گرچه بهر حال مشخص کردن اولین فعل که بقیه در قیاس با آن ساخته شده‌اند کار مشکلی است.

ارتباط قیدواره با معنی - قیدواره بخشی از معنای فعل دو کلمه‌ای را بخود اختصاص می‌دهد و در بعضی موارد بار معنایی آن از

فعل بیشتر است. این امر با مثال زیر روشن می‌شود. اگر به شخصی بگوئیم Bog off! آن شخص متوجه می‌شود که گفته ما ربطی به واژه 'bog' در معنای اصلی خود ندارد و به مفهوم 'beating a retreat' نزدیک است. به عبارت دیگر بار عمده ارتباطی این فعل دو کلمه‌ای با قیدواره منتقل می‌شود و هر فعل دیگری قبل از آن قرار گیرد فقط بر عمق احساس گوینده می‌افزاید (bugger off, hop off, push off...). در مثال بعدی سهم قیدواره در تعیین بار معنایی فعل بسیار اندک است.

You can hang your coat here.

You can hang your coat up here.

دو جمله فوق تقریباً معادل‌اند. اما این بدین معنی نیست که قیدواره هیچ نقشی در معنی ندارد. (تفاوت hang up و hang بحث‌انگیز است. اما همه اذعان دارند تفاوتی وجود دارد گرچه بسیار اندک است.) نکته اینجاست که در همه افعال دو کلمه‌ای قیدواره حامل معنی است و در بسیاری از موارد بیشترین بخش معنی را به خود اختصاص می‌دهد. معنی قیدواره - در مورد نقش قیدواره در تغییر معنی فعل دو کلمه‌ای بحث کردیم، اکنون این سؤال مطرح می‌شود که قیدواره دقیقاً چه معنایی دارد. چنانچه افعال دو کلمه‌ای توسط قیاس با افعال دو کلمه‌ای موجود یا عبارتهای قیدی و عبارتهای حرف اضافه ساخته می‌شوند پس باید بتوانیم با یافتن ارتباط بین آنها حوزه‌های معنایی شان را مشخص کنیم. در اینجا باید چند نکته را در نظر داشته باشیم. اولاً معنی قیدواره همیشه با حرف اضافه مشابه آن یکسان نیست. 'up' همیشه به معنی 'سمت بالا' نیست.

I put my hand up

ثانیاً بعضی از افعال دو کلمه‌ای با گذشت زمان معانی اختصاصی پیدا کرده‌اند. get up عمدتاً به معنی 'برخاستن از رختخواب' است. همانند الگوی عام تغییر معنی، غالباً هرچه کاربرد فعل بیشتر باشد احتمال یافتن معنی اختصاصی و در نتیجه اصطلاحی آن بیشتر خواهد بود. البته این امر هنگام تعیین حوزه معنایی قیدواره لزوماً مشکلی ایجاد نمی‌کند. ثالثاً بعضی تا آن حد اختصاصی شده‌اند که یافتن ریشه آنها مشکل و تا حدی غیرممکن است. 'put up with' یکی از این گونه افعال است. بهر حال این افعال کاملاً اصطلاحی در اقلیت‌اند. به عبارت دیگر افعالی که قیدواره‌شان ظاهراً در هیچ طبقه‌ای جای نمی‌گیرد معدود و انگشت‌شمارند.

طبقه‌بندی افعال دو کلمه‌ای

ارتباط و جدایی را بیان می‌کند. (گرچه این تعریف ممکن است طولانی به نظر برسد ولی در حقیقت همه این واژه‌ها به حوزه معنایی واحدی تعلق دارند و فقط در هم‌نشینی و ارتباط متفاوت‌اند).

مثال:

strain off the liquid	زدودن جدا ساختن
The area was fenced off	جدا کردن (از محیط اطراف)
The plane took off	عزیمت
I've been cut off	قطع ارتباط (تلفنی)
It's time to knock off	عزیمت (از محل کار)
warns off	فاصله مکانی
The meeting was put off	فاصله زمانی
Come and see me off	جدایی، عزیمت

اینها نمونه کوچکی از مجموعه‌ای بزرگتر است که قاعده کلی را بخوبی نشان می‌دهد. اکثر افعال دو کلمه‌ای که با off ساخته می‌شوند در این الگوی معنایی جای می‌گیرند. مثلاً cut off, lay off, ring off و switch off عمل می‌کند. ease off و take some time off هم یک مجموعه را تشکیل می‌دهند و غیره. نمونه‌های دیگری نیز وجود دارد که مبهم و دوپهلو هستند اما این خود تأکیدی بر ماهیت افعال دو کلمه‌ای است.

you should ease off a bit.
جمله فوق را می‌توانیم با عبارت

taking one's foot off a car accelerator مقایسه کنیم.
He was let off (= allowed to go free)

معنی جمله بالا هنگامی روشن می‌شود که خواننده اصطلاح 'to be let off the hook' (از مخمصه رها شدن) را بخاطر بیاورد. browned off و cheesed off بیانگر احساس جدایی از محیط اطراف هستند.

مجموعه زیر معنی کلی «موفق شدن» را بیان می‌کند.

bring sth off موفق شدن در کاری مشکل

They pulled off the deal آنها در انجام معامله موفق شدند

My plan came off طرح من موفق بود

اما معنی مشترک مجموعه فوق هنگامی آشکار می‌شود که حرکت از

تعاریف موجود در فرهنگ لغت

مرحله اول یافتن معنی قیدواره مراجعه به فرهنگ لغت است. اما روش دقیقی لازم است تا ما را از درگیر شدن با جزئیات غیر ضروری رها سازد.

در فرهنگ اکسفورد^۵ (۱۹۷۴) برای قیدواره Off شش معنی اصلی ذکر شده است. در کتاب دستور الکساندر^۶ (۱۹۸۸) چهار معنی و در فرهنگ کلین^۷ (۱۹۸۷) که حروف تعریف را با قیدواره‌ها در هم آمیخته یازده معنی آمده است.

البته اولویت‌های معلمان زبان با اولویت‌های فرهنگ‌نویسان متفاوت است و عادلانه نیست فرهنگ‌نویسان را بخاطر کاری که هدف اصلی آنها نیست سرزنش کنیم. اما باید به نقطه ضعف کار آنها اشاره کنیم. در فرهنگ کوپیلد^۸ یکی از معانی Off این چنین تعریف شده است: «برای بیان مفهوم حرکت شیئی به سوی سطح، رسیدن به آن و دور شدن». مثال‌های مربوط به این تعریف عبارتند از: bounced off و reflected off. با اندکی توجه درمی‌یابیم بخش عمده‌بار معنایی مربوط به فعل است نه قیدواره. اگر قیدواره را برداریم باز هم تعریف صدق می‌کند. هنگام بیان معنی قیدواره به آسانی تحت تأثیر فعل قرار می‌گیریم. ظاهراً الکساندر نیز به همین مشکل دچار شده است. او برای up معانی محدود کردن، بستن، تعمیر و مرمت کردن را ذکر می‌کند، مثلاً:

board (a window) up پوشاندن پنجره با تخته‌های چوبی

button (a coat) up بستن دکمه‌های کت

close sth up بستن چیزی

lock sth up محافظت کردن از چیزی با قفل و کلید

stick sth up تهدید افراد با اسلحه برای ربودن چیزی

pack sth up جمع‌وجور کردن یا بستن چیزی

در اینجا هم اگر up را حذف کنیم باز هم تعریف صادق است.

معانی off, out, up - در این بخش به نحوه عمل قیدواره‌ها اشاراتی خواهیم کرد. برای توضیح نحوه عمل آنها گاهی لازم است به شکل غیر متعارف، استعاره‌ای یا حتی تصویری بیندیشیم. چون به گمان من نحوه عمل افعال دو کلمه‌ای نیز چنین است.

off

تعریف کلی: Off مسافت زمانی یا مکانی، عزیمت، زدودن، عدم

His work stands out. (= is above average). اثر او بمراتب بهتر است.

I've laid out a lot of money. پول زیادی خرج کرده‌ام. (= spent).

I can just make him out. (= distinguish him)

حالا می‌توانم او را به خوبی ببینم.

Let's act out the scene. اجازه بدهید این صحنه را اجرا کنیم.

Have I to spell it out? آیا باید جزئیات آن را فاش کنم؟

ارتباطات معنایی بیشتر را از مثال‌های زیر می‌توانیم استنباط کنیم.

fallen out در مقابل fallen in love

speak out در مقابل speak up

laid out را می‌توانیم به عبارت out of pocket ربط دهیم.

make out, stand out, point out مجموعه‌ای را تشکیل

می‌دهند که مفهوم مشترک آن شخص یا شیئی خاصی است که از محیط اطرافش جدا شده است.

I can't make him out. (= understand him)

مفهوم عبارت فوق بسط همان مفهوم قبل در حیطه روان است.

act out ظاهراً نشانگر حرکت از قلمرو تاریک تخیل به قلمرو باز عمل است.

۲ - تعریف کلی: جامع، به سوی کامل شدن، غالباً بر

اضمحلال و انقراض دلالت می‌کند.

مثال: قیمت‌ها به پایین‌ترین حد خود رسیدند.

Prices bottomed out.

The fire burned out. آتش خاموش شد.

We've run out of sugar. شکرمان تمام شده است.

How did things turn out? کارها چگونه ختم شد.

(= finish)

We'll carry out a test. آزمونی اجرا خواهیم کرد.

He cleaned me out. (= took all my money) مرا بی‌پول کرد.

Fill this form out. (= complete it) این فرم را پر کنید.

Argue it out. (= reach a conclusion) آنرا به بحث بگذارید.

مرحله برنامه‌ریزی به حوزه عملیات واقعی را در نظر آوریم. بعلاوه

جمله «His business really took off.» را می‌توانیم بسا

«The aeroplane took off.» مقایسه کنیم.

از کل مجموعه‌ای که فراهم آورده‌ام فقط چهار مورد به آسانی

در این الگو جای نمی‌گیرند. (گرچه احتمالاً مواردی نیز ممکن است

از قلم افتاده باشند.)

He tried to buy me off. سعی کرد مرا بخرد.

Stop showing off. خودنمایی نکن.

You are always telling me off. تو همیشه از من ایراد می‌گیری.

me off.

I must dash off a letter. من باید به سرعت نامه‌ای بنویسم.

یافتن جایگاه موارد فوق در تعریف کلی مشکل است. گرچه شاید

خواننده بتواند آنها را تا حدودی توجیه کند.

out

out در نقش قیدواره نسبت به off از صراحت کمتری برخوردار

است، زیرا معنی کلی واحدی برای آن نمی‌توانیم پیدا کنیم. در این

مورد دو حوزه معنایی متفاوت وجود دارد. گرچه ظاهراً در الگوی

معنایی این قیدواره موارد استثنایی وجود ندارد.

۱ - تعریف کلی: حرکت به سوی فضای باز، دور از، خارج از

مکان، رفع و زدودن (غالباً در مقابل in به کار می‌رود). اگر این مقوله

معنایی را به دو مقوله فرعی صریح و استعاری تقسیم کنیم معنی آن

روشن‌تر خواهد شد.

مثال‌های صریح زندانی فرار کرد.

The prisoner broke out.

I've put my hip out. مفصل رانم در رفته است.

You've missed out my name. اسم مرا جا انداخته‌اید.

مثال‌های استعاری

They've fallen out. آنها شانه خالی کرده‌اند.

Look, mind, watch out. مواظب باش.

