

سرمقاله

کتاب درسی به عنوان یک رسانه آموزشی مهم ابعاد گوناگونی دارد که بررسی هر یک از آنها به تفکیک، ماهیت این رسانه را بهتر و بیشتر آشکار می‌سازد. یکی از ابعاد کتاب درسی بُعد «روانشناختی» آن است. نظر به اینکه یادگیری به شرط تناسب منطقی با شرایط یادگیرنده و قوانین حاکم بر ذهن و شناخت، انجام می‌گیرد، کتاب درسی نیز با رعایت ملاحظات روانشناختی مخاطب طراحی و تولید می‌شود.

کتاب درسی بُعد «اجتماعی» دارد. به این معنی که محتوای آن باید انعکاسی از ضرورتها و نیازهای اجتماعی باشد و مطالعه آن یادگیرنده را برای ایفای نقش مؤثرتر در زندگی اجتماعی آماده کند. بعلاوه اینکه اصولاً تولید کتاب یک کار اجتماعی است. یک فرد به تنهایی نمی‌تواند این رسانه بسیار مهم را طراحی و تولید کند.

«علمی بودن» جنبه دیگری از کتاب درسی است. بدون تردید هر یک از کتابهای درسی به یک یا چند رشته علمی ارتباط پیدا می‌کند. قاعدتاً بین رشته علمی و محتوای کتاب باید ارتباط و تناسب لازم برقرار شود.

کتاب درسی بُعد «هنری و زیباشناختی» دارد. یادگیری علاوه بر بُعد علمی و روانشناختی آن به امور ذوقی و عاطفی ارتباط پیدا می‌کند. هر قدر جنبه‌های هنری این رسانه قوی‌تر و غنی‌تر باشد تأثیر آن در یادگیری و انتقال پیام بیشتر خواهد بود.

علاوه بر آنچه که ارائه شد ویژگیهای دیگری نیز قابل بحث است که از طرح آنها صرفنظر می‌کنیم. این نکته را یادآور می‌شویم که تحلیل ابعاد و ویژگیهای کتاب درسی گویای آن است که برای طراحی و تولید این رسانه مهم تخصص‌های گوناگون باید به کار گرفته شوند. در واقع کتاب درسی محصول فرایندی چند بعدی است که هر بعد آن تخصصی ویژه می‌طلبد.

هیئت تحریریه

کتاب درسی:
نظریه‌ها و تجربه‌ها

شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی

«بخش مقدمات کتاب»

حسن ملکی

دانشگاه علامه طباطبائی

maleki_hhasan@yahoo.com

چکیده

ساختار کتاب درسی به عنوان وسیله یادگیری، بدون تأمل در فرایند یادگیری، قابل فهم نمی باشد براین اساس یادگیری به زمینه سازی ذهنی و مفهومی نیاز دارد. کتاب درسی که در دنیا به عنوان یک رسانه مهم شناخته شده است باید بخش مقدمات داشته باشد و موارد ضروری قبل از متن درس را دربرگیرد.

همچنین یادگیری دارای متن و پیکره اصلی است طبق این قاعده کتاب درسی نیز باید دارای متن مناسب درسی باشد و در آن عناصر یادگیری به صورت یکپارچه انسجام یابد تا به یادگیری موثر منجر شود.

یادگیری نیازمند تحکیم و تقویت است. کتاب درسی برای کمک به تحکیم یادگیری، فعالیتهای یادگیری و شیوه ارزشیابی و توصیه های آموزشی به یادگیرنده را در بخش پایانی خود شامل می شود. در این مقاله به بخش مقدمات پرداخته می شود. سایر اجزای ساختار کتاب درسی در شماره های بعدی مجله مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

واژه های کلیدی

کتاب درسی، طراحی کتاب، مقدمات کتاب درسی، یادگیری، محتوا، سازمان محتوا

مقدمه

کتاب درسی وسیله یادگیری است به همین دلیل باید از منطق یادگیری پیروی کند. یکی از نکاتی که در فرایند یاددهی - یادگیری اهمیت دارد زمینه یادگیری است. یعنی ضروری است که برنامه‌ریزان درسی و مربیان؛ زمینه و مقدمات لازم را برای آماده شدن یادگیرنده به منظور یادگیری پیام اصلی درسی، فراهم نمایند. بدون مقدمه وارد متن یادگیری شدن موجب بروز ابهامات و اشکالاتی می‌شود که از حضور علاقه‌مندانۀ یادگیرنده در فرایند یادگیری جلوگیری می‌کند.

بنابراین کتاب درسی به عنوان وسیله یادگیری، باید بخشی با عنوان مقدمات داشته باشد که مرور و درک آن مقدمات، درک متن درس را آسان نماید.

مورد دوم در یادگیری، فرایند یادگیری و فعالیت درونی و بیرونی یادگیرنده است. یقیناً بدون فعالیت، یادگیری اتفاق نخواهد افتاد. زمانی که یادگیرنده متن درس را می‌خواند و یا برای او تدریس می‌شود، او شنیده‌ها را در ذهن خود سازماندهی می‌کند و نظام مفاهیم و اصول را شکل می‌دهد. این ویژگی ذهن یکی از کارهای فوق‌العاده ظریف و مؤثر است که امکان فعالیت درونی و «جاسازی» آموخته‌ها را در ذهن فراهم می‌سازد. بنابراین شنیدن و خواندن اگر با تفکر همراه باشد یک فعالیت درونی محسوب می‌شود و در رشد انسان تأثیر فراوان دارد. این رویداد درونی زمانی اتفاق می‌افتد که متن یادگیری، تناسب لازم را با فراگیر داشته باشد و ارتباط مؤثر و معنی‌دار بین متن و یادگیرنده فراهم شود.

فعالیت درونی با اینکه از لوازم یادگیری است ولی برای یادگیری مؤثر و همه جانبه کفایت نمی‌کند. لازم است تعامل مؤثر و قابل مشاهده نیز بین فرد و محیط به وجود آید؛ به گونه‌ای که او بتواند سؤال کند، اطلاعات گردآوری کند، به تجزیه و تحلیل آنها بپردازد، استنتاج کند، قضاوت کند، نقد و بررسی کند و به طور کلی از طریق ارتباط فعال با عوامل بیرونی به تولید دانش مبادرت کند. براین اساس در محتوای کتاب درسی باید فرصت‌های یادگیری کافی و مناسب برای یادگیرنده پیش‌بینی شود و او را به فعالیت وادار کند.

مورد سوم در یادگیری، تداوم و تحکیم یادگیری است. یادگیری نقطه پایان ندارد. یعنی این طور نیست که پس از آموزش در زمان خاص از حاصل و نتیجه یادگیری مطمئن شویم و فرایند یادگیری را پایان یافته تلقی نمائیم. یادگیری مانند ساختن یک بناست: وقتی ساختن بنا تمام شد باید برای اطمینان از استحکام آن بندکشی شود و اجزا و عناصر آن اتصال و ارتباط قوی تر پیدا کند. یادگیری نیز به تحکیم و تقویت نیاز دارد. به همین دلیل در کتاب درسی پس از پیکره و متن درس بخش پایانی منظور می شود تا ضمن مرور و ارزشیابی یادگیری، فرصت تمرین و تداوم آن را نیز فراهم سازد.

باید دانست که منطق برنامه ریزی درسی حکم می کند که در پی ساختار سخت و تغییرناپذیر برای طراحی و تولید کتاب درسی نباشیم. کتابهای درسی با توجه به اهداف و مقاصد آموزشی، نوع محتوا و نوع مخاطبین ممکن است به شیوه های گوناگون طرح ریزی شوند؛ با این همه می توان برخی ویژگیهای مشترک یا نزدیک به یکدیگر را در قالب نوعی الگوی انعطاف پذیر پیشنهاد کرد که نوعی وحدت ساختاری به کتابهای درسی بدهد.

در مجموع هر کتاب درسی سه قسمت مقدماتی، پیکره و پایانی را شامل می شود. پیکره یا متن کتاب درسی دارای فصل های متعدد است. گاهی به دلیل تفاوت موضوعات درسی، کتاب به تعداد محدودی بخش یا واحد تقسیم می شود که هر یک دارای چندین فصل نزدیک به یکدیگر است. گرچه هر یک از فصلها جزئی از یک طرح کلی وحدت بخش به کتاب محسوب می شوند ولی هر یک از آنها نوعی محتوای متکی به خود دارند. افزون بر این هر فصل از تعدادی بند تشکیل می شود که هر یک از آنها ممکن است شامل اجزاء کوچکتر به نام ریزبند باشد. این اجزا گرچه در کل یک خط سیر توالی منطقی را دنبال می کند و هر جزء پیش نیاز جزء بعدی به شمار می رود اما این جزء که ممکن است متناسب با ۱ یا ۲ ساعت درسی باشد به نوبه خود نوعی استقلال و هویت دارد و در مقیاس طراحی آموزشی خود، دارای قسمت مقدماتی، پیکره و قسمت پایانی است.

در این بررسی قصد داریم قسمت مقدماتی را مورد توجه قرار دهیم و در شماره‌های بعدی شیوه طراحی و تولید متن کتاب درسی را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

قسمت مقدماتی کتاب

این قسمت از کتاب درسی باید زمینه عاطفی، شناختی و مهارتی اولیه برای ورود به مطالعه متن درس را در فراگیرنده فراهم نماید. همانطور که در سطور پیشین اشاره شد یادگیری به زمینه‌سازی نیاز دارد و بر این اساس کتاب درسی نیز به عنوان وسیله یادگیری باید قبل از طرح مسائل اصلی، انگیزه اولیه و شناخت مقدماتی را در خود ایجاد کند.