He passed out. (= fainted) از حال رفت.

speak out (= make views public) آزادانه اظهار نظر کردن

لیقه بندی افعال دو کلمه‌ای

در این معنی خاص به حساب آوریم.
 ۲ - تعریف کلی: توقف، کامل شدن عمل، قطعیت
 مثال: بالاخره سر از مرتع در آوردیم
We ended up in a field.
 همه چیزمان را داریم می‌فروشیم.
We're selling up (= sell everything)
 باید صورت حساب را بپردازیم.
We must settle up. (= pay the bill)
Shut up! خفه شو!
The building was blown up. (= destroyed by explosion)
He's been laid up this week. (= in bed)
 او این هفته بستری بوده است.
They beat him up. او را زخمی کردند.
blow up و **lay up** را می‌توانیم در ذیل طبقه معنایی اول نیز بیاوریم
 قطعات منفجر شده معمولاً به سمت بالا حرکت می‌کنند. **laid up** یعنی
 شخص دراز کشیده و پاهایش بالاتر از بدنش قرار دارند.
 ۳ - تعریف کلی: بخاطر منظور خاص، این تعریف مربوط به
 کتاب الکساندر (صفحه ۳۳۶، ۱۹۸۸) می‌باشد. باید اعتراف کنم از
 این تعریف راضی نیستم. چون به نظر نمی‌رسد در تعریف کلی **up**
 بگنجد. بهر حال ناچارم در مورد مثال‌های زیر آن را بپذیرم.
start a car up روشن کردن ماشین
measure sb up (for a dress) اندازه کسی را گرفتن
learn sth up (for a test) مطالعه کردن چیزی بطور کامل
 به مادرت تلفن بزن.
Call up you mother. = (phone her.)
 البته در مورد **up** مثال‌های معدود دیگری نیز وجود دارد که به زحمت
 در طبقه بندی ما جای می‌گیرند. گرچه بعضی در مورد **draw up**
(a document)، **bring up (a topic for discussion)** یا
act up (= behave badly) مشکلی ندارند، **(= investigate)**
follow up و **turn up (arrive)**، **(in a dictionary)**
look sth up، **own up (= confess)**، آنها را دچار مشکل
 می‌کند. تنها چیزی که در مورد این نمونه‌ها می‌توان گفت این است که

چک شده‌ام. **I'm tried out.**
 به حرف‌هایم تا آخر گوش بده. **Hear me out.**
 لامپ‌ها را خاموش کن. **Turn the lights out.**
 احتمالاً بعضی از مثال‌ها در هر دو طبقه معنایی جای می‌گیرند.
bottom out می‌تواند بصورت نموداری بر خسارچ شدن از سیر
 نزولی دلالت کند. **cleaned me out** را می‌توانیم با **laid out** و
paid out مقایسه کنیم. **argue out** (و **work out a problem**)
 را می‌توانیم در حوزه معنایی **act out** قرار دهیم که در این مورد به
 معنی حرکت از اغتشاش و بی‌نظمی به سوی نظم است.

up

up یکی از متداول‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین قیدواره‌هاست.
 حوزه معنایی آن را می‌توانیم چنین تعریف کنیم:
 ۱ - تعریف اصلی: جهت‌گیری به سمت بالا، افزایش، رشد،
 بهبود یافتن، (با جلوگیری از حرکت در جهت مقابل). بخش اول
 عمدتاً تحت اللفظی و بخش دوم نسبتاً استعاری است.
 مثال: **blow up a button** کندن دکمه
 من در اینجا بدنیا آمدم و بزرگ شدم
I was born and brought up here
Cheer up! شاد باشید!
 او گوشی را گذاشت.
She hung up. (= Put the phone down)
I can't keep up. نمی‌توانم ادامه بدهم.
 کاسبی داره رونق می‌گیره.
Business is looking up. (= improving)
 بهتره پولتو بپردازی.
You'd better cough up (= pay)
Hung up ممکن است در ابتدا عجیب جلوه کند ولی با بخاطر آوردن
 شکل تلفن‌های قدیمی این تعجب برطرف می‌شود. **cough up** کاملاً
 اصطلاحی است. در کودکی اگر غذا در گلویم گیر می‌کرد، پدرم یا
 دست به پشتم می‌زد و بلند می‌گفت:
"Cough it up, it may be half a dollar!"
 مسلماً اظهار عجیبی است اما می‌توانیم آن را سرآغاز کاربرد این فعل

تعدادشان بسیار اندک است.

به گمان من آنچه تاکنون مطرح گردید برای مشخص کردن عدم کفایت روش سنتی در ایجاد الگوهای مؤثر یادگیری کافی باشد. ماهیت یکسان افعال دو کلمه‌ای بدین معناست که آنها را نباید جدا از هم تدریس کنیم بلکه باید ارتباطات معنایی را همواره ایجاد کنیم تا بافت آنها در زبان مشخص شود و نشان دهد افعال دو کلمه‌ای بجای اینکه بی‌ربط و بی‌معنی باشند اصطلاحی و معنی دارند و در تدریس بهتر است آنها را نه بر اساس فعل بلکه بر اساس قیدواره در کنار هم قرار دهیم. به عنوان مثال گروه‌های زیر را می‌توانیم با هم تدریس کنیم.

– belt up, shut up, clean up, hush up, dry up

– let up, ease up, pull up, draw up, give up

– fix up, square up, pal up, settle up

– eat up, drink up, finish up

– fill out, pad out, flesh out

– black out, pass out

– ask out, go out, come out

– fag out, flake out, give out

(contextualization)

بافت مندی

لازم است نکاتی را در مورد بافت یادآوری کنیم. دیر زمانی است همگان بر این باورند که اگر واژه بجای اینکه در لیست لغات قرار گیرد در بافت جمله ارائه شود، تدریس آن بسیار مؤثرتر و معنی‌دارتر خواهد بود. افعال دو کلمه‌ای نیز از این قاعده مستثنی نیستند. توفی (Toffi) (۱۹۸۳) به این نکته توجه کرده و افعال دو کلمه‌ای را در بافت طبیعی خود ارائه داده است. منتهی مثال‌های او در کل، مجموعه‌ای از الگوهای معنایی متفاوت را تشکیل می‌دهند که هیچ ارتباط معنایی بین آنها وجود ندارد. البته اگر بخواهیم از متون اصلی (authentic) استفاده کنیم این امر اجتناب‌ناپذیر است. همانگونه که در تدریس لغات سعی می‌کنیم آنها را بر اساس حوزه‌های معنایی گروه‌بندی کنیم، (walk, stagger, stumble, etc.) در این مورد هم باید در جستجوی چنین گروه‌هایی باشیم. در حقیقت باید میان ارائه افعال دو کلمه‌ای در بافت طبیعی خود در متن از یک سو و ارائه آنها در بافت کلی زبانی آنها در ارتباط با یکدیگر یعنی ارائه گروهی موازنه‌ای ایجاد کنیم.

وظیفه دانش‌آموزان چیست؟

دانش‌آموزان می‌توانند بخشی از دفتر لغت خود را به افعال دو کلمه‌ای اختصاص دهند، صفحه‌ای برای هر قیدواره، و افعال مربوط به هر قیدواره را در طول سال تحصیلی در صفحه مربوطه ثبت کنند. هنگام یافتن طبقه معنایی قیدواره مربوط به فعل دو کلمه‌ای بحث‌های سودمندی از جانب دانش‌آموزان مطرح خواهد شد که خود به یادگیری افعال دو کلمه‌ای کمک می‌کند.

مادامی که دانش‌آموزان ارتباطات معنایی را ایجاد کرده باشند چگونگی طبقه‌بندی اهمیت چندانی ندارد. گرچه شاید بخشی از مباحث مقاله حاضر از نظر زبانشناسی بحث‌انگیز باشد ولی این امر به جنبه آموزشی آن لطمه‌ای وارد نمی‌کند چون تلاش‌های دانش‌آموزان برای ایجاد الگوهای معنی‌دار حافظه را تقویت می‌کند. در بسیاری از موارد ممکن است ارتباطات معنایی ایجاد شده نظر شخصی باشند ولی مادامیکه دانش‌آموز از معانی اصلی زیاد دور نشده باشد مشکل چندانی ایجاد نمی‌شود.

در انتها لازم می‌دانم دو کتاب آموزشی که اخیراً به بازار آمده و گامهایی به سوی این روش برداشته‌اند معرفی کنم. در کتاب هاگ گیتن^۱ افعال دو کلمه‌ای بر اساس قیدواره گروه‌بندی شده‌اند اما بین معانی آنها تمایزی ایجاد نشده است. روی کینگزبری^۲ در کتاب خود ابتدا معانی قیدواره‌ها را ارائه می‌دهد اما سپس به روش سنتی روی می‌آورد. من کتاب دیگری که بر قیدواره‌ها متمرکز شده باشد نیافته‌ام. اما امیدوارم بزودی این نمونه‌های متفرق بیش از پیش افزایش یابند.

1 – O'Connell, s. 1987. **Focus on First Certificate**. London: Collins.

2 – Coles, D. and B. Lord. 1976. **Open Road** (Book A in the Access to English Series). Oxford: Oxford University Press.

3 – Tfofi, C. 1983. **Reading Comprehension**. London: Macmillan.

4 – The Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) third edition

– Alexander, L.G. 1988. **Longman English Grammar**. London: Longman.

6 – Collins Cobuild English Language Dictionary. London: Collins.

7 – Gethin, H. 1983. **Grammar in Context**. London: Collins.

8 – Kingsbury, R. 1983. **Longman First certificate Course-book**. London: Longman.

مروری بر

نظریه‌های

یادگیری

سید اکبر میرحسینی دانشگاه تربیت مدرس

یادگیری فرایند کسب دانش است. این دانش ممکن است تنها در جهت جمع‌آوری اطلاعات باشد یا به منظور پیشرفت در انواع فنون و مهارت‌ها جهت انجام کارهای گوناگون زندگی به کار رود. یادگیری در فرهنگ لغت آکسفورد به معنی کسب معلومات، به خاطر سپردن، پیشرفت در مهارت یا فن خاصی از طریق ممارست، درک، تجربه و کوشش است. یادگیری همچنین به معنی کسب دانش، اطلاعات، تحقیق و کل دانش کسب شده به وسیله دانش پژوه، تعریف شده است. اغلب اعمال ما با آگاهی و شناخت انجام می‌پذیرد. فعالیتهای غیر ارادی بدن به صورتی گسترده به وسیله سیستم عصبی خودکار اداره می‌شود. آنها به گونه‌ای شکل گرفته‌اند که در جهت حفظ فرایندهای حیاتی مؤثر باشند. حرکات فیزیکی و فعالیتهای انعکاسی، غریزی، هدفدار و اصولی هستند. مادر طول زندگی دائماً در حال یادگیری کارهای مختلف و چگونگی انجام آنها هستیم. تمام موجودات

زنده از جمله گیاهان موارد بسیاری را در رابطه با مسأله حفظ بقا و سازگاری با محیط فرا می‌گیرند. انسان نیز در طول حیات به طور دائم در حال یادگیری کارهای گوناگون و چگونگی آنهاست. برخی از نیازهای اولیه و بیولوژیکی انسان به وسیله رفتار غریزی کنترل می‌شود که درک آنها مشکل است. رفتار غریزی طبیعی است و توضیح چگونگی انجام آنها در اغلب موارد دشوار می‌نماید؛ مثلاً جنینی که در رحم مادر رشد می‌کند به محض تولد قادر است سینه‌های مادر را بمکد. آیا این کار را کسی به او یاد داده است؟ کودک از کجا می‌داند که با مکیدن می‌تواند شیر به دست آورد؟ چرا کودک هنگام گرسنگی و ناراحتی گریه می‌کند چرا بچه کانگورو وقتی به زمین می‌افتد از طریق دم مادر به کیسه شکمی وی می‌رود که سینه‌های پر از شیر مادر آن جا قرار دارد؟ علاوه بر عجیب و جالب بودن این پدیده، نمی‌توان آن را در فرایندهای گوناگون زندگی این جهان بخوبی بیان کرد. ایسن گونه اعمال را با در نظر گرفتن عملکرد طبیعی آنها، رفتار غریزی می‌نامیم. در صورتی که رفتاری پاداش خوبی به دنبال داشته باشد یا نتیجه دردناک و نامطلوبی را به همراه آورد، به رفتار اکتسابی تبدیل می‌شود. هر رفتار ارادی، بجز رفتارهای غریزی، جزئی از اصول یادگیری را دربردارد.

باید دانست که هر عمل ارادی با اجازه مغز که تمام آموخته‌ها در آن قرار دارد، انجام می‌شود؛ حتی اعمال غیر ارادی مانند دفع ادرار، تهوع، سرفه و غیره که در کودکی کاملاً غیر ارادی است با افزایش سن، کم و بیش به صورت ارادی درمی‌آید. این مسأله به دلیل پیشرفت یک عمل ماهیچه‌ای است که خود تحت تأثیر مغز بوده مانع از انجام گرفتن عمل خاصی می‌شود. ما از هنگام تولد تا مرگ همواره در حال یادگیری هستیم که این امر بر رفتار و اعمال ما اثر می‌گذارد. چگونه خوردن، چگونه حرکت کردن، چگونه و چه گفتن، چه وقت استراحت کردن و چه وقت کار کردن، همه از طریق فرایند یادگیری مشخص می‌شود. فرایند یادگیری پاسخگویی پرسشهای مطرح شده ذهن در رابطه با چه، کجا، چرا و چگونگی هر موضوعی در زندگی فرد است. یادگیری به وسیله تمام بدن، اعم از تک سلولی و یا پرسلولی، صورت می‌گیرد. مکانیزم عصبی قادر به دریافت تحریکات و انگیزه‌هاست و ادراک و کسب معلومات و به طور کلی آموختن را امکانپذیر می‌سازد. یادگیری اصولاً توسط ادراکات کنترل می‌شود. یادگیری را در حالت فردی، می‌توان خودآموزی نامید. با توجه به رفتار، یادگیری اولین قدم یا اولین مرحله‌ای است که در آن اطلاعات

آموخته یا دریافت می‌شود. باید توجه داشت که یادگیری با کسب معلومات متوقف نمی‌شود. یادگیری یک فرایند فعال تبادل افکار، تعبیر معانی، شکل‌گیری رفتارها - مهارتها و ارزشهاست. همچنین باید دانست که در این زمینه رفتار و یادگیری مکمل یکدیگر هستند. فرایند یادگیری قبل از شکل‌گیری هر رفتاری، آن را تقویت می‌کند و پس از شکل‌گیری آن نیز به همراه تجربیات به دست آمده، به روند یادگیری کمک می‌کند. بنابراین، این کار یک فرایند چرخشی یادگیری آمادگی انجام عمل، رفتار، تجربه، یادگیری، تغییر رفتار و غیره است.

مسئله دیگری که باید در نظر گرفته شود، این است که تسامح حواس در یادگیری معطوف است به این که مفاهیم را به محرکهای حسی مختلف و از آن جا به اعضای حسی و سپس به قشر حسی مغز برسانند.