قسمت مقدماتی اجزای زیر را در بر می‌گیرد:

۱. فهرست کلی محتوا

برای معرفی محورهای اصلی محتوای کتاب، در آغاز آن فهرست کلی محتوا جهت آگاهی کلی معلمان و فراگیرندگان طرح می‌شود. این فهرست معمولاً عناوین فصول را دربرمی‌گیرد. (فتحعلی، ۱۹۹۸) و یا اینکه عناوین فصول و چند محور کلی از محتوای فصل را شامل می‌شود. (ویتن و لوید، ۱۹۹۹)

۲. فهرست تفصیلی محتوا

در این قسمت عناوین کلی و جزئی محتوای کتاب به‌طور تفصیلی - جزیی ارائه می‌گردد. یادگیرنده با مطالعه این فهرست ضمن اینکه شناخت مفصلی نسبت به مطالب کتاب درسی به دست می‌آورد، می‌تواند به راحتی موضوع مورد علاقه خود را در متن کتاب جستجو نماید.

با بررسی کتابهای دانشگاهی در ایران، سبک یا شیوه واحدی را در فهرست مطالب این کتابها مشاهده نمی‌کنیم. معمولاً مؤلفان بنا به سلیقه خود به تنظیم فهرست مطالب کتاب اقدام کرده‌اند. برخی از آنها به ارائه فهرست کلی مطالب اکتفا کرده‌اند برخی دیگر نیز فهرست تفصیلی را ذکر کرده‌اند (ذوفن، ۱۳۸۳)

ممکن است گفته شود که تنوع و اختلاف در شیوه ارائه فهرست محتوا در کتابهای درسی دانشگاهی بدون اشکال است و نمی توان مؤلفان دانشگاهی را به رویه ای یکسان وادار نمود. ولی به عقیده نگارنده و بنا به شیوه ای که کتابهای درسی دانشگاهی کشورهای دیگر پیش گرفته اند می توان گفت: کتابهای دانشگاهی چون برای مقاصد مشابه و مخاطبان معین تألیف می شوند ضروری است از سبک و شیوه مشابه پیروی کنند؛ هرچند این ویژگی عمدتاً در تنظیم و سازماندهی محتوا اهمیت بیشتری دارد، ولی شایسته است در همه اجزای کتاب درسی مورد توجه قرار گیرد. همان طور که اشاره شد، ارائه فهرست کلی و تفصیلی موجب می شود خواننده نسبت به سیمای محتوا تصور مقدماتی به دست آورد و با ذهن آماده وارد متن شود.

۳. فهرست تصاویر

تصاویر و عکس های گوناگون در کتاب درسی بخشی از محتوا محسوب می شود. به همین دلیل در انتخاب و سازماندهی آنها رعایت دقت و نظم ضروری است. بر این اساس رجوع به عکس ها و تصاویر نیز برای دانشجو و استاد در کتاب درسی باید به سهولت انجام گیرد. ارائه فهرست تصاویر می تواند کارآمدی این تصاویر را بالا ببرد و موجب ارتباط بهتر با آنها شود.

۴. فهرست جداول و نمودارها

توضیحات مربوط به لزوم درج فهرست تصاویر، در مورد فهرست جداول و نمودارها نیز صادق است. محتوای کتاب درسی به وسیله جدول و نمودار صراحت و ظرافت پیدا می کند. گاهی رجوع به یک جدول خلاصه ای از یک مبحث یا حتی کل مباحث کتاب را در اختیار خواننده قرار می دهد.

۵. پیشگفتار

مؤلف کتاب درسی معمولاً در تألیف با مسائل و محدودیتهایی مواجه می شود که روند تألیف را تحت تأثیر قرار می دهند. اگر خواننده از این مسائل آگاه شود حس قدردانی و نگرش مثبت در او نسبت به کتاب و مؤلف آن تقویت می شود. به علاوه اینکه اگر خود

او نیاز به مطالعه بیشتر داشت از توضیح مؤلف کمک می‌گیرد. چرایی تألیف و غرض مؤلف از این اقدام مقوله دیگری است که در پیشگفتار ارائه می‌گردد.

با ملاحظه تعدادی از کتابهای درسی سازمان سمت معلوم شد که در یکی از کتابهای درسی «پیشگفتار» و «مقدمه» به طور جداگانه و هر کدام با رویکرد خاص آورده شده است که پاره‌ای از جمله‌های پیشگفتار آن ذکر می‌شود:

«غرض از تألیف این کتاب مطالعه تاریخ مختصر ظهور و تطور آراء یا نظریه‌های تربیتی در تمدن یا فرهنگ مغرب زمین است. مقصود از آراء تربیتی اندیشه‌ها یا منظومه‌هایی از افکار و عقایدی است که فلسفه آموزش و پرورش گاه زیر بنای اصول و روشهای آموزش و پرورش موجود و گاه در برابر و حتی در تضاد با آن است و در ضمن انتقاد از آن به بهبود آن کمک می‌کند» (کاردان، ۱۳۸۱)

در مورد مشکلات تألیف کتاب مزبور آمده است:

«یکی از مشکلات این مطالعه در دسترس نبودن مآخذ و منابع کافی بوده است و نویسنده در حد منابعی که در دسترس او بوده توانسته مطالعه‌ای هرچند ناقص را به ثمر برساند.

این مشکل در مورد سیر آراء تربیتی در قرن بیستم بویژه نیمه دوم آن و در مورد نظریه‌های جدیدی که در این برهه از زمان پدید آمده‌اند از جمله جریان فرانوگرایی (پست مدرنیسم) بیش از ادوار پیشین محسوس بوده است. نویسنده امیدوار است بتواند با به دست آوردن مآخذ بیشتر و بهتر و در فرصتی وسیعتر کاستیها و کمبودهای کار خود در همه دوره‌ها بویژه دوره معاصر را جبران کند. ...» (منبع پیشین).

۶. مقدمه

مؤلف نکات مهم و اساسی خود را درباره محتوای کتاب درسی در مقدمه توضیح می‌دهد. هرچند تفاوتی در ساختار مقدمه در کتابهای درسی مختلف مشاهده می‌شود ولی با توجه به موارد مهم مقدماتی می‌توان اجزا و عناصری برای یک مقدمه مطلوب در نظر گرفت.

الف) باورها و دیدگاههای اساسی مؤلف

مؤلف به عنوان یک فرد صاحب نظر در خصوص یادگیری، کتب درسی و یا مبانی فکری آن باور و اعتقاداتی دارد و بدون تردید آن باور در شکل گیری محتوای کتاب تأثیر مستقیم دارد.

شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی / ۱۵

در یکی از منابع علمی مرتبط به کتاب درسی دانشگاهی (روانشناسی اجتماعی) مؤلفان باورهای خود را ذیل عنوان «فلسفه» چنین بیان می‌دارند:

«در هر یک از مباحث سیستماتیک، یک فلسفه معین به عنوان یک جزء جدایی‌ناپذیر مؤثر است. فلسفه ما (در تألیف این کتاب) به شرح زیر می‌باشد:

۱. اعتقاد داریم یک کتاب درسی متناسب با دهه ۹۰ باید یک کتاب منبع برای دانش‌آموزان باشد. ما سعی کرده‌ایم این کتاب را طوری طراحی کنیم که خواننده را به کسب اطلاعات بیشتر درباره موضوع ترغیب و تسهیل کند. این کار خواننده را به سوی یادگیری بیشتر سوق خواهد داد.

۲. به مکتب‌گزینی اعتقاد داریم. این کتاب دانشجویان را در یک جهت‌گیری نظری واحد محدود نخواهد کرد. مکاتب فکری پویایی روان / رفتارگرایی و انسان‌گرایی به نسبت مورد بحث قرار گرفته‌اند همان‌طور که منظرهای فکری شناختی، بیولوژیکی و غیره نیز مورد توجه می‌باشند.» (وتین و لوید، ۱۹۹۹)

همانطور که ملاحظه می‌کنید مؤلفان دیدگاههای فلسفی، روانشناختی و آموزشی خود را طرح نموده‌اند تا دانشجو با مبانی طراحی و تألیف کتاب آشنا شود.

ب) هدفهای یادگیری

هدفهای یادگیری کتاب درسی باید قبل از ارائه متن محتوا آورده شود. این کار موجب می‌گردد دانشجویان از انتظارات آموزشی و پرورشی برنامه‌ریزان و مؤلفان آگاهی پیدا کنند و با بصیرت بیشتر به یادگیری بپردازند. آشنایی با اهداف در ایجاد انگیزه یادگیری و جهت‌دهی به فعالیتهای یادگیری نیز مؤثر است. با توجه به این موارد، مقدمه کتاب می‌تواند یکی از راههای مناسب برای ارائه هدفهای کلی باشد.

ج) اشاره به پیشینه موضوع

قبل از نگارش کتاب توسط مؤلف، دیگران درباره موضوع، تحقیق و مطالعه کرده‌اند. ذکر نام و مشخصات برخی از آنها به اطلاعات دانشجو می‌افزاید و زمینه‌های ذهنی پرباری برای او فراهم می‌سازد. اصولاً اطلاع از پیشینه بحث ضمن کمک به مطالعه بیشتر خواننده، باور و نگرش او را نسبت به موضوع تقویت می‌کند.

لازم به ذکر است نباید در آوردن پیشینه افراط شود، چون تألیف کتاب انجام یک تحقیق نیست که به پیشینه مفصل نیاز داشته باشد بلکه به ذکر چند مورد از آنها که اهمیت بیشتری دارند باید اکتفا نمود.

شاید اشاره به یک نمونه از چنین کاری خالی از فایده نباشد:

«دورکیم بخصوص تعیین هدفهای تربیت را در هر مرحله از تاریخ تنها به مدد تاریخ آموزش و تاریخ نظریه‌های تربیتی (یا علم تربیت) میسر می‌داند (دورکیم، ۱۳۷۶ ص ۸۰) البته بیش از او دانشمندان دیگر در حدود همین زمان (اواخر قرن نوزدهم) در غرب به اهمیت مطالعه تاریخی آموزش و پرورش برای حل مسائل آن پی برده بودند و به پیروی از روح زمان که علم را بدون بررسی تاریخی میسر نمی‌دید به تاریخ آموزش و پرورش روی آورده بودند. ظاهراً در این کار دانشمندان آلمانی نسبت به دیگران پیشرو بودند (مدلین، ۱۳۵۳ ص ۳) سپس دانشمندان دیگر از انگلستان، فرانسه و آمریکا این کار را پی گرفتند؛ از جمله گابریل کومپره (۱۸۴۳-۱۹۱۳) نخستین کسی است که به تألیف نسبتاً جامعی از تاریخ آموزش و پرورش غرب پرداخته است (همو، ص ۴).