در ضمن باید میان یادگیری و درک از این نظر که یادگیری نقطه اختتام ادراک است، تفاوت قائل شد. به عبارت دیگر، فرایند درک به جمع‌آوری و ذخیره اطلاعات می‌انجامد که به نوبه خود به کسب مهارت و بهبود رفتار فرد کمک می‌کند. به طور خلاصه می‌توان گفت که ادراک بر فراگیری تقدم دارد و برای آموختن، امری ضروری است. همان‌طور که یادگیری از طریق ادراک آسانتر می‌شود، ادراک نیز از طریق فراگیری ضرورت می‌یابد و به دلیل نیاز به فراگیری، ذهن قابلیت درک پیدا می‌کند.

موجودات زنده، از یک موجود تک سلولی گرفته تا خزنده، پرنده، چهارپا و انسان، همگی مجبورند در این جهان در کنار هم و به صورت گروهی در میان انواع و طبقات متنوع خود زندگی کنند. در یک جامعه خاص، توانایی زندگی و سازگاری از طریق فرایند اجتماعی شدن صورت می‌گیرد. ذهن در تمام مواقع و به طور مداوم تلاش می‌کند که بیابد از دیدگاه فردی چه چیزی بهتر است و در رابطه با دیگران چه چیزی مناسب است؛ از این رو دائماً به دنبال یادگیری روشی در زندگی است که قابل قبول دیگر افراد نیز باشد. در یک موجود زنده، فرایندهای مختلف فیزیولوژیکی، آسیب‌شناسی و همچنین احساسی صورت گرفته تا تعادل حفظ شود. این تعادل نه تنها برای فرایند سلولی درونی بدن، بلکه برای همین فرایند در رابطه با محیط خارج نیز لازم است. تلاش دائمی هر موجود زنده در حفظ و برقراری این تعادل، مکانیزم تعادلی نام دارد. بدن که کل این مجموعه تعادل را تشکیل می‌دهد با توجه به محیط فیزیکی و نیازهای بیولوژیکی، باید خود را وفق دهد. برای حفظ این مکانیزم تعادلی،

جسم و فکر هر دو در معرض ناملایمات و مشکلات قرار می‌گیرند که به نوبه خود موجب به وجود آمدن بحرانهای روحی می‌شوند که البته از طرف دیگر به وسیله عمل یا رفتار خاصی به حالت تعادل سوق داده می‌شوند. این پدیده از طریق فرایند یادگیری یا رفتار کسب شده صورت می‌گیرد.

آمییبی که به طور طبیعی در حال حرکت بوده به صورت انگل در روده انسان به دنبال غذا می‌گردد، هنگامی که در معرض شرایط زیستی متفاوتی قرار می‌گیرد، خود را به صورت کیست درمی‌آورد و تا برقراری شرایط مطلوب به همان حال باقی می‌ماند. شبیه این مسأله را در پشه‌ها نیز می‌توان یافت که تحت تأثیر سشره کشها مقاوم می‌شوند. آنها روش غلبه بر تأثیر سشره کش را فرامی‌گیرند. در این دو مثال، موجودات زنده طریقه تغییر و سازگاری با محیط جدید را در جهت حفظ بقا و خوب زندگی کردن می‌آموزند.

ذکر این نکته جالب است که هر سلولی در حال یادگیری است و کل فرایند یادگیری توسط تمامی اعضا و بافت‌های بدن انجام می‌گیرد. اگر ما همواره غذای بسیار داغ بخوریم، سلولهای معده و روده خواهند آموخت که چگونه این گونه غذاها را جذب کنند. تنها در صورت ضعف جسمانی و فیزیولوژیکی است که سلولها قدرت انجام این کار را از دست می‌دهند؛ در غیر این صورت سلولهای نقاط مختلف بدن سازگاری با محیط و اثرات مختلف آن را فرامی‌گیرند.

نظریه‌ها و اصول یادگیری

به این نتیجه رسیدیم که یادگیری فرایند تحقیق، درک، تعلیم و تعلم است و می‌تواند به صورت فردی یا گروهی صورت پذیرد. در هر یک از این دو نوع یادگیری مزایایی وجود دارد. در یادگیری فردی، ذهن قادر به تمرکز حواس و دریافت محرکها می‌شود؛ همچنین عمل تجزیه می‌تواند در محیطی آرام و دور از هیاهو انجام پذیرد. یادگیری گروهی در صورت وجود یک هدف مشترک همچون تشریک مساعی، تبادل افکار، احساس امنیت و اطمینان را دربر دارد. در یک گروه، یادگیری فردی ممکن است تا حدی متوقف شده یا نادیده گرفته شود، اما توافق و مقبولیت کلی به آن اعتبار بیشتری می‌دهد. تا آنجا که به یادگیری رفتاری مربوط می‌شود، انگیزه اولین پیش‌نیاز جهت یادگیری و پیشرفت است. در صورتی که میل ذاتی از طرف فرد یا گروه در جهت کسب دانش و تغییر رفتار بروز نکند، یادگیری صورت نخواهد گرفت.

در ضمن باید توجه داشت که یادگیری را می‌توان فرایندی دانست که به موجب آن فرد دانش، اطلاعات و مهارت کسب می‌کند، در این مرحله ممکن است فرد بنتهایی قادر به یادگیری فرایند خواندن، دیدن، احساس کردن، شنیدن و... شود؛ البته ممکن است این فرایندها را به کمک شخص دیگری بیاموزد که در این حالت می‌گوییم به او آموخته می‌شود.

برای یک مربی تربیتی ضروری است که از اصول و نظریه‌های علمی که به وسیله روان‌شناسان مطرح و بحث شده است، آگاهی یابد. این نظریه‌ها از یک سری روشهای تجربی در مطالعه روند یادگیری، منتج شده و بیشتر آزمایشهای آن در ابتدا بر روی حیوانات انجام شده است. اولین نظریه‌ای که معمولاً به آن رجوع می‌شود «شرطی کردن غیر ارادی کلاسیک» یا «محرک - پاسخ» نام دارد که به وسیله پاولف دانشمند معروف روسی، مطرح شده است. در این آزمایش، پاولف دریافت که سگ با مشاهده یا استشمام بوی غذا (محرک) ترشح بزاق خواهد داشت (پاسخ). او این پاسخ طبیعی و غریزی را به عنوان یک پاسخ غیر شرطی (بزاق) در برابر یک محرک غیر شرطی (غذا) مطرح کرد. این پاسخ غریزی در تمام موجودات زنده مشاهده می‌شود. پاولف باز دیگر قبل از غذا دادن زنگی را به صدا درآورد. او با این کار سگ را در جهت برقراری ارتباط میان غذا و زنگ آموزش داد. در نتیجه سگ پس از شنیدن صدای زنگ، انتظار داشت که غذا دریافت کند که این یک پاسخ شرطی در برابر یک محرک شرطی شد. سپس پاولف با افزودن محرکهای مشابه از قبیل تولید صدا با بشقاب یا قاشق و غیره قبل از غذا دادن به سگ، آزمایشها را تکرار کرد. در این حالت محرک شرطی تعمیم داده شده سگ به تمام محرکهای مشابه پاسخ مشابه می‌داد. بعد پاولف، آزمایش خود را با حذف یا ازدیاد غذا ادامه داد و کم کم سگ را در مورد گرفتن غذا به تردید انداخت؛ در نتیجه بتدریج سگ علاقه خود را به این گونه محرکات از دست داد. او این کار را از بین بردن پاسخ شرطی نامید. به عبارت دیگر، سگ به قدری به محرک بی‌علاقه می‌شود که هیچ انگیزه‌ای به دریافت پاداش از خود نشان نمی‌دهد.

کاربرد این نظریه در تدریس و فرایند یادگیری این است که معلم یا باید علاقه آموزش گیرندگان را با تشویق کردن افزایش دهد و یا اگر قرار است تغییری در رفتار حاصل آید، باید امکانات و شرایط آن را فراهم آورد.

کرج^۱ و کراچ فیلر^۲ از نظریه پاولف استفاده کرده اصل

یادگیری و به خاطر سپاری بر اساس تقویت ذهن را پیشنهاد کرده‌اند. بر طبق این نظریه، فراگیری در مغز از طریق ذخیره‌سازی، باز یابی و بر اساس به خاطر سپاری و تکرار انجام می‌شود.

ادوار دال. تورندایک^۱ درباره تئوری پاسخ شرطی و تکرار، تحقیقات بیشتری انجام داده و سه اصل را در یادگیری پیشنهاد کرده است.

۱ - اصل آمادگی ۲ - اصل تمرین ۳ - اصل تأثیر

۱ - اصل آمادگی: هیچ موجود زنده‌ای به محرک خاصی پاسخ نخواهد داد، مگر این که از نظر ذهنی آماده دریافت آن باشد. تورندایک برای آزمایش خود گربه‌ای را در قفس گذاشته او را گرسنه نگاه داشت و غذا (محرک) را در محفظه دیگری قرار داد. گربه (با روش آزمایش و خطا) آموخت که برای به دست آوردن غذا از قفس خارج شده به محفظه مورد نظر برود. یک گربه کاملاً سیر به این محرک (غذا) پاسخی نشان نداد و در نتیجه نحوه خروج از قفس و رسیدن به غذا را نیز نیاموخت. بر طبق این آزمایش، هر یادگیرنده (هر موجود زنده) باید از نظر ذهنی آماده و پذیرای یادگیری باشد. اگر تعامیل به یادگیری وجود نداشته باشد نه آموزش گیرنده به جستجوی اطلاعات و علم خواهد رفت و نه آموزش دهنده می‌تواند او را به امر یادگیری وادار کند. به عبارت دیگر قبل از این که یادگیری انجام شود، آموزش گیرنده باید انگیزه کافی را دارا باشد و آموزش دهنده نیز باید کسانی را که آماده یادگیری هستند شناسایی کرده آنها را یاری کند. بر طبق یک ضرب المثل انگلیسی که می‌گوید «اسب را می‌توان تا نزدیک آب برد، اما نمی‌توان او را مجبور به نوشیدن آن کرد»، در یادگیری نیز آمادگی عاملی تعیین کننده است.

۲ - اصل تمرین: تکرار محرک و پاسخ بر حسب استفاده، دستیابی، تجربیات مطلوب و بالعکس، در امر یادگیری اثر تقویت کننده دارد. در آزمایش بالا دستیابی به غذا، تجربه‌ای مفید و رضایت بخش بود؛ یعنی گربه بی برد که با باز کردن یک چفت خاص می‌تواند از قفس خارج شده با دستیابی به غذا، گرسنگی خود را برطرف کند.

در این آزمایش دو تمرین وجود داشت: یکی باز کردن در که آن گربه با آزمایش و خطاهای مداوم یاد گرفت که چفت خاصی وجود دارد که امکان خارج شدنش را فراهم می‌سازد. با استفاده از اصل تمرین و آزمایش و خطا در نهایت گربه به طور مستقیم سراغ چفت اصلی می‌رفت و در وضعیتهای بعدی چفتهای دیگر را امتحان نمی‌کرد. دیگری، دسترسی به غذا (محرک) بود و همچنین اثر پاسخ در به دست

مزیت‌های آن را درک کند. همچنین اصل تأثیر از طریق تجربه موفق، تشویقها و همچنین فراهم آوردن امکانات و منابع مفهوم پیدا می‌کند. تنها رضایت‌بخش بودن نتایج است که مفهوم یقین و اعتماد را در شخص یا گروه به وجود می‌آورد؛ بنابراین، آنها باید بتوانند از طریق یادگیری، نتایج محسوس و مفید را تجربه کنند.

ادامه دارد



آوردن غذا. این اصل با ضرب‌المثل، «کار نیکو کردن از پر کردن است» قابل توضیح می‌باشد. با تکرار یک عمل ما قادر خواهیم بود که آن را بهتر، در زمان کمتر و با اعتماد به نفس بیشتری انجام دهیم تا جایی که این عمل به شکل یک تمرین درآید.

۳- اصل تأثیر: در آزمایش بالا، به علت در دسترس بودن غذا برای رفع گرسنگی، گربه هر بار تمایل داشت که چفت در را باز کند. اگر غذایی در کار نبود گربه این تمایل را در موقعیتهای بعدی از خود نشان نمی‌داد. در صورتی که به جای غذا، گربه را هنگام خروج از قفس با چوب می‌زدیم، دیگر حتی با باز شدن چفت او از قفس خارج نمی‌شد. در این آزمایش مسأله مورد نظر تقویت است. هنگامی که پیوند میان محرکی خاص و پاسخ آن به حالت مطلوبی بینجامد، پیوند بین پاسخ و محرک مستحکمتر می‌شود. از طرف دیگر، وقتی نتیجه دردناک یا ناخوشایند باشد، این پیوند ضعیف می‌شود. در زندگی روزمره، اغلب تمایلی را برای تکرار اعمال خوشایند و سودمند در خود می‌یابیم و از اعمال ناخوشایند و دردناک اجتناب می‌ورزیم که این امر تاییدی بر اصل فوق است.