در ایالات متحده آمریکا نیز توماس دیویدسون (۱۸۴۰-۱۹۰۰) نخستین بار به روش علمی به نگارش تاریخ آموزش و پرورش پرداخته است و پس از او پل مونرو (۱۸۶۹-۱۹۴۷) استاد تاریخ آموزش و پرورش در دانشگاه کلمبیاست.» (کاردان، ۱۳۸۱)

همان‌طور که ملاحظه نمودید، مؤلف کتاب، خواننده را در قسمتی از پیشگفتار کتاب با چند اثر مهم مربوط به تاریخ آموزش و پرورش آشنا می‌کند و تا حدودی سیر تکوینی تاریخ اندیشه تربیتی را نیز ارائه می‌دهد.

د) معرفی محتوای کتاب

محتوای کتاب به چند بخش و یا فصل تقسیم می‌شود. اگر تقسیم محتوا به طور دقیق و براساس اهداف انجام گیرد، هر فصل ماهیت خاص و حدود معین خواهد داشت. به عبارت دیگر هر فصل قسمتی از اهداف را مورد توجه قرار خواهد داد. به همین دلیل معرفی محتوایی هر یک از بخشها و یا فصلها به شناخت بیشتر آنها توسط دانشجو و استاد یاری خواهد نمود.

ه) سازمان محتوا

منظور از سازمان محتوای کتاب درسی ارتباط و انسجام عناصر محتوا در جهت اهداف یادگیری است. از طریق سازماندهی محتوا، امکان و فرصت بهتر برای یادگیری فراهم می‌شود. اطلاع فراگیرنده از نحوه ارتباط و پیوند اجزا و عناصر محتوا به او کمک می‌کند هر جزء را در ارتباط با اجزای دیگر در نظر بگیرد و از طریق کل‌نگری به وسعت و عمق یادگیری او افزوده شود.

در مقدمه کتاب برای معرفی سازمان محتوا به سه سؤال اساسی باید پاسخ داده شود:

۱. محتوای کتاب با چه روشی سازماندهی شده است؟ آیا از جزء به کل سازمان یافته است یا از کل به جزء؟ یا روش دیگری به کار رفته است؟ در این مبحث می‌توان علاوه بر معرفی سازمان محتوای کتاب، ارتباط طولی آنرا با کتابهای قبلی نیز نشان داد.
۲. محتوای کتاب با سایر کتابهای درسی موازی چه رابطه‌ای دارد؟ آیا مؤلف برای ارتباط دروس برنامه‌ای دارد؟ اگر پاسخ مثبت است این ارتباط چگونه انجام گرفته است؟

۳. مفاهیم اساسی که محور سازماندهی محتوای کتاب قرار گرفته‌اند کدامند؟ کدام مفاهیم اصلی و بنیادی هستند؟ و کدام مفاهیم فرعی و جزئی می‌باشند؟

و) دلالت‌های یادگیری

یکی از ویژگیهای کتاب درسی قابلیت یادگیری مطالب کتاب است. برای تحقق این ویژگی باید در متن درس فنون و روشهای خاص به کار رود و دانشجو را به یادگیری مؤثر دلالت کند.

نمونه‌هایی از این روشها و فنون به قرار زیر می‌باشد:

۱. ارائه نکات اساسی در پایان هر درس همراه با چند پرسش برای توجه دانشجویان به مسائل اساسی متن؛
۲. ذکر پرسشهای مناسب در متن درس برای ایجاد تحرک ذهنی؛
۳. تعریف واژگان اساسی در پایان هر فصل و یا در پایان کتاب درسی؛
۴. نتیجه‌گیری از مطالب هر فصل؛
۵. ارتباط دادن مطالب با علایق و تمایلات دانشجویان؛

۶. ذکر خلاصه‌ای از مطالب فصل به گونه‌ای که پیام‌های اصلی فصل را دربرگیرد؛
 ۷. استفاده از نمودارها و مدل‌های گوناگون برای تلخیص و برجسته نمودن مطالب؛
 ۸. آوردن تصاویر و عکس‌های مناسب و زیبا به قصد کمک به یادگیری.
- در بخش مقدمات کتاب درسی باید فنون و روشهایی که در متن کتاب برای ترغیب و تقویت یادگیری در نظر گرفته شده است معرفی گردد.

۷. معرفی مؤلفان

ارتباط و آشنایی بیشتر فراگیرندگان با مؤلفان کتابهای درسی، در آنها نگرش مثبت برای مطالعه و یادگیری ایجاد می‌کند. وقتی دانشجو از ویژگیها، سوابق و تواناییهای علمی و آموزشی مؤلفان با خبر می‌شود حس قدردانی نسبت به کتاب و مؤلف آن افزایش پیدا می‌کند بر این اساس معمولاً در کتابهای درسی این معرفی انجام می‌گیرد. نمونه‌ای از معرفی مؤلف در یکی از کتابهای درسی دانشگاهی ارائه می‌شود:

وین ویتن فارغ‌التحصیل دانشگاه بریدلی است و در سال ۱۹۸۱ مدرک دکتری خود را از دانشگاه ایلینویز شیکاگو دریافت نمود. او مؤلف کتاب روانشناسی با موضوعات و تفاوتهاست و در دانشگاه سانتاکلارا روانشناسی تدریس می‌کند. او جوایز تدریس ممتاز از مؤسسه روانشناسی آمریکا و دانشکده دوپیج دریافت کرده است، جایی که او تا سال ۱۹۹۱ در آنجا تدریس می‌کرد. او قرار است ریاست جامعه آموزش روانشناسی (بخش ۲ مؤسسه روانشناسی داویکایی) را در سالهای ۱۹۹۶ الی ۱۹۹۷ عهده‌دار شود. او تحقیقات زیادی در موضوعات مختلف از قبیل: ارزشیابی آموزشی، رفتار قضایی، فشارهای استرس، فناوری کتابهای درسی و غیره را هدایت کرده است. (ویتن ولوید، ۱۹۹۹)

در متن معرفی فوق مواردی مانند: رشته تحصیلی، تألیفات، تحقیقات و موفقیت‌های خاص مؤلف ذکر شده است. در صورت تعدد مؤلفان هر یک از آنها جداگانه معرفی می‌شوند.

۸. تشکر و قدردانی

در برنامه‌ریزی، تألیف و آماده‌سازی کتاب درسی، افراد مختلفی به گروه مؤلفان کمک می‌کند. بعضی از آنها در بخش محتوایی و برخی دیگر در آماده‌سازی و چاپ با مؤلفان

همکاری می‌نمایند. تشکر از همه این عوامل بعد اساسی کار تألیف را نشان می‌دهد و با این کار حقوق افراد محترم شمرده می‌شود.
نمونه‌ای از متن تشکر و قدردانی در آغاز یک کتاب:

تشکر و قدردانی

این کتاب از طریق همکاری متعهدانه بی‌شمار تألیف شده است. من قصد دارم حس حق‌شناسی خود را از افراد زیادی که نقش مؤثری داشته‌اند ابراز کنم. قبل از هر چیزی به کمک دانشجویان خود اشاره کنم که درس «حقوق» را با من گذرانده‌اند. باید بگویم که آنان به طور مداوم به من نکات جدیدی را الهام می‌کردند.

همچنین می‌خواهم قدردانی خود را از تلاش‌های ویراستاران کتابهای خودم ابراز کنم. از «بیل آدیسون» (از دانشگاه ایلینویز شرقی)، دیوید ماتسوموتو (از دانشگاه ایالت سانفرانسیسکو) و پت اسکوکام (از دانشکده دایچ) تشکر و قدردانی می‌نمایم. آنان، علیرغم مشغله فراوان کمک شایان توجه انجام دادند. کیفیت یک کتاب درسی به مقدار زیادی به کیفیت تجدیدنظرهای قبل از چاپ توسط استادان روانشناسی در سراسر کشور بستگی دارد. تجدیدنظر کنندگانی که اسامی آنها در صفحه بعد ذکر شده است از طریق نظرات سازنده خود در نسخه قبل از چاپ این چاپ و چاپهای قبلی مشارکت مؤثر در تألیف کتاب داشته‌اند. از همه آنان تشکر می‌کنم. (وتین و لوید)

۹. کاربرد محتوا در زندگی

فراگیرنده علاقه دارد از آثار به نتایج و کاربرد محتوای کتاب در زندگی عملی مطلع شود. البته افراط در نگاه عملگرایانه به محتوا را مطلوب نمی‌دانیم ولی با این ویژگی بارز انسان نیز نمی‌توان مقابله کرد. فراگیرنده اگر متوجه شود که مطالب درسی تأثیرات شایسته و مفیدی در زندگی او دارد برای یادگیری اشتیاق بیشتری پیدا می‌کند. به همین دلیل مؤلفان کتابهای درسی باید نحوه ارتباط محتوای درسها را با زندگی فرد توضیح دهند. البته باید توجه داشت که توضیح کلی هم کفایت نمی‌کند بلکه این ارتباط باید به صورت شفاف در جنبه‌های مختلف زندگی نشان داده شود.

یک مثال:

فرض کنیم که قصد داریم برای تألیف کتاب مقدمات برنامه‌ریزی درسی، این قسمت از مقدمات

کتاب را تنظیم کنیم. می‌توانیم مواردی مانند: تدریس، تألیف، زندگی روزمره و زندگی آتی را به عنوان چهار محور بحث (که می‌توانند جنبه کاربردی برنامه‌ریزی را طرح نمایند) در نظر بگیریم. سپس ذیل هر کدام از آنها چگونگی تأثیر یادگیری برنامه‌ریزی درسی را بیان کنیم.

تدریس: ممکن است شما در آینده به کار معلمی و تدریس بپردازید. برای انجام بهتر این حرفه به توانایی در تنظیم و سازماندهی محتوای آموزشی و طراحی آموزش نیاز دارید. هر قدر این قبیل امور را به نحو مطلوب انجام دهید تدریس شما کارآیی بیشتری خواهد داشت. مطالعه و یادگیری مباحث برنامه‌ریزی درسی در کسب این توانائیا به شما کمک می‌کند.

تألیف: همه ما در زندگی به تهیه و تنظیم مطالب جهت انتقال پیام‌های خود نیاز داریم. از نوشتن یک مقاله ساده تا نوشتن یک کتاب و یا هر نوشته دیگر، ما نیازمند به توانایی در طراحی و تألیف هستیم. شما حتماً با ملاحظه نوشته‌هایی که از وضوح و انسجام لازم برخوردار نیستند نگران می‌شوید. علت این نوع کاستی‌ها در برخی نوشته‌ها آن است که نویسنده مطلب، مهارت نوشتن و تألیف ندارد. مطالعه برنامه‌ریزی درسی در این خصوص نیز به ما یاری می‌رساند.

زندگی روزمره: هر کدام از ما در زندگی معمولی خود با امور و مسائل گوناگون مواجه هستیم. برای برخورد منطقی با آنها باید امکانات و محدودیتهای خود را در نظر بگیریم و براساس آنها به قصد حرکت به موقعیت بهتر برنامه‌ریزی کنیم. افرادی که از اصول و قواعد برنامه‌ریزی بی‌اطلاع هستند چگونه می‌توانند برای حل مسائل خود برنامه مناسب و قابل اجرا داشته باشند؟ آگاهی از اصول و روشهای برنامه‌ریزی درسی در اداره امور زندگی تأثیر مثبت دارد.

زندگی آتی: زندگی جریان سیالی است که از گذشته آغاز شده، در زمان حال در جریان است و رو به سوی آینده دارد. فعل و انفعالات زمان حال، به شکل‌گیری آینده مطلوب جهت می‌دهد. آینده را چه کسانی می‌توانند به نفع خودشان تحت تأثیر قرار دهند؟ یقیناً آنهایی که بتوانند هدفهای صحیح و ممکن طراحی کنند و روشهای مناسبی را برای دستیابی به این هدفها تعیین نمایند. با مطالعه مباحث برنامه‌ریزی درسی می‌توان برای این بخش از زندگی نیز توانایی به دست آورد.

۱۰. سخنی با دانشجویان

در این قسمت مؤلفان مستقیماً با دانشجویانی که کتاب را مطالعه خواهند کرد حرف می‌زنند. این کار به ارتباط بیشتر فکری و روانی مؤلف و فراگیرنده یاری می‌رساند. چند نکته مهم در این قسمت قابل توجه است:

الف) اهداف یادگیری کتاب با لحن غیررسمی و معمولی توضیح داده شود.

ب) به کمک‌هایی اشاره شود که مطالعه درس به زندگی آنان می‌کند.

ج) نقش مؤثر آنان در یادگیری یادآوری شود.

۱۱. سخنی با مدرس

مدرس کلاس به عنوان مدیر یادگیری، ملزم به رعایت اصولی در فرایند یاددهی - یادگیری است. آزادی عمل دانشجو نسبت به دانش‌آموزان و فضای باز دانشگاه مانع این نکته مهم نیست که در کلاس درس باید به لوازم و شرایط یادگیری باید توجه شود. بر این اساس در بخش مقدمات باید نکاتی به مدرس توضیح داده شود:

الف) یادآوری مؤثر مدرس در تدریس؛

ب) امکانات و شرایطی که برای تدریس بهتر می‌تواند مورد استفاده قرار دهد؛

ج) ارتباط درس با دروس موازی؛

د) چگونگی استفاده از ویژگیهای محتوایی کتاب در تدریس بهتر.

یازده موردی که در این مقاله به آنها اشاره شد، از جمله مهم‌ترین نکاتی هستند که در نگارش و تنظیم مقدمه (یا مقدمات) یک کتاب درسی باید به آنها توجه داشت. البته آشکار است که اینها تمام موارد موجود نیست و چه بسا از نگاههای دیگر و در کارکردهای متفاوت، بتوان موارد یا نمونه‌های دیگری را هم برشمرد یا اساساً نوع دسته‌بندی و تنظیم مطالب را تغییر داد. اما به هر صورت، آنچه در این نوشته به آن اشاره شد می‌تواند در نگارش یک کتاب درسی بسیار سودمند باشد.

در ضمن توجه به این نکته هم ضروری است که در متن کتاب نیز چه بسا بارها نیاز به مقدمات خاصی باشد؛ به این معنا که در آغاز هر فصل یا هر بخش از یک کتاب درسی، مؤلفان باید بعضی نکات مهم و ضروری را توضیح بدهند تا فراگیر پیش از

خواندن آن بخش یا فصل خاص، با آن نکات آشنا شود. ولی از آنجا که این موارد مرتبط است با قسمت اصلی کتاب که همان متن باشد، توضیح و تشریح این موارد را به قسمتهای بعدی مقاله موکول می‌کنیم.

منابع فارسی

۱. دبلیو. آر. میلر، ماری میلر (۱۳۸۰)، راهنمای تدریس در دانشگاهها، ترجمه ویدا میری، انتشارات سمت.
۲. ذوفن، شهناز (۱۳۸۳)، کاربرد فناوریهای جدید در آموزش، انتشارات سمت.
۳. کاردان، علیمحمد (۱۳۸۱)، سیر آراء تربیتی در غرب، انتشارات سمت.
۴. ملکی، حسن (۱۳۸۳)، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عملی)، انتشارات مدرسه.

منابع انگلیسی

1. Eliot, R. Smith, (1995) *Social Psychology*, Diane, M. Mackie, University of California, Santa Barbra.
2. Fathali, M., Moghaddam (1998), *Social Psychology Exploring Universities, Across Cultures*, Freeman and Company.
3. Wayne Weiten, Margaret A., Liloyd (1997), *Psychology Applied to Modern Life*, Georgia Southern University, Books/Cole Publishing Company

فرهنگهای دوزبانه روسی و فارسی

و یک قرن تجربه

محمد رضا محمدی

دانشگاه تربیت مدرس

mrmoham@modares.ac.ir

چکیده

فرهنگ نویسی در کشورهای مختلف سابقه‌ای طولانی دارد، و در کشور ما نیز از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. محققین شروع تاریخ فرهنگ‌نگاری توسط ایرانیان را از اوایل قرن ۹ میلادی می‌دانند که در مقایسه با کشورهای اروپایی از سابقه طولانی آن حکایت می‌کند. فرانسویها از قرن ۱۶، انگلیسیها از قرن ۱۷ و روسها از قرن ۱۸ بدین امر همت گمارده‌اند.

هدف این پژوهش مقایسه اجمالی فرهنگهای به چاپ رسیده و پر کاربرد دوزبانه روسی به فارسی و فارسی به روسی و ارائه قابلیتها و ویژگیهای یک فرهنگ خوب می‌باشد. در این مقاله سعی شده است که علاوه بر ذکر مشخصه‌های کلی فرهنگها به صورت جدول مقایسه‌ای، به طور جداگانه، به بارزترین و پراهمیت‌ترین مشخصات و ویژگیهای فرهنگهای پرکاربرد نیز اشاره شود. در ذیل نام هر فرهنگ، ویژگیهای آن فرهنگ، ساختار کلی آن و اطلاعاتی از این دست آورده شده است.

واژه‌های کلیدی

فرهنگ، فارسی، روسی، فرهنگ نگاری، زبان، دوزبانه، واژه.

مقدمه

هر چند که قدمت اولین فرهنگ دوزبانه به اوایل قرن بیستم در سال ۱۹۰۶ و به نام فرهنگ روسی به فارسی آ.ف. خشاب^۱ (افچنیکووا ص ۶)، چاپ سنت پترزبورگ می‌رسد، ولی سابقهٔ جدیتر نگارش اینگونه فرهنگهای دو زبانه تقریباً به دههٔ ۴۰ تا ۵۰ قرن گذشتهٔ میلادی برمی‌گردد. تعداد فرهنگهایی که در دورهٔ معاصر به چاپ رسیده‌اند و به معرض و قضاوت عمومی گذاشته شده‌اند، بسیار اندک است.

در مقدمهٔ لغت‌نامهٔ دهخدا، در مورد فرهنگ و فرهنگ نگاری چنین آمده است: لغت را یک نفر نباید بنویسد، زیرا لغت همه چیز است و همه چیز را همگان دانند و بنابر معروف همگان هنوز از مادر نزاده‌اند و این لطیفه‌ای است که بر طبق آن باید همیشه جمعیت برای لغت باشد.

۱. فرهنگهای معاصر و پُرکاربرد فارسی به روسی

می‌توان تمامی فرهنگهای دو زبانهٔ فارسی به روسی را به دو دستهٔ کلی عمومی (غیر تخصصی) و تخصصی (موضوعی) تقسیم کرد که نخست با نگاهی کلی به بیان خصوصیات فرهنگهای موجود که در حال حاضر مورد ارجاع و استفادهٔ عملی نیز دارند، پرداخته و سپس جدول مقایسه‌ای فرهنگهای عمومی و تخصصی به طور جداگانه، ارائه می‌گردد.

لازم به ذکر است که در این مقاله از نقطه نظر نگارنده به جهت سهولت تقسیم‌بندی، فرهنگهای عمومی یا غیر تخصصی به فرهنگهایی اطلاق شده است که اطلاعات عمومی از لحاظ معنی یا معانی واژه و عبارت و مشخصات دستوری آن (جنس، عدد، مفرد یا جمع، کلمات پرسشی فعل و اسم، صرف اسم، فعل و ...) را دارا باشد. اما فرهنگهای تخصصی یا موضوعی فقط قسمتی از مشخصات دستوری، به عنوان مثال جنس اسم را ارائه می‌نماید و حوزهٔ مشخصی از واژه با معانی آنها را در رشته‌های خاص علمی (مثلاً زبانشناسی، فیزیک، شیمی و ...) در برمی‌گیرد.