سه اصل بالا کاملاً بنیادی بوده در امر تعلیم و تعلم کاربرد عملی دارد. از نظر یک مربی تربیتی این اصول از نقطه نظرهای مختلف دارای اهمیت است. به این معنی که او باید کسی را بیابد که آماده پاسخ‌دهی به محرکهای مشخصی باشد و خودش در امر یادگیری شرکت کند. این مسأله حاکی از آن است که گذشته از آمادگی ذهنی، شخص باید گنجایش فیزیکی پذیرش مطالب را نیز داشته باشد و همچنین باید محیط فیزیکی مناسبی زمینه یادگیری را تسهیل کند. هنگامی که افراد سرگرم کارهای روزانه خود هستند، جایی برای ترتیب دادن بحث گروهی به وسیله مربی تربیتی نیست؛ و همچنین صحبت کردن در مورد برنامه‌ریزی خانواده، با گروهی از کودکان خردسال مناسب نخواهد بود. انتخاب فرد، و انگیزه افراد و گروهها، آمادگی محیط و... برای تأمین اصل آمادگی توندنیک لازم به نظر می‌رسد. بر طبق اصل تمرین، باید به وسیله انجام تمرینهای مکرر زمینه کافی برای یادگیرنده جهت امر یادگیری فراهم شود. همچنین او باید بتواند ذهن و جسم خود را در نوعی یادگیری رفتاری به کار اندازد که سرعت به نتیجه برسد و یا نفعی چه برای خود و چه برای گروهش در برداشته باشد.

همانطور که گفته شد، در اصل تمرین ضروری است که یادگیرنده روش خاص عمل و رفتار به وسیله آزمایش و خطا و

پاسخ

به یک مطلب

مطلبی که در پی آن آید پاسخی به مقاله
نکاتی چند در مورد یک درس از یک
کتاب است که در روزنامه اطلاعات شماره
۱۱۳ / ۲۲۱۱ به چاپ
رسیده است.

۱- کارآیی تدریس دستور زبان با سطح و سن زبان آموزان
رابطه مستقیم دارد. بزرگسالان بیش از کودکان از تدریس
دستور بهره مند می شوند. تدریس بویژه به روش قیاسی
(deductive) نه تنها کمکی به زبان آموز مبتدی نمی کند بلکه
باعث کندی پیشرفت وی نیز خواهد شد.

۲- تدریس دستور و آموختن نکات دستوری مراحل را شامل
می شود که رعایت نکردن هر یک از آنها تدریس دستور را با
شکست مواجه می سازد. این مراحل عبارتند از: درک
(understanding) تمرین (practice) و کاربرد (production)
در گذشته که دستور محور فعالیت های کلاس بود معمولاً فقط
مرحله اول مورد تأکید قرار می گرفت و به همین دلیل
زبان آموزان در کاربرد زبان دچار مشکل بودند. لازم به
یادآوری است که این مراحل شامل تمرین ها و فعالیت های
خاصی است که گنجانیدن آنها در کتاب درسی فضای زیادی را
اشغال می کند و تدریس آنها به زمانی بیش از آنچه معمولاً
تصور می شود نیاز دارد.

۳- انتخاب نکات دستوری برای تدریس به بسامد (frequency)
آنها در کاربرد زبان و نیازهای زبان آموزان بستگی دارد.
به عنوان مثال گرچه در دستور زبان بخشی به آینده کامل
اختصاص می یابد ولی چون کاربرد آن بسیار محدود است
تدریس آن در سطوح پایه و متوسط ضرورتی ندارد.

برای تألیف کتاب درسی باید تصویر روشنی از عوامل
فوق الذکر داشته باشیم تا براساس آنها به انتخابی بهینه دست
یازیم. سئوالات اساسی در این زمینه عبارتند از: زبان آموزان
در چه سن و سطحی قرار دارند؟ نیازهای آنها کدامند؟ زمان
تدریس چقدر است؟

در پاسخ به این سئوالات بخاطر داریم که دانش آموزان سال اول
در مرحله نوجوانی هستند و گرچه دو سال در راهنمایی زبان
آموخته اند ولی بهر حال در مراحل مقدماتی elementary

نکاتی چند در مورد یک درس از یک کتاب

بعد از یک بررسی در درس اول کتاب انگلیسی سال اول دبیرستان،
نظام جدید، نکاتی بنظر رسید که شایسته دانستم به طریقی به اطلاع
دست اندرکاران تهیه و تألیف کتب درسی - آموزشی برسانم، این امر را
وقتی ضروری دانستم که پرس و جویی از دانش آموزان و معلمان مربوطه
در مورد نکات مورد بحث، ضعف آگاهی آنان را در این خصوص
آشکار ساخت. اما موارد مورد بحث:

۱- تفهیم و تعلیم مطلبی چنانچه در ارتباط با موارد مشابه آن مطلب
باشد امری بسیار قابل ملاحظه در آموزش و آموختن است. وقتی که
صحبت از any می شود بسیار بجاست که از کلمه none هم ذکری به میان
آید حال این بیان چه در قسمت speaking باشد یا در بخش structure؛ زیرا

تفاوتها و تشابهات کاربرد این در کاربرد و استفاده توأم بسیار مطلوب
خواهد بود.

۲- استفاده از کلمات fast و alone نظر به اینکه نوعاً هم به عنوان قید
حالت و هم به عنوان صفت بکار می روند بسیار ضروری است بطور
همزمان هر دو مورد کاربرد این دو کلمه و امثالهم ذکر شود؛ در حالیکه
فقط کاربرد قیدی این کلمه مورد استفاده قرار گرفته و نه کاربرد صفتی.
چنانکه در دو جمله زیر می بینیم:

1- Do they grow fast?

2- she is playing alone

۳- وقتی صحبت از small - large میشود که خود بخود تضاد این دو کلمه
در جمله:

Are your plants large or small?

قابل ذکر است که بسیار بجاست در جمله ای چه در متن یا در قسمتهای
دیگر کلمات small - big هم قید گردد

۴- اما مهمترین نکته ای که علت اصلی این نوشتار است غفلت از
مورد کلمه school است که در جملاتی مختلف کاربرد school با حرف
اضافه قید گردیده این امر بسیار خوب است اما ضروری بنظر می رسد که
در قسمت speaking (چون مبحث مورد اشاره جزو گرامر با قاعده زبان
انگلیسی است طرح می شد) به این جملات که عیناً از درس اول کتاب

زبان آموزی هستند. آیا لازم است کلیه نکات دستوری متن درس در بخش دستور گنجانده شود؟ مسلماً اگر قرار باشد کلیه این قواعد با جزئیات کامل در این بخش گنجانده شود به کتابی پر حجم تر و زمان بیشتری برای تدریس نیاز خواهیم داشت. بعلاوه همانطوریکه قبلاً اشاره شد در سطح و سن دانش آموزان سال اول مطرح نمودن این همه نکات دستوری مشکلات زبان آموزی را چند برابر می کند.

با نگاهی اجمالی به نکات مورد بحث در مقاله درمی یابیم که این نکات از اهمیت چندانی در زبان آموزی برخوردار نیستند، به عنوان مثال کاربرد in و at قبل از school هر دو ی آنها قبل از اسامی مکان بکار می روند و کاربرد یکی بجای دیگری به نگرش گوینده نسبت به مکان بستگی دارد.

1 - There was a garden in Froebel's school.

2 - He played at school.

در جمله (۱) نویسنده مدرسه را به عنوان یک بنا در نظر دارد در حالیکه در جمله شماره (۲) به آنطور عام می نگرد. بهر حال عوض کردن at با in در جمله (۲) تغییر چندانی در معنی جمله ایجاد نمی کند و جمله از نظر دستوری درست است. در این رابطه توجه نویسنده محترم را به توضیحات خودشان در مقاله جلب می کنیم. آیا این توضیحات برای دانش آموزان قابل فهم است. احتمالاً خوانندگانی که با زبان انگلیسی آشنایی دارند نیز با خواندن این توضیحات در مورد کاربرد in و at دچار شک و تردید خواهند شد.

در مورد سوال اول ایشان در مقاله باید عرض کنیم گروهی از

کلمات که any و no جزء آنهاست به موردی که در مقاله اشاره شده است ختم نمی شود و علاوه بر none شامل some و ترکیبات any، no، some با کلماتی نظیر thing, body, one, where, نیز می شود. معرفی کردن همه اعضای این گروه در یک درس به دلایل ساختاری و معنایی امکانپذیر نیست. بعنوان مثال اگر بخواهیم none را در تمرین های مربوط به any و no بگنجانیم مشکل ساختاری خواهیم داشت زیرا any و no وابسته اسمی اند (modifiers). در حالیکه none ضمیر است. بعد از دو تای اول اسم بکار می رود در حالیکه بعد از none از of phrase استفاده می شود مزید اطلاع نویسنده محترم باید عرض کنیم این میحث در کتاب English Grammar In Use که کتابی صرفاً دستوری برای سطح متوسط (intermediate) است در ۳ درس مختلف ارائه شده است. (۸۵ و ۸۴ و ۸۲)

به سوالات ۲ و ۳ قبلاً پاسخ داده شد لذا برای جلوگیری از اطاله کلام از طرح مجدد آن خودداری می کنیم. در پایان خواهشمندیم عزیزانی که کتابهای زبان انگلیسی دوره راهنمایی و دبیرستان را مورد بررسی قرار می دهند ابتدا در تماس با دفتر برنامه ریزی و تألیف در جریان اهداف کتب مزبور قرار بگیرند و سپس به درج نظرات خویش اقدام ورزند تا احیاناً شبهه ای در ذهن خوانندگان محترم ایجاد نشود.

محمد مسعود ابوطالبی

مدیرکل دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

حرف اضافه in و at در کاربرد با کلمه school اصولاً کلمه school با حرف اضافه at بکار می رود مگر در موارد زیر:

۱- چنانچه از حرف « استفاده شود. مثل in a school

۲- چنانچه در جمله دو- قید مکان باشد. مثل

- was there a Garden in froebel' school?

adv. 1

adv. 2

۳- بیان شناخته شده یا معرفه کلمه school در نزد مخاطب یا خواننده مثل could be play in school همین مورد سوم ذهن ما را بسوی حرف the می کشاند. اگر صحبت از معرفه می شود ناگزیر باید از حرف تعریف the استفاده کرد. توضیح اینکه حرف « نیز برای معرفه استفاده میشود. ولی در این مورد بخصوص قاعده است که حرف the جلوی کلمه school بکار نمی رود مگر اینکه تصور ما از school نه به عنوان مکانی برای تعلیم و تعلم و آموزش بلکه فقط عمارت و بنا و ساختمان مدرسه مد نظر باشد. یا به عبارت دیگر به عنوان یک premise مفهوم شود. لذا هر جا حرف the جلوی کلمه school قید شد قطعاً کلمه school به عنوان یک مکان آموزشی مطرح نیست.

شاهرود - محمد ابراهیم حسین پور

مذکور نقل میشود دقت بفرمایید:

I-My mother works in a school for little children. [L.one]

II-in school he sat on a hard chair. [L.one]

III-was there a garden in froebel's school? [L.one]

IV-what did he do at school? [L.one]

V-friedrich could play at school. [L.one]

با يك نگاهی ولو سطحی این سوالات در ذهن دانش آموزان ایجاد میشود:

الف- چرا در سه جمله اول حرف اضافه in برای کلمه school استفاده شد و چرا در دو جمله اخیر حرف اضافه at با همان معنی؟

ب- چرا بعد از حرف اضافه at از حرف تعریف the استفاده نشده است. (البته فقط حروف اضافه in و at در مورد کلمه school موضوع بحث است).

عدم طرح گرامری این مورد شاید به این دلیل باشد که تصور شود خود بخود معلم یا دانش آموز بطور ضمنی موارد را طرح کنند. ولی اگر در ذهن هیچکدام این مطلب شکل نگیرد علت عدم یادگیری این مورد یا موارد قبلی به عهده چه کسی است. قطعاً قید این موارد بصورت phrase یا sentence در ذهن و زبان هر دو طرف بلافاصله جای گیرد. اما تفاوت دو

مطلبی که از نظر تان می‌گذرد در پاسخ به نامه‌ای است که دبیران زبان انگلیسی منطقه ۲ برای گروه زبان انگلیسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف ارسال داشته‌اند. باتوجه به اهمیت موضوع نامه و رفع شبهه و ایجاد در این شماره مجله درج خواهد شد.

دفتر محترم وزارتی

احتراماً

عطف به نامه شماره ۱۴۰/۳۲۹۶ - ۷۲/۲/۲۲ موضوع «مجمع عمومی دبیران زبان انگلیسی منطقه ۲ در خصوص بررسی و نظر همکاران در مورد کتب جدید التالیف» توضیحات ذیل بعرض می‌رسد.