الف) فرهنگ فارسی به روسی، تدوین‌کنندگان: م. عثمانوف، ج. درزی، ل. کیسلیوا، س. ساریچف، ک. یرومینا، گ. گالموا، آ. برتلس، غ. علی اف، ل. موراویوا،

گ. کازلوف^۲ به تصحیح: یوری رویینچیک. چاپ مسکو: انتشارات زبان روسی، چاپ اول ۱۹۷۰، چاپ دوم ۱۹۸۳، چاپ سوم ۱۹۸۵، در دو جلد، جلد اول ۸۰۰ صفحه و جلد دوم ۸۶۴ صفحه، دارای بیش از ۶۰۰۰ واژه (عثمانوف ۱۹۸۵).

در مقدمه چاپ دوم این فرهنگ به زبان روسی، اشاره‌ای به ماجرا و سابقه نگارش اولین چاپ آن دارد که مربوط می‌شود به ۱۰ سال قبل از چاپ دوم یعنی سال ۱۹۷۰ (هرچند که نگارش فرهنگ در سال ۱۹۵۶ پایان پذیرفته است). نحوه تنظیم و تألیف این فرهنگ چنان است که پس از هر کلمه اصلی، ترکیبات واژه مورد نظر نیز آورده شده است. مثلاً پس از واژه ابریشم: ابریشم خام، ابریشم طبیعی، ابریشم مصنوعی، کرم ابریشم، گل ابریشم آورده شده است:

طبیعی: шёлк; خام: шёлк-сырец; 1) [абришам и абришом] ابریشم
کرم: ~ искусственный шёлк; مصنوعی: ~ натуральный шёлк;
гусеница шелкопряда; 2) и. с. ж. Абришам; ~ шёлковая
акация (Albizzia).

علاوه بر آن در آخر جلد دوم لیست اسامی مناطق جغرافیایی با آخرین تصحیحات لازم به همراه اسامی زنان و مردان ایرانی به زبان روسی آورده شده است. در انتهای فرهنگ، مقاله‌ای مختصر در خصوص دستور زبان فارسی به زبان روسی مشتمل بر آواشناسی، واژه شناسی و اصطلاحات با بیان اصلی‌ترین ساختارهای آنها در قسمت صرف: اسم، صفت، ضمیر، عدد، فعل، قید، حروف اضافه، کلمات ربط، ادات و ندا؛ و در قسمت نحو: نحوه ارتباط کلمات، ترتیب اجزای جمله، جمله‌های ساده و مرکب توضیح داده شده‌اند. نگارش فرهنگ از چپ به راست و به ترتیب حروف الفبا است.

پس از وقوع انقلاب اسلامی در کشور در حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، علمی، مذهبی، فلسفی و غیره کلمات و اصطلاحات بسیاری دگرگون شد و یا بعضی از آنها به صورت کلمات جدید وارد فرهنگ واژگان زبان فارسی شده و برخی نیز مجدداً احیاء گردیدند. از چاپ دوم به بعد این فرهنگ، تلاش شده است تا با گنجاندن واژه‌ها و اصطلاحات معادل جدید به زبان روسی تا حدودی نقص کمبود واژگان جدید برطرف شود. اگرچه تعداد کل کلمات و اصطلاحات جدید کمتر از ۲۰۰۰ کلمه

می‌باشد که مجموعاً در آخر هر جلد آورده شده است، ولی همین میزان هم در نوع خود کاری است جدید و در خور تحسین که البته نیاز به تصحیح و تکمیل دارد. این مهم، بنا به تصریح پروفیسور رویینچیک، مصحح و سروراستار، با سعی و تلاش خودجوش آنان میسر شده چرا که تا آن هنگام (زمان چاپ دوم) هیچگونه کتاب و یا منبعی جهت جمع آوری و توضیح اصطلاحات و واژگان جدید نگاشته نشده بود. از جمله این واژه‌ها و ترکیبات جدید می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

اثنا عشری، اختناق، وزارت ارشاد اسلامی، آزاد فکر، استکبار، اسلام شناسی، ائمه اطهار، الله اکبر، پیامبر اسلام، تارک دنیایی، توحیدی، جماعت، جهانخوار، چپاولگر، حضانت، حلبی نشین، مجلس خبرگان، خودکفایی، ذبح اسلامی، رزمنده، ساتر، سازندگی، ساواک، ستاد بسیج اقتصادی، سلام الله علیه، شورای نگهبان، شهید، شهیدپرور، صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران، صلوات، صلی الله علیه و آله، طاغوت، عزادار، غرب زدگی، فقاقت، قحط الرجال، کامپیوتر، گروهک، گود نشین، لا اله الا الله، لجستیکی، صنایع مادر، متجاوز، مجاهد، مجلس شورای اسلامی، محارب، مرجع تقلید، مرجعیت، مستضعف، مستکبر، ملی‌گرا، مومن، نوآوری، وسواس، ولایت، همه پرسی.

ب) فرهنگ فارسی به روسی، فرهنگ درسی برای فارسی زبانان، مولفان:

م.ی. رادوویلسکی، گ.آ. واسکانیان، آ.م. شویتوف^۳. چاپ مسکو: انتشارات زبان روسی، چاپ دوم ۱۹۸۶، در ۱ جلد، ۸۰۸ صفحه و شامل ۴۶۰۰ واژه (رادو ویلسکی ۱۹۸۶). این فرهنگ در برگیرنده ۴۶۰۰ واژه پُرکاربرد زبان فارسی است که تقریباً از لحاظ سبک و سیاق با فرهنگ فارسی به روسی س.د. کلیفسووا^۴ (کلیفسووا ۱۹۸۴)، به تصحیح آ.و. واسکانیان مطابقت دارد (چاپ اول ۱۹۷۵، چاپ دوم ۱۹۸۲، چاپ سوم ۱۹۸۴).

نگارش آن از راست به چپ و به ترتیب حروف الفبا است. در کنار ارائه واژه‌های معادل به زبان روسی، مشخصات مورد لزوم دستوری واژه‌های روسی (جنس، عدد، نوع فعل و ...) به زبان فارسی آورده شده است و در صورت نیاز

و جهت اطلاع خواننده، ارجاع به جداول صرفی آخر فرهنگ داده شده است. کلمات روسی دارای ضربه^۵ می‌باشند. در آخر فرهنگ جدولهای صرف زبان روسی (اسم، صفت، ضمیر، عدد، فعل و ...) جهت دانش پژوهان در ۷۹ صفحه آورده شده است. نویسندگان فرهنگ مخصوصاً از تجربیات نگارش فرهنگهای جیبی آموزشی فرانسه به روسی (۱۹۶۳) و فرهنگ آموزشی انگلیسی به روسی (۱۹۶۲) و دیگر فرهنگها استفاده نموده‌اند.

هر چند که حجم لغات این فرهنگ نسبت به فرهنگ قبلی، یعنی فرهنگ عثمانوف، بسیار کم است ولی بویژه از لحاظ آموزشی، فرهنگی وزین و متناسب می‌باشد. از جمله اهداف فرهنگ، استفاده در هنگام یادگیری زبان روسی با کمک معلم و یا بطور مستقل ذکر شده است.

ج) فرهنگ فارسی به روسی، مولف پروفیسور ب.و. میلر^۶، مصحح ای.ک. افچنیکوا، چاپ مسکو: اداره نشریات دولتی فرهنگهای زبانهای خارجی و ملی. چاپ اول ۱۹۵۰ شامل ۲۸۰۰۰ واژه، چاپ دوم ۱۹۵۳ تکمیل و تصحیح شده شامل ۳۵۰۰۰ کلمه، چاپ سوم ۱۹۶۰؛ در ۱ جلد و ۶۶۸ صفحه (میلر ۱۹۵۳).

این فرهنگ نتیجه تکمیل و تصحیح فرهنگ ۲۸۰۰۰ واژه‌ای چاپ سال ۱۹۵۰ توسط خود این نویسنده می‌باشد. در بازنگری آن واژه‌ها و اصطلاحات جدید سیاسی، اجتماعی و فنی آورده شده است. آوانویسی روسی یکنواخت و ضمیمه دستور زبان فارسی توسط و.س. راستورگویی^۷ نوشته شده است. در آخر فرهنگ، اسامی و نامهای مناطق جغرافیایی گنجانده شده‌اند.

بنا به اذعان ای. افچنیکوا (میلر ۱۹۵۳) در نگارش اکثر فرهنگهای فارسی به روسی و از جمله در نگارش همین فرهنگ، از تجربیات فرهنگ ۲ جلدی فارسی به روسی میرزا عبدالله جعفراف^۸ (جعفراف ۱۹۲۷-۱۹۱۴) استفاده شایانی شده است.

این فرهنگ در مجموع نسبتاً قدیمی محسوب می‌شود و به همین سبب در حال حاضر چندان استفاده‌ای در مجامع علمی - آموزشی ندارد. واژه‌های فارسی با استفاده از حروف روسی آوانگاری شده، ولی مشخصات دستوری واژه در آن اصلاً آورده نشده است. علیرغم قدمت فرهنگ، ضmann آن در خصوص دستور زبان فارسی در مبحثهای

مختلف آواشناسی، صرف و نحو هنوز هم می‌تواند کاربرد آموزشی بسیاری زیاد داشته باشد.

ه) فرهنگ فارسی به روسی و روسی به فارسی اقتصادی و تجاری: مؤلف:

خالق حسینویچ کوراوغلی^۸، قطع جیبی، چاپ مسکو: انتشارات ونشتورگ ایزدات، سال ۱۹۵۸، ۵۹۶ صفحه و حدود ۱۱۰۰۰ واژه (کوراوغلی ۱۹۵۸).

این فرهنگ شامل اصطلاحات بازرگانی، حقوق، حمل و نقل، مالی و بانکی است. در نگارش آن از مجلات و مطبوعات، سالنامه‌های تجاری، و حسابرسیهای بانکی ایرانی و افغانی، اداره آمار ایران و نمونه‌های اسناد و مکاتبات در زمینه‌های تجاری و اقتصادی استفاده شده است. همچنین این فرهنگ دارای ضمیمه‌ای شامل اسامی مناطق جغرافیایی، اندازه‌ها و مقیاسها، و واحد پول کشورها می‌باشد.

توانمندیهای مؤلف در نگارش چنین فرهنگی با توجه به زمان چاپ اول آن، بسیار بالا و در خور تحسین است. متأسفانه نمونه چنین فرهنگی در این زمینه پس از آن و یا در تکمیل آن صورت نگرفته است. بسیار بجاست تا در شرایط اجتماعی کنونی و نیاز شدید جامعه علمی، در همین زمینه و حوزه‌های انجام گرفته، فرهنگ مذکور تکمیل و تصحیح گردد.

مؤلف این اثر ایرانی‌الاصل است که در دانشگاه دولتی مسکو سالها به عنوان پروفیسور و مدرس در گروه ادبیات روسی مشغول به تدریس بوده است. مشخصه‌ها و مولفه‌های کتاب حکایت از تسلط بالای ایشان در فرهنگ نگاری تخصصی دارد.

جدول ۱ به‌طور اجمالی، جهت مقایسه بهتر اطلاعات فرهنگهای فارسی به روسی که تاکنون به چاپ رسیده‌اند، ارائه شده است. توضیح آنکه به دلیل عدم دسترسی به برخی از فرهنگها اطلاعات جدول، تکمیل نشده است.

جدول ۱: جدول مقایسه‌ای فرهنگهای عمومی و تخصصی فارسی به روسی به ترتیب تقدم سال چاپ

عنوان فرهنگ	نویسنده	حجم لغات	تعداد و سال چاپ، نوع فصل، محل چاپ	تعداد جلد، صفحه	نگارش	عمومی تخصصی	علامت ضربه	آوانویسی	توضیحات
۱. فرهنگ بزرگ فارسی - عربی - روسی	ای. د. یاگلر		۱۹۱۰ تاشکند			عمومی			علیرغم قدمت، دیرگیرنده کلماتی است که دیگر فرهنگهای جدید نیز دارا نبوده و می توان از آن، جهت مطالعه ادبیات کلاسیک ایرانی استفاده نمود
۲. فرهنگ فارسی به روسی	میرزا عبدالله جعفراف		۱۹۱۴: ۱ ج ۱۹۲۷: ۲ ج مسکو	۲ جلد		عمومی			در ایران نسبتاً ناشناخته است
۳. فرهنگ کوچک زبانشناسی فارسی به روسی	ل. س. پیسکوف		۱۹۴۹ مسکو	۱ جلد		تخصصی			در ایران نسبتاً ناشناخته است

ادامه جدول ۱

عنوان فرهنگ	نویسنده	حجم لغات	تعداد و سال چاپ، نوع قطع، محل چاپ	تعداد جلد، صفحه	نگارش	عمومی تخصصی	علامت ضربه	آوانویسی	توضیحات
۴. فرهنگ فارسی به روسی	ب.و. میلر	۲۵۰۰۰	اول: ۱۹۵۰ دوم: ۱۹۵۲ مسکو	۱ جلد ۶۶۸ ص	چپ به راست	عمومی	دارد	کلمات فارسی با استفاده از حروف روسی	در ایران نسبتاً ناشناخته است.
۵. فرهنگ کوچک نظامی فارسی به روسی	ل.س. پیسکوف ن.ب. ساوچنکو س.د. اسمیرنوف	۱۰۰۰۰ لغت و اصطلاح	۱۹۵۴ مسکو	۱ جلد		تخصصی			در ایران نسبتاً ناشناخته است
۶. فرهنگ فارسی به روسی و روسی به فارسی اقتصادی و تجاری	خالد حسینیویچ کوراولی	حدود ۱۱۰۰۰	اول: ۱۹۵۷ دوم: ۱۹۷۳ جینی مسکو	۱ جلد، ۵۹۶ صفحه	چپ به راست	تخصصی	ندارد	ندارد	در ایران مورد استفاده دارد
۷. فرهنگ فارسی به روسی	۴. عثمانوف، ج. دری، - ل. کیلیوا،	بیش از ۶۰۰۰۰	اول: ۱۹۷۰ دوم: ۱۹۸۳	۲ جلد ج ۸۰۰ ص	نسبتاً اصلی چپ	عمومی	دارد	کلمات فارسی با	در ایران مورد استفاده فراوان دارد

ادامه جدول ۱

عنوان فرهنگ	نویسنده	جنگام لغات	تعداد و سال چاپ، نوع قطع، محل چاپ	تعداد جلد، صفحه	نحوه نگارش	عمومی تخصصی	علاست ضربه	آوانویسی	توضیحات
	س. سساریچف، ک. برومینا، گ. گالووا، غ. علی اف، ل. مورادویووا، گ. کازوف به تصحیح یوری روینچیک		۱۹۸۵: م، سو: مسکو	ج ۲: ۸۶۴ ص	به راست و افست شده در ایران راست به چپ			استفاده از حروف روسی	
۸. فرهنگ نظامی فارسی به روسی و روسی به فارسی	گ. گ. علی اف	۲۰۰۰	۱۹۷۲ مسکو	۱ جلد، ۵۵۶ صفحه	چپ به راست	تخصصی	ندارد	ندارد	در ایران نسبتاً ناشناخته است
۹. فرهنگ فارسی به روسی	گ. آ. واسکانیان، م. ی. رادویسکی، آ. م. شریفوف	۴۶۰۰	۱۹۸۷: دوم، جنتی مسکو	۱ جلد ۸۰۸ ص	راست به چپ	عمومی	دارد	کلمات فارسی با استفاده از حروف لاتین	در ایران استفاده فراوان دارد.

۲. فرهنگ‌های معاصر پُرکاربرد دو زبانه روسی به فارسی

الف) فرهنگ روسی به فارسی، نویسندگان: ای.ک. آفچینکوا، گ.آ. فروغیان، ش.م. بدیع^۹، به تصحیح: علی اسدالله یف و ل.س. پیسکوف، چاپ مسکو: انتشارات ساوتسکایا اینسیکلوپدیا، ۱۹۶۵، در ۱ جلد، ۱۰۹۱ صفحه، و شامل ۳۶۰۰۰ واژه (افچینکوا ۱۹۶۵).

در مقدمه فرهنگ، نویسندگان ضمن تقدیر از زحمات ایرانیان در طی قرون گذشته در زمینه فرهنگ‌نگاری (افچینکوا ۱۹۶۵ ص ۵)، از فرهنگ‌نگاران بزرگی چون دهخدا، محمد حسن برهان (برهان قاطع در ۴ جلد)، علی اکبر نفیسی (فرهنگ نفیسی)، حسن عمید (فرهنگ عمید)، حبیب الله آموزگار (فرهنگ آموزگار)، محمد علی خلیلی و علی اصغر شمیم (فرهنگ امیر کبیر)، سلیمان حیم (فرهنگ جامع فارسی - انگلیسی)، و سعید نفیسی (فرهنگ فرانسه به فارسی) نام برده و قدردانی می‌نمایند. این فرهنگ می‌تواند به منظور استفاده و ترجمه روسی به فارسی متون ادبی - فرهنگی، سیاسی - اجتماعی، علمی و همچنین نگارش فارسی متون پلی تکنیک، اقتصادی، فرهنگی و تاریخی و مطبوعات و رادیو می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

علاوه بر موارد فوق، این فرهنگ اصطلاحات و لغات ادبیات معاصر زبان روسی را نیز شامل می‌شود. واژه‌ها و اصطلاحات محاوره‌ای با علامت خاص مشخص شده‌اند. هدف فرهنگ در ارائه واژه‌های معادل به طور مستقیم و نه به صورت تشریحی و توضیحی می‌باشد.

در نگارش این فرهنگ هر چند با افزایش تعداد مولفین و نویسندگان کاستی‌ها برطرف گردیده است اما تا حدودی همگی آنها به این نقطه نظر مشترک رسیده‌اند که دادن بعضی معادلات برای واژه‌ها نه تنها مشکل، بلکه در مواقعی غیر ممکن است. در پیدا نمودن کلمات معادل از دیگر فرهنگ‌های روسی به فارسی (علیرغم نقصان در ارائه معادلات)، فرهنگ‌های تشریحی زبان فارسی و تجربیات آموزش زبان فارسی در کشور روسیه استفاده شده است. از دیگر موارد کاربرد آن یافتن واژه‌های معادل در ترجمه متون ادبی از روسی به فارسی می‌باشد.

این فرهنگ علیرغم قدمتش، موفق‌ترین و پراستقبالت‌ترین فرهنگ از نوع خود در حال

حاضر در ایران محسوب می‌شود. نواقصی نظیر کمبود شغل‌های دو جنسی در زبان روسی (مثل دانشجو، معلم و ...) و همچنین صفات مختلف و اسامی معنی در آن ملاحظه می‌گردد. به عنوان مثال مدخل‌های زیر با معادل آنها در این فرهنگ چنین آمده است:

афга́нец *м.* افغانی *äfǵani.*

афга́нский *прил.* افغانى äfǵани. افغانستان... äfǵанэстан.

واژه‌های فارسی (معادل واژه روسی) با استفاده از حروف روسی آوانگاری شده‌اند و اسم و صفت در دو بند جداگانه آورده شده‌اند.

преподва́ни || е с. آموزشآموزهش, تعلیمتә'лим, تدریسTädris,
метод ~я

преподаватель *м.* معلم *моʼаллем* (мн. معلمين *моʼаллемин*);
 آموزگار *амузгар* (*начальной школы*); دبير *дабир* (*средней*
школы); دانشيار *данэшйар* (*высшей школы*)

преподавательский прил. معلمين ... мо'аллемин,
معلمي ... мо'аллеми ...

преподава́ть несов. 1. (что) تدریس ک دادن دَارس дадән, تَدْرِیس ک
та́дрис к (что را; кому) ; (быть учителем) معلمی کردن мо
а́ллеми к ...