۱ - در ارزیابی کتابهای درسی زبان خارجی، نحوه ارائه نکات دستوری نسبت به کمیت آنها از اهمیت بیشتری برخوردار است. اگر تعداد نکات دستوری ملاک برتری یک کتاب بود کتابهای دستور بایستی بعنوان بهترین کتب درسی انتخاب و تدریس می‌شدند. تدریس نکات دستوری دارای مراحل است که هریک به تمرین‌های خاص خود نیاز دارد، بدیهی است که بعلمت محدودیت ساعات تدریس هفتگی همه ساختارهای دستوری را نمی‌توانیم در کتابهای درسی بگنجانیم و بناچار بایستی تعدادی از آنها را که از اهمیت بیشتری برخوردارند انتخاب و معرفی کنیم. در کتابهای قدیم به مراحل تدریس نکات دستوری توجه لازم نشده بود و دبیران در کلاس درس به ارائه توضیحات گرامری مبادرت می‌ورزیدند که خود اثرات مخربی بر یادگیری دانش‌آموزان باقی می‌گذاشت و در آنها نگرشی منفی نسبت به زبان ایجاد می‌کرد. لازم به یادآوری است که تدریس نکات دستوری یا شیوه درست به صرف وقت و انرژی نیاز دارد و دبیر بایستی قبل از ورود به کلاس مدتی از وقت خود را به جمع‌آوری مطالب و تهیه طرح درس صرف کند. این امر به علاقه، پشتکار و مهارت نیاز دارد. کسانی که سالهای متمادی وقت کلاس را با ارائه توضیحات گرامری و ادا نمودن دانش‌آموزان به نوشتن جزوه به زبان فارسی گذرانده‌اند در حال حاضر برایشان مشکل است که خود را با شیوه جدید تطبیق دهند.

۲ - متون کتابهای درسی زبان معمولاً از نوشته‌های گویندگان

همان زبان انتخاب می‌شوند. این روایی است که در اکثر جاها بکار گرفته می‌شود. چون متونی که صرفاً بمنظور تدریس زبان نوشته می‌شوند بعلمت تصنعی بودن رغبت دنبال کردن مطلب را از خواننده می‌گیرند. البته در بعضی از موارد بدلائل فرهنگی یا زبانی تغییراتی در متن‌ها ایجاد شده است تا آنها را با شرایط کشور ما منطبق کند. بدلیل تنوع علائق و تسجریات مسلماً همه متون موردپسند همه قرار نمی‌گیرند. در مقابل نظر دبیران محترم منطقه ۲ نامه‌های بسیاری از مناطق مختلف در دفتر موجود است که متون کتابها را مورد تأیید قرار داده‌اند.

۳ - برای دست‌یابی به میزان موفقیت دانشجویان در استفاده از متون خارجی بهتر است همکاران محترم نظر اساتید دانشگاه را در این زمینه جویا شوند تا حقیقت بر آنها معلوم شود.

۴ - در این مورد که نوشتن کتاب درسی تخصص می‌خواهد یا همکاران هم عقیده هستیم و اعتقاد داریم افرادی که صلاحیت علمی لازم را دارند بایستی در این زمینه فعالیت کنند. اما اینکه نویسنده کتاب باید حتماً انگلیسی زبان باشد اغراق‌آمیز بنظر می‌رسد و توجه‌پذیر نیست. در انتخاب مؤلف نکات فوق رعایت شده است و افراد واجد شرایط به این کار اقدام کرده‌اند.

۵ - مسلماً هر کتابی در چاپ اول که بصورت آزمایشی مورد استفاده قرار می‌گیرد خالی از اشکال نیست. و نواقص در چاپهای بعدی اصلاح می‌شود. اغلاط بیشتر چاپی هستند و اغلاط دستوری و واژگانی بندرت مشاهده می‌شود. در مورد جملاتی که بعنوان نمونه در نامه ذکر شده‌اند باید عرض کنیم جمله اول درست است (hiccups جمع است و فعل جمع می‌گیرد) جمله دوم در چاپ بعدی اصلاح شده است و جمله سوم گرچه با الگوهای دستور تجویزی همخوانی ندارد ولی درست است و نویسنده برای رساندن مفهوم و هدف خود این الگوی خاص را برگزیده است. ۶ و ۷ - ظاهراً همکاران محترم از اهداف تدریس زبان در دبیرستان آگاهی کافی ندارند. در کلاس‌های توجیهی کتابهای جدید اهداف بصراحت عنوان شده‌اند. هدف زبان‌آموزی در دبیرستان تسلط بر مکالمه نیست بلکه مهارت خواندن است و مهارتهای دیگر تا آن حد که به تعمیق و رشد مهارت خواندن کمک می‌کنند مطرح شده‌اند.

۸ - گروه زبان انگلیسی نیز با کاهش ساعات تدریس زبان موافق نیست امید است در نظام جدید کاهش ساعات مورد ارزیابی مجدد قرار گیرد.

در پایان توفیق همکاران را در امر تدریس از درگاه ایزد منان

خواستاریم. ف

محمدمسعود ابوظالی

مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

very difficult to separate the two and often one act in the classroom can perform both functions simultaneously.

As a qualified instructor of modern foreign languages a teacher must have a good command of:

- Aural understanding
- Speaking
- Reading
- Writing
- Language analysis
- Culture
- Professional preparation

In Barnes words there are hidden roles for the teacher:

1- **Evaluator** - the teacher is an evaluator of learners' efforts and contributions. The teacher judges whether learners' contributions to the teaching learning process are valid, relevant, or correct.

2 - **Guide** - The teacher is a guide to the "subject" under consideration and the way in which it's learnt in the classroom. He is also the creator of the "rules" for acquiring knowledge.

3 - **Resource** - Closely related to the "guide" role is the role of "resource". The teacher is a resource of knowledge about the subject and also how to acquire it.

Organizer - The teacher is an organizer. He organizes classroom activities, sets up learning tasks and assists the learners in doing these activities.

In conclusion:

1 - The teacher is more important than any method or material; and determines its effectiveness in helping students and is learning facilitator.

2 - Student growth depends to a large extent upon the teacher's professional growth. The teacher should keep up with new findings, materials, and reports of teaching and learning experiences of other teachers.

3 - The interested and interesting teacher constantly enriches his personality and his teaching through the study of aspects of methodology and content of other subjects.

4 - The teacher should learn to blend many ingredients to give students the kind of learning experiences carefully planned.

5 - The teacher must give each student the feeling that he is an important part of a group capable of learning, and that he can achieve success.

6 - The teacher can demonstrate an understanding of environment and linguistic conflict.

7 - Teachers who recognize the importance of their responsibilities and who embody the personal and professional characteristics of a good teacher push aside the language barriers which still impede communication among mankind.

References:

- 1 - Celce - Murcia, M. Macintosh, L. (1977). Classroom skills for ESL Teachers, **Teaching English as a second or Foreign Language**. Cambridge, Newbury house publishers (pp. 315 - 326)
- 2 - Chastain, R. (1988). General guidelines and lesson planning. **Developing second language skills Theory and practice** (pp. 326 - 333). San Diego; HBJ
- 3 - Finocchiero, M, Bonomo, M (1973). The crucial role of the teacher. **The Foreign Language Learner: A guide for teachers**. (pp. 23 - 30). NewYork: Regents publishing Co., Inc.
- 4 - Wright, T. (1987). **Roles of Teachers and Learners** Oxford University Press.

realistic channels. With relation to aspirations, he must realize that what one student may consider success may not be success for another.

The qualified teacher knows or come to know that the path of educational progress more closely resembles the flight of a butterfly than the flight of a bullet. So he must be ready to handle this progress.

The qualified teacher has to receive a well - ballanced education including a knowledge of his own culture.

He has to receive the appropriate training in professional education, psychology and related areas.

Different tasks are expected from the teachers: the most important one is to impart knowledge, by a variety of means to their students, and to create conditions under which learning can take place.

Teachers have two major roles:

1. Manager: Having management or enabling function; having to create conditions under which learning takes place (the social side of teaching).

A primary function of the teacher's management role is to motivate the leaners who are already well motivated to the task of learning and to motivate the learners who are demotivated.

A qualified teacher can choose different ways to motivate his students.

- 1 - Adopting a positive attitude towards the learners. Praise and encouragement for positive efforts by the learners will help to keep up motivation.
- 2 - Giving pupils meaningful, relevant, and interesting, tasks to do.
- 3 - Maintaining discipline to the extent that a reasonable working atmosphere is established an atmosphere of calm and organization).
- 4 - Being motivated and interested by itself.

5 - Involving the learners more actively in the classroom process in activities that demand inter - student communication and cooperative efforts on their part.

6 - Introducing learners to the concept of self - appraisal and self - evaluation (through reports and discussions)

7 - Giving positive feedback on written assignments.

8 - Encouraging pride in achievement by allowing learners to display their work on the classroom walls and noticeboards.

9 - Varying the method of presentation.

10 - Varying the instructional material.

11 - Giving the students a sense of security, success and achievement.

2. Instructor: having instructional fuction, having to impart, by variety of means knowledge to their learners (the task - oriented side of teaching).

As an instructor: the teacher, at first has to learn students' names, no matter how large the class enrollment is. Should respect each student's wishes about what s/he will be called in class. Should be alert to students' needs and flexible as to measures to take to meet them. By some 6th sense students seem to know which teachers are genuinely interested in them and which are more interested in themselves, in the subject matter, or getting out of the building before students (the instructor must be careful about all of these things). To help the students a teacher needs to know how they feel and what they are thinking.

These two major roles complement each other; the latter would become more or less impossible without the former. In practice, it is



Qualifications of a Good Teacher

Shoaleh Bigdell

No one is born a superior teacher; everyone can hope to become one. (Finacchioro, 1973)

What is a role?

The Concise Oxford Dictionary (1982) defines "role" as actor's part; ones function, what person or thing is appointed or expected to do.

We have roles in Society – we play parts in society. Whatever the case we are placed or place ourselves in a role, others will expect certain types of behaviour of us.

Superficially, occupations seem to define social roles and, in most societies, the chief defining characteristic of a role is the occupational aspect.

In short, there is more to a role than just doing a job!

Any person has different roles simultaneously (e.g. different roles of a teacher are father, son, friend, judge,...)

Roles and Qualifications of a Good Teacher:

The role of the foreign language teacher is central to the learning process. Foreign Language teacher must bring about changes or modifications in behaviour, habits, attitudes, knowledge, or skills in an unfamiliar medium requiring additional or different psychological activity.

The teacher has to be a combination of linguist, sociologist, anthropologist, and pedagogue. He should modify curriculum content as he ascertains the strengths, weaknesses, and aspirations of his students, He should make even effort to help the students achieve their aspirations or redirect them into attainable

There are some books there. /səm/ or /sm/

2. that

"That" is pronounced in two different forms of strong /ðæt/ and weak /ðət/.

It is pronounced strong in the following cases.

a. as a pointing word contrasted with "this", as in:

That book is mine. /ðæt/

That is his. /ðæt/

b. as an adverb indicating degree as in:

It is not that cold. /ðæt/

c. With a plural noun, considered as a collective singular as in:

What did you do with that ten tomans I gave you.

/ðæt/

It is pronounced weak in the following cases.

a. as a relative pronoun as in:

The book that I read /ðət/.

3. there

This word may be used either as an adverb of place or in the expressions of 'there is' and 'there are'. In the former case the pronunciation is always strong, that is, /ðə/ as in:

He was there. /ðə/

and in the two expressions of 'there is' and 'there are' it is always weak, that is, /ðə/.

For example:

There is a book on the table. /ðərɪz/ or /ðəz/

There are some boys playing here. /ðərə /

4. the

This word is usually pronounced weak. There are two weak forms for it, one before consonants as /ðə/ and the other before vowels as /ði/.

Examples:

I wrote the letter. /ðə/ (before consonants)

That is the end. /ði/ (before vowels)

The definite article is strongly pronounced as /ði:/ when used contrastively both before vowels and before consonants.

Examples:

I want the book not a book. /ði:/

I ate the apple not an apple. /ði:/

Note: colloquially, this word is more often heard as /ði/ both before vowels and consonants.

5 - man

This word may be used both as an affix attached to another word and as a free form appearing all by itself. In the former case, it receives a weak pronunciation as /mən/. For example:

He is a postman. /... mən/

In the latter case, however, it is pronounced strong as /mæn/.

For example:

He is a man. /mæn/

6 - men

Like "man", this word can also be used as a bound form attached to another word, and as a free form used by itself. As a bound form, it has a weak pronunciation of /mən/.

That is, the two configurations of "man" and "men", as bound forms attached to the end of other words, have the same weak pronunciation of /mən/

For example:

He is a milkman. /... mən/

They are milkmen. /... mən/

7 - land

When used as a bound form, it is pronounced weak as /lənd/.

Form example:

I went to England. /... lənd/

However, as a free form, it has the strong pronunciation of /lənd/.

As in:

That is a good piece of land. /lənd/



THE WEAK AND THE STRONG FORMS OF WORDS IN ENGLISH

By Hossein Nassaji
Kashan Tarbiat Moalem University

When we speak our own language, Farsi for example, we can easily notice that some of the words are pronounced with different tones and stress patterns when used in different contexts. They are sometimes pronounced weak and

sometimes strong depending on where and for what purpose they are used. This weakness and strength of the words and syllables gives our speech a particular rhythm which is typical of our own language. English is no exception. The same also applies to it when spoken. Language learners, however, pay little attention to this important feature of spoken language. They tend to pronounce the same words with the same stress patterns in different utterances, and that is what makes their speech seem unnatural. Teachers, thus, when teaching the language, should be careful about the fact that some of the words might have different pronunciations, weak or strong, depending on where they are used. In this article, the readers are introduced to some of these words and their pronunciations accompanied by rules which can help them to know where the strong form is appropriate and where the weak form.

1. Some

This word will be pronounced in two different forms of strong and weak as /sʌm/ and /səm/ or /sm/ respectively.

The strong form is appropriate in the following cases.

a. When used as a pronoun, substituting a noun or a noun phrase, as in this example:

I want some. /səm/

b. When used contrastively, as in:

Some boys are noisy and some are quiet. /sʌm/

c. when used to indicate a considerable quantity, as in:

I haven't seen him for some time. /sʌm/

d. when used as referring to an unspecified noun, as in:

I have read it in some book. /səm/

In all other cases it is usually pronounced weak, that is, either /səm/ or /sm/.

For example:

von ihnen eine Nummer erhalten.

Dann habe ich versucht, die das Aussehen eines Wörterbuches ausmachenden Faktoren und deren psychischen Einfluß auf den Benutzer zu beschreiben.

Selbstverständlich kann ein Buch mehr Eindruck auf uns machen, wenn es schön aussieht. Ein Wörterbuch ist da keine Ausnahme, d. h. es soll nicht uns inhaltlich zuverlässig sein, sondern auch ein gutes Aussehen haben. Das Format und die Druckqualität des Wörterbuches bestimmen sein Aussehen wesentlich.

Im zweiten Kapitel habe ich den Versuch unternommen, nach dem Vorbild *Schülerduden Bedeutungswörterbuch* und unter Berücksichtigung der lexikographischen Grundlagen ein kleines Wörterbuch zu erstellen, das die Stichwörter von A bis Ant – enthält.

Beispiel:

anrechnen,
rechnete an, hat angerechnet

متعدی (به همراه مبلغ پرداختی) حساب کردن / به حساب آوردن:
Diesen Calvados rechne ich nicht an.

berechnen, berücksichtigen مترادف:

Anrecht, das; -[e]s, -e

حق، ادعا، دعوی:

Er hat ein Anrecht auf Unterstützung.

Anrede, die, -, -n

عنوان، خطاب:

«Gnädige Frau» ist eine höfliche Anrede.

anreden,
redete an, hat angeredet

(متعدی) مورد خطاب قرار دادن، خطاب کردن
jmdn. mit seinem Titel anreden

anreigen,
regte an, hat angeregt

مترادف

(متعدی)

۱ – تحریک / ترغیب کردن، برانگیختن:

etwas regt jmdn. zur Nachahmung an
animieren, anspornen, ermuntern, reizen zu,
stimulieren

۲ – قدم اول را برداشتن، باعث (انجام کاری) شدن:

eine Arbeit anregen

veranlassen, vorschlagen

مترادف:

۳ – تحریک کردن، برانگیختن:

etwas regt den Appetit an;
Kaffee regt an.

(همچنین لازم):

بصورت اسم مفعول:

Der Vortrag war anregend.

aktivieren, aufputschen, beleben, stimulieren,
dopen

مترادف:

Anreise, die; -, -n

سفر (به سمت یک مقصد معین)

Die Anreise dauert 3 Tage.

anreisen,
reiste an, hat / ist angereist

۱ – (لازم) از سفر (به مقصد) رسیدن، آمدن، وارد شدن:

Die Teilnehmer waren aus allen
Teilen Deutschlands angereist.

(غالباً در حالت ترکیبی):

angereist kommen

Auf diese Nachricht hin kam sie sofort angereist.

۲ – (متعدی) (به سمت یک مقصد مشخص) مسافرت / سفر کردن:
Frankreich will er per Bus anreisen.

Anreiz, der; -es, -e

ders dort, wo die Erklärung eines Wortes mit anderen Wörtern schwer ist und zu Mißverständnissen führen kann, die Bilder zu Hilfe nehmen.

e) Sind auch die Fremdwörter im Deutschen im Nachschlagewerk angegeben worden?

Wie in allen Sprachen, so gibt es auch in der deutschen Sprache eine große Anzahl von Wörtern aus anderen, d.h. aus fremden Sprachen. Sie werden üblicherweise Fremdwörter genannt, obgleich sie zu einem großen Teil gar keine fremden, sondern durchaus altbekannte, gebräuchliche und nötige Wörter innerhalb der deutschen Sprache sind.

Ständig werden – vor allem in der Technik und in den Naturwissenschaften – neue Wörter aus fremdsprachlichen Bestandteilen geprägt. Gerade Fremdwörter gehören zu den Wörtern, die besonders große und sehr verschiedenartige Schwierigkeiten bereiten – Schwierigkeiten in der Aussprache, in der Silbentrennung und in der Bedeutung. Aus diesen Gründen kommt der Aufnahme der Fremdwörter in Wörterbüchern eine besondere Bedeutung als lexikographisches Hilfsmittel zu.

f) Sind die Wortarten, ihre Flexionsmöglichkeiten, Zeitformen usw. im Wörterbuch angegeben worden?

Die Angabe von Wortarten und zusätzlichen Erklärungen der Stichworte ist eine Notwendigkeit, denn die Angabe von einer bzw. mehreren Bedeutungen für ein Stichwort reicht nicht aus. Dem Benutzer sollen neben den jeweiligen Bedeutungsangaben möglichst alle Angaben und Informationen über das Stichwort zur Verfügung stehen, denn das Nachschlagen eines Stichwortes erfolgt nicht immer zum Finden der Äquivalente des Wortes in der Ausgangssprache, sondern in vielen Fällen sucht der Benutzer nach Informationen und Anwendungsmöglichkeiten des Stichwortes in der Ausgangssprache. Ich habe hier als Beispiel

zuerst die Informationen gegeben, die der Benutzer beim Nachschlagen der Substantive, Verben und Adjektive erhalten soll, sie dann mit einigen Beispielen aus "Schülerduden" behandelt und schließlich die drei Nachschlagewerke "Mohit", "Cassell" und "Arianpour" unter denselben Gesichtspunkten verglichen.

g) Gibt es allgemeine Angaben und zusätzliche Erklärungen im Wörterbuch? Findet man im Wörterbuch die Synonyme, Antonyme und die verschiedenen Zusammensetzungen eines Stichwortes?

Neben den Angaben, die ein Stichwort grammatisch bestimmen, sind auch andere Erklärungen über die genaue Anwendung von Wörtern auf verschiedenen Sprachebenen erforderlich. Diese Erklärungen bestimmen z.B., ob ein Stichwort in der Umgangssprache Anwendung findet oder in der Hochsprache, oder ob es sich überhaupt um ein veraltetes Wort handelt, das heute nicht mehr benutzt wird.

Am Ende der einzelnen Wortbedeutungen finden sich in der Regel zwei Gruppen von Wörtern, die unter 'sinnv.' und unter 'Zus.' zusammengefaßt werden. Unter 'sinnv.' werden sowohl sinnähnliche als auch sachverwandte Wörter genannt. Dabei handelt es sich um Wörter, die begrifflich oder assoziativ mit dem Stichwort in Verbindung gebracht werden können.

h) Sind die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes durch Ziffern o. ä. getrennt worden?

Bei den Bedeutungsangaben in jedem Wörterbuch handelt es sich um Bestimmungen von Wortinhalten, um Beschreibungen von Bedeutungsstrukturen. Die Bedeutungsangaben sollen so gehalten werden, daß sie der Durchschnittsprecher versteht und in Beziehung zu den Beispielen setzen kann.

Viele Wörter haben (trotz gleicher Herkunft und Flexion) zwei oder mehr Bedeutungen. Um diese verschiedenen Bedeutungen innerhalb eines Wörterbuchartikels besser zu trennen, soll jede

2. Das Aussehen

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Kapiteln. Im ersten Abschnitt handelt es sich um eine kritische Untersuchung der folgenden drei deutsch-persischen Wörterbücher:

- MOHIT
- CASSELL
- ARIANPOUR

Die o. a. Wörterbücher werden jeweils unter den Gesichtspunkten *Inhalt* und *Aussehen* behandelt. Unter *Inhalt* habe ich einige maßgebende Faktoren genannt und behandelt. Dabei tauchen folgende Fragen auf:

a) Hat das Nachschlagewerk im großen und ganzen neben der Schriftsprache auch die Umgangssprache berücksichtigt?

In jeder Sprache findet man Wörter und Ausdrücke, die mündlich benutzt werden, aber in der Schrift bzw. Hochsprache selten erscheinen. Diese gehören zu den umgangssprachlichen Wörtern und bilden einen großen Teil der gesprochenen Sprache; deshalb werden sie viel benutzt und sind von großer Bedeutung, sodaß viele Lexikographen bis jetzt Nachschlagewerke erstellt haben, die nur umgangssprachliche Wörter beinhalten. Aus diesem Grund soll es diese Wörter in jedem Wörterbuch bis zu einem gewissen Grad geben, damit sich der Benutzer beim Nachschlagen nicht in Verwirrung gerät.

b) Gibt es im Wörterbuch phonetische Anweisungen, die das Aussprachesystem des Deutschen erklärt? Sind die Silben mit Zeichen gekennzeichnet worden? Ist das phonetische System im Wörterbuch leicht, vollständig und richtig?

Wären die Forderungen "Schreibe, wie du sprichst!" und "Sprich, wie du schreibst!" erfüllt, würde die Schrift zugleich die Aussprache angeben. Das Rechtschreibebuch wäre dann ebensogut ein Aussprachebuch. Dieser Zustand

ist vielleicht in einigen Sprachen erreicht, im Deutschen und in den meisten heutigen Weltsprachen aber nicht. Hier deutet die Rechtschreibung die Aussprache nur ungenau an.

Die Unfähigkeit der Rechtschreibung, die Aussprache anzugeben, zeigt sich vor allem bei den Fremdwörtern und den Eigennamen, besonders den fremden Eigennamen.

c) Wird jede Bedeutung von einem Beispiel begleitet?

In jedem Wörterbuch sollen die Beispiele das Zusammenspiel der Wörter veranschaulichen. An ihnen kann der Benutzer ablesen, wie sich der Aufbau der Satzglieder und Sätze vollzieht.

Hat ein Wort mehrere Bedeutungen, so ist es sinnvoller, für jede Bedeutung ein Beispiel anzugeben, damit der Benutzer auch mit der Anwendung des jeweiligen Stichwortes vertraut wird.

d) Sind die Bilder bzw. Zeichnungen zur besseren Erklärung des Stichwortes angegeben worden?

Bilder können bestimmte Informationen schneller und deutlicher vermitteln als Erklärungen und Beschreibungen. Die Abbildung läßt uns häufig sehr viel leichter den Gegenstand erkennen, der mit einem bestimmten Wort bezeichnet wird, als eine noch so treffende Definition des Wortes. Auch im Umgang mit einer fremden Sprache – ob wir sie gut oder weniger gut beherrschen – ist die bildliche Darstellung eine nützliche Hilfe.

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte; dieses alte chinesische Sprichwort bewahrheitet sich in vielfältiger Weise, nicht nur für den normalen Sprachteilhaber, mehr noch für den, der sich erst eine Sprache erschließen und aneignen will, für den Schüler oder den Ausländer.

Daher muß man in Wörterbüchern, beson-

Kritische

Untersuchung der

deutsch-persischen Wörterbücher

und

konkrete Vorschläge zur

Erstellung eines neuen Wörterbuches

von
Nastaran Mobasser

Referent
Touradj Rahnama

Eine der großen Schwierigkeiten der iranischen Deutschlernenden ist das Fehlen eines zuverlässigen deutsch-persischen Wörterbuches. In den letzten Jahren sind verschiedene Wörterbücher auf den Markt gekommen, die zumeist eine wörtliche Übersetzung ins Persische darstellen.

Ein zweisprachiges Wörterbuch muß von einem Linguisten erstellt werden, der beide Sprachen gut beherrscht und über die lexikographischen Grundlagen gut informiert ist. Jedes Nachschlagewerk läßt sich unter zwei wichtigen Gesichtspunkten bewerten:

1. Der Inhalt

ohne zu sündigen, laß uns sündigen, ohne zu empfangen.), offizielle Bezeichnungen (Frei statt Bayern), Firmennamen (Was lacostet die Welt?), Werbesprüche (Kein Atommüll auf den Mars, denn Mars bringt verbrauchte Ennergien zurück), politische Slogans (Freibier statt Sozialismus, Original: Freiheit statt Sozialismus) und vieles mehr.

Verleiht die ursprüngliche Form des Sprichworts ihm generalisierenden Charakter, so ist das Antisprichwort durch Inhalt und Form weitgehend individuell geprägt. Antisprichwörter sind "sprachliche Eintagsfliegen" (Mieder 1985: XIII). "Wenn früher mal die stete Wiederholung als probates Mittel der Bewußtseinsformung galt (...), dann scheint sich heute als wirksamer das Prinzip der raschen Variation zu etablieren." (Roche 1983: 181)

Wer benutzt was wozu und wogegen?