ب) فرهنگ پلیتکنیک روسی به فارسی، نویسنده: ژ.م. میرزا بگیان^۱ به تصحیح: آ.م. شویتوف، چاپ مسکو: اداره نشریات زبان روسی، چاپ اول: ۱۹۷۳، چاپ دوم: ۱۹۸۴، شامل حدود ۵۰۰۰۰ واژه (میرزابگیان ۱۹۸۴).

فرهنگ پلیتکنیک مجموعه لغاتی از حوزه‌های مختلف علمی نظیر: ریاضیات، فیزیک، فیزیک هسته‌ای، الکترونیک، شیمی، نفت و استخراج نفت، صنایع معدن و متالورژی، صنایع ماشین سازی، راه و ساختمان و تا حدودی اصطلاحات صنعت رنگ، عکس و سینما، صنایع چوب، مواد غذایی و صنایع سبک و سنگین می باشد.

بنا به تصریح نویسنده در مقدمه، از جمله موارد نقصان فرهنگ، عدم وجود اصطلاحات فنی در زمینه‌های کشتیرانی و کشتی‌سازی، هواپیمایی و سیستم هدایت اتوماتیک می‌باشد.

این فرهنگ در نوع خود منحصر به فرد بوده و متأسفانه در طی ۳ دهه اخیر هیچ

فرهنگ تخصصی دیگری در این زمینه نگاشته نشده است.

بسیار بجاست تا با توجه به گستردگی علوم مختلف و گرایشهای آن، فرهنگهای تخصصی در رشتههای فنی خاصی که در حال حاضر از اهمیت بیشتری برخوردارند در نظر گرفته شده و کار تدوین آنها با استفاده و کمک از متخصصین آن رشته انجام گیرد. ارائه جداولی به صورت ضمیمه در خصوص واحد های اندازه گیری و معادلات آن، جداول اختصاصی رشتههای فنی، علوم پایه، شیمی و ... قطعاً می توانست به فرهنگ غنای بیشتری ببخشد.

ج) فرهنگ روسی به فارسی، مولف: س. د. کلیفسووا^{۱۱}، به تصحیح: گ. آ. واسکانیان، چاپ مسکو: اداره نشریات زبان روسی، چاپ اول: ۱۹۷۵، چاپ سوم: ۱۹۸۴، شامل ۱۱۰۰۰ واژه (کلیفسووا ۱۹۷۵).

این فرهنگ به عنوان فرهنگی درسی برای فارسی زبانانی در نظر گرفته شده که با معلم یا مستقلاً، زبان روسی را می آموزند؛ در حقیقت بعنوان کمک وسیله ای آموزشی در هنگام خواندن، نوشتن و حرف زدن به زبان روسی منظور شده است. واژه های روسی فرهنگ بر حسب رایج بودن و کثرت استعمال و اهمیت آنها در موضوعات گوناگون و نیز با در نظر گرفتن حدود و خصوصیت ارتباط معنوی و دستوری هر واژه با سایر واژه ها انتخاب شده است. مولف در تدوین فرهنگ از تجربه فرهنگهای درسی به سایر زبانها، از جمله فرهنگ درسی روسی به انگلیسی تالیف لاییدوسا و شوتسووا^{۱۲} (۱۹۶۲) و فرهنگ بسامدی زبان ادبی روسی معاصر، تالیف شتینفلد^{۱۳} (۱۹۶۳) استفاده کرده است. علاوه بر واژه های ادبی زبان روسی، تعداد معینی واژه که در گفتگوی عادی روزانه کاربرد فراوانی دارد، نیز در فرهنگ درج شده است. با در نظر گرفتن اهمیت روز افزون اصطلاحات علمی و فنی، برخی اصطلاحات این حوزه ها که مورد استفاده عمومی دارد، در فرهنگ گنجانده شده؛ همچنین یک رشته واژه های نو که در زبان روسی در آن زمان متداول و تثبیت شده و نیز واژه های مخصوص فارسی توجه لازم مبذول گردیده است. در موارد لزوم با توضیح خصوصیات نحوی واژه و معانی مختلف آنها مثالهایی آورده شده است و به جنبه های صدا شناسی، آواشناسی و دستوری واژه ها توجه خاصی شده است.

طرز تلفظ هر واژه به وسیله حروف الفبای لاتینی نشان داده شده و روی کلیه واژه‌های روسی، چه اصل واژه و چه اشکال تغییر یافته دستوری آن، علامت تکیه گذارده شده است. کلیه توضیحات و علامت‌های اختصاری مربوط به دستور زبان و سبک و علامت‌های ویژه دیگر، همه به زبان فارسی است. در پایان فرهنگ، چند ضمیمه حاوی اطلاعات کلی درباره صدا شناسی زبان روسی و نیز چند جدول نمونه صرف اسامی، صفات و توضیحات مربوطه دستوری، تکیه در کلمه ها و نمونه صرف ضمائر، افعال و ... افزوده شده است.

афга́н||ец avgân^bits [افغانی -цев, -цы. ج. -ца; مذ.]

афга́н|| ка avgânkâ [-кам , -ок , -ки . ج. -ки . نث.] (زن) افغانی

афга́нск||ий افغانى avgânsk^biy [-ие ; -ое -ая. ص.] ...افغانستان،

منسوب به افغانستان

преподава́тель || ь pr'ipâdavát'il' [-ей, -я. مذ.] معلم، دانشیار؛

آموزگار

bать pr^b ipâdavât^b [-вай امر ؛ -вал گذ. -ёшь ، -

تدریس کردن، درس دادن، آموزگاری کردن

واژه‌های روسی نیز با استفاده از حروف لاتین و روسی آوانگاری شده‌اند، که این امر در فرهنگ نویسیهای قبلی کم سابقه است.

(ه) فرهنگ روسی - فارسی، نویسنده: گ.آ. واسکانیان^{۱۴}، چاپ مسکو، ۱۹۸۶، شامل حدود ۳۰۰۰۰ واژه (واسکانیان ۱۹۸۶).

هدف اصلی تدوین این فرهنگ، بهره‌گیری روسی‌زبانان ذکر شده است که از آن می‌توان در ترجمه متون ادبی، فنی، اقتصادی و فرهنگی و همچنین واژه‌ها و اصطلاحات سیاسی - اجتماعی بهره جست (واسکانیان ۱۹۸۶ صص ۵ - ۸). واژه‌های معاصر و پرکاربرد علمی - تخصصی جدید زبان روسی در آن مد نظر گرفته شده و کلمات کم کاربرد وارد نشده‌اند.

با توجه به تقارن نگارش این فرهنگ و وقوع انقلاب اسلامی در ایران، این امر در معادل‌یابی، کلمات جدید مد نظر گرفته شده است. این فرهنگ دارای ضمایم اسامی

مناطق جغرافیایی، کلمات اختصاری پُرکاربرد روسی و افعال بیقاعده زبان فارسی با ریشه آنها و همچنین قواعد آوانگاری حروف روسی است. تمایز بارز و آشکار این فرهنگ با فرهنگ قبلی اُفچینکوا، در طرز نگارش و تدوین آن است. در این فرهنگ تمامی کلمات هم ریشه (کلمه اصلی با مشتقات آن نظیر اسم، صفت، فعل و ...) تحت عنوان کلمه اصلی آورده شده است و علاوه بر استفاده از آن به عنوان یک فرهنگ، تا حدودی از لحاظ آموزشی نیز می توان از آن بهره گرفت.

برای پیدا کردن واژه مورد نظر در این فرهنگ، اطلاع و آگاهی از شیوه واژه سازی و علم لغت شناسی روسی ظاهراً ضروری است که این امر تعداد افراد مراجعه کننده بدان را محدود می سازد.

... افغانستان | ~ский afyāni, | افغانی afgān|с м دولت افغانستان ~ское правительство afyānestān; اسم و صفت ساخته شده از آن در یک مدخل آورده شده است.

преподв́а||ние с تدریس tadris; آموزش ämuzeš (кому به) معلمی | ~тель м moállem | ~тельский moállemän, ...معلمان | ~тельский состав هیئت معلمان | ~тельская деятельность | ~ть несов. tadris k, درس دادن | ~ть несов. tadris k, درس دادن; он ~л нам историю می کرد | ~ться несов. tadris š, تدریس شدن | ~ться несов. ämuzeš dāde š, آموزش داده شدن

(و) فرهنگ روسی - فارسی، ترجمه و تدوین: زیبا اجتهد، تهران، چاپ اول ۱۳۷۸ (اجتهد ۱۳۷۸).

در پیشگفتار ۷ صفحه ای کتاب (اجتهد ۱۳۷۸ صص ۵-۱۲)، توضیحات مختصر در مورد اصوات و حروف زبان روسی و ساختار فرهنگ داده شده است. حجم لغات در حدود ۵۰۰۰ واژه و در آخر در ۳۵ صفحه جداول صرف اسم، صفت، عدد، ضمیر و افعال زبان روسی آورده شده است. کلمات روسی با استفاده از حروف روسی آوانویسی شده و مشخصات دستوری کلمه روسی داده شده است.

از لحاظ تهیه و تدوین این اولین فرهنگ دو زبانه است که تمامی مراحل تهیه و چاپ آن نیز توسط یک فرد ایرانی صورت گرفته است. متأسفانه در این فرهنگ ذکر از تعداد دقیق واژه‌ها، منابع اصلی استفاده شده و نحوه استفاده از فرهنگ نشده است. اشکالات ترجمه‌ای و معنایی در ارائه واژه‌های معادل مشاهده می‌شود که این امر می‌توانست با استفاده از نظریات اهل فن و اساتید مربوطه تا حدودی مرتفع شود و بر کیفیت کار بیفزاید.

ز) فرهنگ اصطلاحات اقتصاد خارجی روسی به انگلیسی و به فارسی، مولف حبیب حنیفه اوقلی نجف‌اف^{۱۵}، چاپ مسکو: انتشارات آفینا، چاپ اول سال ۲۰۰۰، در ۶۲۴ صفحه و شامل حدود ۳۵۰۰۰ اصطلاح (نجف اف ۲۰۰۰).