In der Einleitung zu seinem Antisprichwörterbuch (Mieder 1985) nennt Mieder nur Journalisten, Werbetexter und Literaten als Urheber von Sprichwortabwandlungen. Diese drei Gruppen gebrauchen in den meisten Fällen keine Antisprichwörter im eigentlichen Sinn, sondern lediglich Variationen der Sprichwörter, ohne ihren Sinn groß zu verändern. Allerdings ist auch hier die Basis dessen, was abgewandelt wird, stark erweitert. Ein größeres Beispielkorpus hierzu haben Renate und Gustav Bebermeyer angelegt (1977). "Als sprachliche Schablone" werden neben sprichwörtlichen Redensarten und Wendungen "alte wie neuere Zitate, Buch -, Film -, Fernsehtitel, Märchen - und Sagen-themen, Werbesprüche - das gesamte vielgestaltige wie vielschichtige Formelgut " genutzt. Einige Beispiele sollen diese Sprichwortabwandlungen verdeutlichen: Aus John le Carrés Romantitel "Der Spion", der aus der Kälte kam, wurde u. a. Der Spion, der aus der Langeweile kam (Südwestpresse Nov. 1974, zit. in ebenda: 5) und zu Der Kanzler, der in die Kälte kam (SPIEGEL - Essay 6. 5. 1974, ebenda). Aus dem

Märchentitel "Hans im Glück" macht der STERN Hassan im Glück (König von Marokko, Aug. 1972, zit. in ebenda: 12) und die ZEIT Maier im Glück (Nationaltorhüter, Dez. 1971 ebenda).

Mieder übergeht meiner Meinung nach die eigentlichen Urheber der Antisprichwörterkultur, die Jugendlichen. Während diese ihr Unbehagen an ihrer Situation und ihren Protest gegen die gesellschaftliche Wirklichkeit noch in ihre spezielle Form der Sprache kleiden, nützt die Werbung bereits geschickt ihre Sprachform, um sich bei dem neu entdeckten Wirtschaftsfaktor Jugend anzubiedern. Bei Müller - Thurau (1983: 87) liest sich das so: "Aber auch dem jugendlichen Sprachbesitz droht bereits die Vereinnahmung durch sicher unerwünschte Teilhaber, ihre Sprachverstecke werden eifrig ausgekundschaftet. In einem Teilbereich unserer Wirklichkeit, dem gerade Jugendliche besonders skeptisch gegenüberstehen, wird längst vorgegeben, daß aus dem "Ihr sollt so werden, wie wir" ein "Wir sind so wie Ihr geworden sei."

Und da die standardsprachliche Norm ihre Grenzen gegenüber Substandardsprachstilen geöffnet hat, können auch Journalisten und Politiker Anklänge jugendlichen Sprachverhaltens in ihren eigenen Sprachstil integrieren.

Allen Benutzern von Antisprichwörtern, b. z.w. Variationen ist gemeinsam, daß sie durch die Formel Kompliziertes einfach ausdrücken können. Wogegen sich aber nur die Benutzer der Antisprichwörter wehren, ist die "Gesetzmäßigkeit des Gesagten" (Mieder 1975: 15), die durch das Sprichwort betont wird. Genau diesen generalisierenden Charakter - "denn auch dem variierten Sprichwort liegt noch der im eigentlichen Sprichwort enthaltene Weisheits- und Wahrheitsanspruch zugrunde" (ebenda: 8) - nützen gerade Politiker und Werbetexter aus. Journalisten dagegen benutzen eher die Auffälligkeit von Sprüchen, um Aufmerksamkeit zu erwecken.

Es folgt:

ab, stereotypisiert sie zugleich und pflegt spezifische Formen ihres sprachlichen Spiels. Zwar wandelt sie systematisch ab, aber sie ist nichts weniger als systematisch"

Grundsätzlich sieht Henne die Tendenz zur Versprechsprachlichung mit der Folge von Lautkürzungen, -schwächungen und -verschmelzungen, mit Satzverkürzungen und Satzabbrüchen. Im Einzelnen führt Henne u. a. auf:

- Änderungen auf der lexikalischen Ebene als der bevorzugten Spielweise jugendlicher Sprecher: Neuwörter (Mucke), Neubedeutung (äztend, tierisch), Neubildungen, vor allem Kurzwörter (O – Saft), Suffixbildungen (Schleimi, Spasti), Rückbildungen (ächz, kotz, würg) und Zusammensetzungen (Superschlaupkopf);

- antikonventionelle Grüße und Anreden, eigenwillige Partnerbezeichnungen;

- gehäufte Gebrauch von Partikeln (ej) und von Dehnungsphrasen (und so, oder so);

- auf der syntaktischen Ebene stehen die Sprüche, vorgefaßte Satzstrukturen, die der Rede Schnelligkeit und Leichtigkeit verleihen;

- dazu kommen stereotype Floskeln, Verzückungs- und Verdammungswörtern (geil, uncool / herb), prosodische (die Lautstruktur betreffende) Sprachspiele (peng, bumm, Herbert von Tralala).

Der sprachliche Grundton Jugendlicher liegt "jenseits 'gepflegter' Gesprächskonventionen" (Henne 1986: 210) und gibt sich einen sehr 'floskelhaften Anstrich" (ebenda: 211). Jugendliche lassen oft bewußt ihr Lebensgefühl in ihre Sprache einfließen und wenden sich mit dieser Emotionalisierung und Subjektivierung gegen betont ausdrucksloses und (pseudo-) objektiv gehaltenes Sprechen.

Antisprichwörter

Sprüche sind also eines der Hauptkennzeichen von Jugendsprache. Ihr Inhalt ist meist gegen Konvention und Sitte gerichtet, also der Funktion von Sprichwörtern genau entgegengesetzt. Den von Wolfgang Mieder

geprägten Begriff gebrauchend, handelt es sich hierbei um Antisprichwörter (vgl. Mieder 1985) im eigentlichen, auf die Funktion bezogenen Sinn. Mieder gebraucht den Begriff allerdings eingeschränkt auf Formulierungen gegen das Sprichwort, wobei das Original weiterhin zu erkennen bleibt (vgl. Mieder 1985: X). In einem anderen Artikel (ders. 1978 a: 217) spricht Mieder nur von 'Variationen'. Sprichwörter werden "den jeweiligen Umständen entsprechend abgeändert", nutzen aber noch die Autorität des Originals. Auf jeden Fall steht es für Mieder fest, daß Antisprichwörter in ihrer Formel das Weiterleben der Sprichwörter in der modernen Zeit bedeuten.

Damit wäre das Phänomen Antisprichwörter nur unzureichend beschrieben, Antisprichwörter sind mehr, sie sind fast ein Symbol für Jugendsprache. Nicht nur werden Sprichwörter abgeändert und ihre traditionellen Weisheiten in Frage gestellt, sondern die unserer Gesellschaft zugrunde liegenden Werte an sich werden hinterfragt. D. h. Antisprichwörter wenden sich in ihrem Wortlaut nur teilweise gegen ein zugrundeliegendes Sprichwort. Ihnen liegen alle möglichen Formulierungen zugrunde, und teilweise sind sie absolute Neuschöpfungen. (Wer hat uns belogen? Die Pädagogen! oder Bahlsen geht mir auf den Keks.)

Die Sprüche, denen ein Original zugrunde liegt, parodieren dieses oft, manchmal sind sie in einem umgangssprachlichen, dialektalen und / oder vulgärsprachlichen Stil abgefaßt, manchmal spürt man die Emotion aus dem Wortlaut. Als Vorlage dienen neben Sprichwörtern (Morgenstund ist aller Laster Anfang, Vermischung von Morgenstund hat Gold im Mund und Müßiggang ist aller Laster Anfang), in der eigenen Szene geprägte Sprüche (Stell dir vor, du stellst dich vor, und keiner stellt dich ein; Original: Stell dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin), bekannte (Der Mensch ist Mittelpunkt; Edel sei der Mensch, Zwieback und gut) oder fiktive Zitate (Heilige Mutter Maria, die du empfangen hast,

modernen Welt. Peter von Polenz (1983: 43) erläutert die durch ihn zitierte "Sprache im technischen Zeitalter", auch als "Sprache der Großstadt" oder "Sprache der Massengesellschaft" bezeichnet, so:

Gemeint sind damit vor allem sprachliche Veränderungen im Alltagsverhalten der modernen Großstadtbevölkerung und der verstädterten Kleinstadt – und Landbevölkerung: Beschleunigung des Arbeits – und Verkehrstempos, Ausweitung des regionalen Verkehrsraums, Verstärkung des Leistungsdrucks mit Konsumzwang, Kommerzialisierung der menschlichen Emotionen und Bedürfnisse, Reizüberflutung und so weiter."

Dies führte u. a. zu einer Liberalisierung der Lautnormung, und einem wahrscheinlich schnelleren Sprechtempo. Weitere sprachliche Veränderungen sieht Polenz durch die Einführung neuer Medien und Techniken in der öffentlichen Massenkommunikation (ebenda: 43f):

"(...) der Rundfunk (hatte) als Konkurrenz zur Zeitung bereits in den 30er Jahren einen Einfluß auf die Verbreitung gesprochener Standardsprache. Vorbild wurde dadurch die Lautnorm der Nachrichtensprecher anstelle der "Bühnenaussprache" der Siebsschen Lautnorm von 1898. So muß auch damit gerechnet werden, daß die Einführung des Fernsehens seit 1952 sprachliche Folgen hatte und weiterhin haben wird. (...) Die Umstellung von vorwiegend Lese – Information auf vorwiegend gehörte und bildlich wahr genommene muß Folgen für die Schreib – und Lesegewohnheiten der Fernsehbevölkerung haben und damit auf ihre Sprachkompetenz. Ähnliches gilt von der weiteren Ausbreitung und relativen Verbilligung des Telefonierens gegenüber dem Briefschreiben, das seit den 60er Jahren in der Bundesrepublik stark zurückgegangen ist. Die Umstellung der Datenverarbeitung auf Elektronik in Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaft hat in den letzten zehn Jahren extrem reduzierte und formalisierte

sprachliche Ausdrucksformen entstehen lassen, die heute fast jeder Bürger als schwerverständliches Computer – Deutsch in mancherlei offiziellen Textsorten zu spüren bekommt." Insgesamt seien folgende Auswirkungen zu beobachten:

– Komprimierter Ausdruck durch Nominalstil mit Attributketten (weg vom Schachtelsatz), vor allem in Wissenschaft, Verwaltung und Technik;

– Freiere Ausdrucksmöglichkeit durch Parenthese und Ausklammerung;

– Eindringen von Wortschatz aus dem Wissenschaftsbereich, heute vor allem aus Soziologie, Psychologie und Informatik, und aus dem "Subkulturbereich", vor allem aus der Jugendsprache, in die Alltagssprache;

– ungeheure Vergrößerung des passiven Wortschatzes im Vergleich zum aktiven;

– neben Liberalisierung der Lautnormung und einer wahrscheinlichen Verschnellerung des Sprechtempos monotone, ausdruckslose Sprechweise beim öffentlichen Sprechen nach Vorbild der Nachrichtensprecher.

Zusätzlich beobachtete Florian Coulmas eine Entideologisierung von Routineformeln, was er hauptsächlich mit "der abnehmenden Bedeutung der Religion im Wertesystem unserer Gesellschaft" (Coulmas 1981: 170) in Zusammenhang bringt. Indizien wären dafür vielleicht die Verbreitung des norddeutschen, religionsneutralen Guten Tag, von Hallo und von den tageszeitabhängigen Grüßen, wie Guten Morgen, sowie Auf Wiedersehen/ Wiederschauen und dem gleichzeitigen Rückgang der bairisch – religiösen Formeln Grüß Gott und Pfütat / Pfiat (i) Gott vor allem in bayerischen Städten.

Vor diesem Hintergrund muß man die Besonderheiten der Sprache von Jugendlichen sehen, um sie besser verstehen und beurteilen zu können. Für Henne (1986: 208) stellt sich der Zusammenhang zwischen Jugendsprache und Standardsprache folgendermaßen dar: "Jugendsprache ist ein fortwährendes Ausweich- und Überholmanöver. Sie setzt die Standardsprache voraus, wandelt sie schöpferisch

“Antisprichwörter”

Mohammad Reza Karimi Tari

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

Jugendsprache und Standardsprache im XX. Jahrhundert

Als auffällig wird die Lexik dieser damaligen Jugendsprache genannt (vgl. Henne 1986: 21ff). Wortneuschöpfungen wie Klampfe, Filzigkeit (Geiz) und dufte, vor allem aber Bedeutungsänderungen standardsprachlicher

Wörter in der Jugendsprache wie feiner Kerl, patentes Mädchen, Seelenwanderung (Vorbereitung der Fahrt), Kluft... gehen auf die damalige Zeit zurück.

Die Auffälligkeiten der modernen Jugendsprache sind bei Henne ausführlicher dokumentiert. Doch zunächst zu allgemeinen Veränderungen der Standardsprache in der

govern, but impossible to enslave.
(Thomas Jefferson, EFL Gazette 1911)

It seemed that subjects found this sentence syntactically too difficult to understand. Besides, some of them had problems with 'a people' which here means 'a nation' and 'drive' which means 'force somebody to do something', as they used the most common meanings of these words in their translations.

Conclusions and suggestions

This study reveals that understanding the text in SL is prior to and the only key to good translation. Understanding the text, however, depends on familiarity with linguistics (general and contrastive), good knowledge of syntax, good knowledge of proverbs in both SL and TL (target language), good knowledge of idioms, choosing the most suitable meaning of a word from among its several meanings, and considering the words or sentences to be translated in their natural context.

On the basis of these findings the following are suggested for the teacher to apply in translation classes.

- Assign sentences or texts to be translated in their natural context rather than discretely.
- Discuss the materials in class in SL in order to iron out any difficulties the students may have concerning syntax, semantics, linguistics, idioms, or proverbs before asking them to translate into their native language.
- Express the meaning of difficult items, phrases, or sentences in students' native language orally.
- Ask students to write down their translation for the next session.
- Ask students to read out their written translation in class for further discussion and correction.

- Dressler, W. 1972b. "Tentgrammatische Invarianz in Übersetzungen?" in Gulich and Raible (1972).
- Farahzad, F. 1370(1991). **ABC of Translating**. Tehran: The Centre of University Press.
- Hashemi, S.M.R. 1371(1992). "Teknikhaye amuzeshe tarjomeh" (Techniques of teaching translation). in Motarjem, Mashad, Astane Qodse Razavi Press. Vol. 2 No's 5, 6 & 7 Summer-Autumn (1992)
- Hartman, R.R.D. 1980. **Contrastive Textology**. Julius Groos Verlag, Heidelberg Imam, A. 1370 (1991). "Manzurshenasi va tarjomeh" (Pragmatics and translation). in Motarjem, Mashad: Astane Qodse Razavi Press, Vol. 1 No. 3 (1991)
- Imam, A. 1371 (1991). "Tarjomeye no vazhehha" (Translation of new terms). in Motarjem, Mashad: Astane Qodse Razavi Press. Vol. 2 No. 5
- Jefferson Thomas, 1991. in EFL Gazette, London, July, 1991
- Khazailifar, A. 1371 (1992). "Teknikhaye haftganeye tarjomeh" (The seven techniques of translation). in Motarjem, Mashad: Astane Qodse Razavi Press. Vol. 2 No's 5 & 6 Spring-Summer (1992)
- Lottipur, K. 1371 (1992). **An Introduction to Principles of Translation**. Tehran: The Centre of University Press
- Newmark, P. 1988. **A Textbook of Translation**. London: Prentice-Hall International
- Nida, E.A. 1964. **Towards a Science of Translating**. Leiden: E.J. Brill
- Nida, E.A. 1969. **The Theory and Practice of Translation**. The Netherlands, E.J. Brill
- Orwell, G. 1977. **Nineteen Eighty-Four**. London, Penguin Books.
- Reiss, K. 1987. "Pragmatic Aspects of Translation". in Indian Journal of Applied Linguistics.
- Saffarzadeh, T. 1359 (1980). **Osul va Mabanyeh Tarjomeh** (The Principles and Bases of Translation). Melli University Press.
- Saffarzadeh, T. 1990. **English for the Students of Humanities** (1) The Centre for Studying and Compiling Books in Humanities (SAMT)
- Steinbeck, J. 1970. **The Red Pony**. London, Heinemann Educational Books Ltd.
- Vinay, J.P. and Darbelnet, J. 1958/ 66. **Stylistique Comparee du Francais et de l'anglais. Methode de traduction**. Paris: Didier
- Willes, W. 1977b. "Textanalyse and Übersetzen" in Bender et al. 1977
- Yarmohammadi, L. 1370(1991). "Masael va moshkelate amuzeshe tarjomeh dar iran". in Motarjem, Vol. 1. No.3 Autumn (1991).
- Yule, G. 1988. **The Study of Language**. Cambridge University Press.

Bibliography

- Batani, M.R. 1371 (1992). **Piramune Zaban Va Zabanshenasi**. (= On Language and Linguistics) Tehran: Nowbahar Press.
- Catford, J.C. 1965. **A Linguistics Theory of Translation**. London, Oxford University Press.

Discussion

A glance at the table will reveal that for various reasons some or part of some items were too difficult for most students to translate correctly. These include items with less than 10% acceptable translations. Both for their role in translation and for pedagogical reasons some of these items will be discussed in this section.

Example 1. Translate the following sentence into two meaningfully different Persian sentences.

1a & 1b. Annie whacked a man with an umbrella.

(The Study of Language, G. Yule)

Because of its structural ambiguity this sentence has two deep structures and, therefore, two underlying meanings. All of the subjects were able to convey one of the two meanings to Persian; that Annie had an umbrella and that she hit a man with it; however, they had failed to notice or rather discover that the sentence also means that Annie hit a man and that the man happened to be carrying an umbrella. Their inability to discover the other meaning of the sentence is due to the fact that languages are not structurally equivalent and therefore some knowledge of linguistics (general as well as contrastive linguistics and sociolinguistics) is necessary for translation.

Example 2. Translate into Persian.

3.1. The bird looked much smaller dead than alive.

(The Red Pony, J. Steinbeck)

Obviously, subjects had found this sentence too difficult to understand. They had misconceived it as:

"The bird looked to be dead rather than alive."

"The small bird looked dead not alive."

or "The bird was too small to be considered alive."

However, when they were told later to add 'when' between 'smaller' and 'dead' they easily discovered that it was the shortened form of the sentence 'When the bird was dead it looked much smaller than when it was alive'.

One should, of course, remember that the complexity of the sentence is partly due to the

fact that the sentence is out of its natural context. This example shows that not only understanding a sentence in source language (SL) is prior to translating but that understanding very much depends on a good knowledge of the syntax of SL as well as on the context in which the sentence occurs.

Example 3

3.2 A rusty iron pipe ran a thin stream of spring water into an old green tub.

(The Red Pony, J. Steinbeck)

A common problem with this sentence was that some subjects had mistaken 'spring' as 'the season' rather than 'a source of water'. This is because they thought of the most familiar meaning of the words disregarding other possible meanings.

Example 4

3.4. It was curious to think that the sky was the same for every one. (Nineteen Eighty-Four, G. Orwell)

Again one problem with this sentence was that subjects took the first meaning of 'curious' that came to their mind as suitable, i.e. they translated it 'eager to know' rather than 'strange'. The other problem was that in 'the sky was the same' they translated 'the same' literally neglecting the fact that this is a proverb which has a slightly different equivalent in Persian, i.e. in Farsi 'the same colour' is used instead of 'the same'.

Example 5

3.5b I want everyone to be corrupt to the bones.

(Orwell)

The idiom 'to the bones' means 'completely'. Subjects, however, found it problematic and mistranslated it one way or another. This is because the meaning of an idiom is usually different from the meanings of the individual words that constitute it and one has to learn idioms as a whole. It is, therefore, advisable not to translate idioms into one's native language literally.

Example 6

3.6 Education makes a people easy to lead, but difficult to drive, easy to

despite the fact that fast developments in science, economics, technology, and politics as well as in other areas in recent decades have made the need for a better understanding among nations the more urgent. Theoretically, suggestions have been made concerning preliminary steps to teaching translation by some authors (Saffarzadeh 1359, Farahzad 1370, Yarmohammadi 1370, Khazaiifar 1371, and Lotfipur 1371) or about teaching certain aspects of translation (Imam 1370,1371; Bateni 1371, and Hashemi 1371). practically, however, it has been the usual practice to assign from the very beginning some discrete sentences or paragraphs for the students of translation to translate from their native language to a foreign language or vice versa without even familiarising them, in most cases though not all, with the general guidelines of translation. The students are, then, asked to read out their translation and finally to write down the teacher's translation as the unalterable version (Farahzad 1370, the author's observation).

The outcome, though, has not been satisfactory and much more seems to have been lost in terms of time and money than gained as the result (Saffarzadeh 1990; Lotfipur 1992/1371).

The present study tries to determine some of the problems beginning students of translation face and to find ways of helping them deal with those problems. To this end a test was given to a group of teacher – students at the end of a translation course in order to examine the results obtained.

METHOD

Subjects

Subjects were 59 male and female teacher – students majoring in English in their third year at Isfahan Centre of Higher Education for Teachers. Their age ranged from 25 to 45 with an average of 35. They all had some experience, between 5 to 20 years, in teaching English as foreign language to Iranian students of guidance school or high school. They were, therefore, more or less, aware of the practical problems involved in teaching a foreign language and had actually been engaged in making use of translation as an aid to teaching a foreign language.

Materials and procedures

A test comprising 17 items including 12 miscellaneous short sentences, a dialogue and three short paragraphs was given to the subjects to translate from English into persian. To ensure validity of the test the items were chosen from various sources used in class during the course. Subjects were allowed to use their dictionaries freely and they had one and a half hours to finish the test.

Data Analysis

The papers were collected and scored accounting full credit for translations which conveyed the meaning of the items irrespective of minor differences in word order or diction, An estimate of the results in percentage is displayed in the table below.

Approximate estimate of the results in %

No. of Item	Acceptable translations in %
1a	100
1b	004
2.1a	100
2.1b	050
2.2a	100
2.2b	040
2.3a	100
2.3b	002
3.1	004
3.2	080
3.3	098
3.4	070
3.5a	098
3.5b	008
3.6	008
3.7	060
3.8	040
3.9a	098
3.9b	030
3.10a	090
3.10b	004
3.11	020
3.12	070
3.13	002

Some items were divided into two parts, part 'a' which was easy and part 'b' which was difficult.

Understanding the Text in Source Language, Key to Translation

VATTAN KHAH, M.R.
ISFAHAN CENTRE OF HIGHER EDUCATION FOR TEACHERS

«چکیده»

نتایج حاصله نشان داد که درک متن به زبان مبدأ نقش کلیدی در ترجمه دارد. همچنین مشخص شد چه عواملی در درک متن دخیلند. این گزارش با ارائه پیشنهادهایی براساس یافته‌های این تحقیق که در آموزش ترجمه مؤثرند پایان می‌پذیرد.

درک متن به زبان مبدأ، کلید ترجمه هدف از این تحقیق بررسی مشکلات موجود فرا راه ترجمه از زبان خارجی به زبان مادری و یافتن راه حلهایی است که دانشجویان را در امر ترجمه یاری نماید. به این منظور از عده‌ای از دانشجویان درس ترجمه در پایان ترم آزمونی بعمل آمد. بررسی

This study intends to find out what problems are involved in translation from a foreign language into one's native language and what solutions can be found to help students improve their translation. For this purpose a test was given to a group of students at the end of a translation course. An examination of the results showed that understanding the source language text has the key role in translation. It also revealed what factors understanding depends on. The paper ends with some suggestions that will be helpful in teaching translation.

Translation as a means of communication

among members of different speech communities dates back to at least 3000 years ago (Hartman 1980, Saffarzadeh 1980/1359, Lotfipour 1992/1371). Books have been written on the subject considering such issues as definitions, discussions and techniques of translation from different points of view (Vinay and Darbelnet 1958, Catford 1965, Nida 1964, 1969; Dressler 1972b, Willis 1977, Reiss 1987, and Newmark 1988). However, there have yet been no hard and fast rules for an effective method of teaching translation (Saffarzadeh 1980/1359, 1990; Farahzad 1991/1370, and Lotfipour 1992/1371)

FIRST STEPS TO TRANSLATION

A. Ebrahimi

Leonardo Da Vinci once said, "He who can go to the fountain does not go to the water Jar." (Duff, 1981, P.1). He was giving advice to painters, but the same advice applies to translation students and to translators in general. The original text written in the SL (Source Language) will always be better than any good translation, but this fact is no excuse for second-rate translations.

On the first day of class, the students are asked how they think a successful translation is done. Because that class may be their first contact with the art of translation, it is useful to balance the students' views with a clear statement of the procedure they should follow. Students should be trained to use such a procedure, a way to help them to deal with a text when working alone. The procedure is divided into ten (10) steps, but the division does not mean that students, translating a text, must say "I've Just finished step 4, so let's tackle step 5". The dynamics of translation cannot be forced into such fixed chambers. With practice, students can tell when one or two steps can be deleted from the procedure. Here are 10 steps that the students are encouraged to follow closely, at least at the beginning.

STEP 1: SILENT READING

Read silently the complete text in the SL to obtain an overall meaning of it. The teacher may want to ask one or two focus questions in TL (Target Language) before students begin reading in order to make the task of reading even more purposeful.

After the silent reading, a discussion of the text can help students become aware of the difficulties they may encounter before they plunge into the translation. I find that this procedure has the advantage of compelling students to **read the whole passage before translating it** (as well as creating the habit in them).

Answering the focus questions in the TL requires students to use vocabulary they will need later on when translating. Many students tend to start translating straight away, considering each difficulty as it comes up, a practice that should be strongly discouraged. **Many times experienced translators have no other choice than to deal with the text immediately owing to lack of time, but only with much practice do translators dare translate a text without having read it completely.**

The questions we must ask ourselves at this

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 10 - No. 38 - 1994

Journal

The

FLTJ

Roshd

Foreign Language Teaching Journal

Editor

Akbar Mirhassani, Ph. D.
Tarbiat Modarres University

2. Ghassem Kabiri, Ph. D. (Education)

Kashan Tarbiat Moalem University

3. Dr. A. Miremadi, Allam-e- Tabatabai
University

Executive Director

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

advisory Panel

Dr.H.Vossoughi, Linguist. Teacher Training

Editorial Board

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

Dr. A. Rezai, English Literature, Tabriz

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

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

Contribution to Roshd FLTJ:

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

Manuscripts:

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

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

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

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