این فرهنگ در نوع خود اولین فرهنگ ۳ زبانه محسوب می‌شود و دربرگیرنده اصطلاحات حوزه‌های مختلف اقتصادی، تجارت خارجی، بازرگانی، بانکداری، بیمه، آمار اقتصادی، حسابداری، پول، گمرک، مالی، حمل و نقل و حقوق می‌باشد. هدف فرهنگ مزبور کمک به متخصصین و مترجمین در پیدا نمودن واژه‌های معادل در اسناد و مکاتبات و منابع اقتصادی ذکر شده است.

اصطلاحات تجارت خارجی، حمل و نقل، اساسنامه‌های اجتماعی، دستورالعمل تعرفه‌ها، مقالات مختلف روزنامه‌ها و مجلات، اصطلاحات عامیانه تجار و بازرگانان، از جمله مواد استفاده شده در تهیه این فرهنگ محسوب می‌شوند.

علاوه بر ارائه واژه‌های معادل و در صورت نیاز، مشخصات دستوری و حوزه کاربرد آن واژه داده شده است. از نکات قابل تأمل آن می‌توان به ارائه واژه‌های معادل فارسی - عربی اشاره نمود. مثلاً کلمات بیع و شراء-خرید و فروش، تجارت-بازرگانی، محموله - کالا همزمان داده شده است، که این امر از میزان تسلط نویسندگان به زبانهای عربی و فارسی حکایت می‌نماید.

این فرهنگ به همت و پشتیبانی مالی سفارت جمهوری اسلامی ایران در مسکو به چاپ رسیده است که به دلیل شرایط خاص و اوضاع جاری کشور روسیه فدراتیو، بایستی بدین امر مهم ارزش بیشتری قائل شد.

جدول ۲ به‌طور اجمالی جهت مقایسه بهتر اطلاعات فرهنگهای روسی به فارسی که تاکنون به چاپ رسیده‌اند، آورده شده است.

جدول ۲: جدول مقایسه‌ای فرهنگهای عمومی و تخصصی روسی به فارسی به ترتیب تقدم سال چاپ

عنوان فرهنگ	نویسنده	حجم لغات	تعداد و سال چاپ، نوع قطع، محل چاپ	تعداد جلد، صفحه	نگارش	عمومیه تخصصی	علامت ضربه	آوانویسی	توضیحات
۱. فرهنگ روسی به فارسی	آ.ف. خشاب		۱۹۰۶ سنت پترزبورگ		چپ به راست	عمومی			به همراه اشتقاق کلمات فارسی
۲. فرهنگ روسی به فارسی	ر. آ. گالوف		۱۹۳۶-۱۹۳۷ مسکو	۲ جلد	چپ به راست	عمومی			
۳. فرهنگ فارسی به روسی و روسی به فارسی اقتصادی و تجارتي	خلاق گوسینویچ کوراوغلی	حدود ۱۱۰۰۰	۱۹۵۷: اول: دوم: ۱۹۷۳ جیبی مسکو	۱ جلد، ۵۹۱ صفحه	چپ به راست	تخصصی	ندارد	ندارد	در ایران مورد استفاده دارد
۴. فرهنگ کوچک روسی به فارسی	ش. بسادی، ف. حبیب، خ. جلال، ای. ک. افچینکوا	۷ تا ۸ هزار	۱۹۵۹ مسکو	۱ جلد	چپ به راست	عمومی (معیشتی - ورزشی)			
۵. فرهنگ روسی به فارسی	ای. ک. افچینکوا گ. آ. فروفیان ش. م. بدیع	۳۶۰۰۰	۱۹۶۵ مسکو	۱ جلد، ۱۰۹۱ صفحه	چپ به راست	عمومی	دارد	کلمات فارسی با استفاده از حروف روسی	در ایران مورد استفاده فراوان دارد

عنوان فرهنگ	نویسنده	حجم لغات	تعداد و سال چاپ، نوع قطع، محل چاپ	تعداد جلد، صفحه	نگارش	عمودی تخصصی	علامت ضربه	آوانویسی	توضیحات
فرهنگ نظامی فارسی به روسی و روسی به فارسی	گ.گ. علی اف	۲۰۰۰۰	۱۹۷۲ مسکو	۱ جلد، ۶۵۶ صفحه	چپ به راست	تخصصی	ندارد	ندارد	در ایران نسبتاً ناشناخته است
۷. فرهنگ لغات فنی و علمی روسی - فارسی	علی مختارزاده	۲۰۰۰۰	۱۳۵۲ (۱۹۷۳) تهران	۱ جلد ۵۷۳ صفحه	چپ به راست	تخصصی	ندارد	ندارد	علیرغم تهیه و چاپ فرهنگ در ایران، شناسنامه کتاب کامل نیست و مورد استفاده چندانی ندارد
۸ فرهنگ پلیتکنیک روسی به فارسی	ژ.م. میرزابکیان	حدود ۵۰۰۰۰	چاپ اول: ۱۹۷۳ چاپ دوم: ۱۹۸۴ مسکو	۱ جلد، ۷۲۰ صفحه	چپ به راست	تخصصی	دارد	ندارد	تنها فرهنگ از نوع خود محسوب می‌شود که در ایران مورد استفاده فراوان دارد

ادامه جدول ۲

عنوان فرهنگ	نویسنده	حجم لغات	تعداد و سال چاپ، نوع قطع، محل چاپ	تعداد جلد، صفحه	نگارش	عمومی تخصصی	علامت ضربه	آوانویسی	توضیحات
۹. فرهنگ آموزشی روسی به فارسی	س.د. کلیسوا	۱۱۰۰۰	چاپ اول: ۱۹۷۵ چاپ سور: ۱۹۸۴ مسکو	۱ جلد	چپ به راست	عمومی	دارد	کلمات روسی بیا استفاده از حروف لاتین	در ایران مسورد استفاده دارد
۱۰. فرهنگ روسی - فارسی	گ.آ. وسکانیان	۳۰۰۰۰	۱۹۸۶ مسکو	۱ جلد، ۸۳۰ صفحه	چپ به راست	عمومی	دارد	کلمات فارسی بیا استفاده از حروف روسی	در ایران مسورد استفاده دارد
۱۱. فرهنگ روسی - فارسی	زینا اجتهد	حدود ۵۰۰۰	(۱۹۹۹) ۱۳۷۸ تهران	۱ جلد، ۴۴۸ صفحه	چپ به راست	عمومی	دارد	کلمات روسی بیا استفاده از حروف روسی	به تازگی در ایران چاپ شده است.
۱۲. فرهنگ اصطلاحات اقتصاد خارجی روسی به انگلیسی و به فارسی	حبيب حنيفه اولی نجفاب	۳۵۰۰۰	۲۰۰۰ مسکو	۱ جلد، ۶۲۴ صفحه	چپ به راست	تخصصی	دارد	کلمات فارسی بیا استفاده از حروف لاتین	به تازگی در مسکو و با همکاری سفارت جمهوری اسلامی ایران در مسکو به چاپ رسیده است.

نتیجه گیری

- در جمع بندی نهایی و با نگاهی دوباره به جداول شماره ۱ و ۲ می توان اذعان داشت:
- تقریباً یک قرن از چاپ اولین فرهنگ عمومی دو زبانه روسی می گذرد و این در حالی است که از ۲۰ سال پیش یعنی چاپ آخرین فرهنگ، متأسفانه فقط یک فرهنگ جدید عمومی روسی نگاشته شده است (بند ۱۰ از جدول شماره ۲)، و این خود گویای نیاز جدی جامعه علمی ما، علی الخصوص به فرهنگهای عمومی دو زبانه در عصر حاضر می باشد.
 - تمامی فرهنگهای فارسی به روسی در کشور شوروی سابق و در مسکو نگاشته شده و به چاپ رسیده اند. از میان آنها هیچ فرهنگی در ایران نگاشته نشده و فرهنگهای شماره ۶، ۷ و ۹ در جدول شماره ۱ در ایران به دفعات (افست) و به چاپ رسیده اند.
 - یکی از نکات مهم در مورد فرهنگهای فارسی به روسی، استفاده و استقبال اندک زبان آموزان از اینگونه فرهنگهاست. این فرهنگها می توانند در حین آموزش مورد استفاده قرار گیرند. این ضعف تا حدودی می تواند از طریق راهنمایی بیشتر اساتید زبان روسی در هنگام آموزش برطرف گردد.
 - با توجه به جدول شماره ۱ و توضیحات آن، در بین فرهنگهای فارسی به روسی، دقیقاً فرهنگهای شماره ۶، ۷ و ۹ که هم اکنون نیز مورد استفاده قرار می گیرند در ردیف فرهنگهای موفق محسوب می گردند و تنها فرهنگ شماره ۸ در ایران شاید به دلیل تخصصی بودن و استفاده کم آن مورد استقبال کمتری قرار گرفته است.
 - در بین فرهنگهای روسی به فارسی نیز به جز بندهای ۷ و ۱۱ (جدول شماره ۲) بقیه در مسکو نگاشته شده و به چاپ رسیده اند و از میان آنها فرهنگهای ۵، ۷ و ۹ در ایران به دفعات افست و به چاپ رسیده اند.
 - از میان فرهنگهای روسی به فارسی (جدول شماره ۲)، فرهنگهای شماره ۳، ۵، ۸، ۹ و ۱۰ جزء فرهنگهای موفق، که استقبال زیادی نیز از آنان صورت گرفته است، محسوب می گردند و فرهنگهای شماره ۱۱ و ۱۲ به دلیل اینکه تازگی به چاپ رسیده اند هنوز در جامعه ما ناشناخته هستند.
 - درست است که معمولاً هر فرهنگ نویسی اهداف مشخصی را می تواند از نگارش

ارائه و دنبال نماید ولی تمامی فرهنگهای دو زبانه منتشره در خارج از ایران، با این پیش فرض تألیف شده‌اند که اشخاص روس‌زبان از آن استفاده نمایند. به عنوان مثال در فرهنگهای فارسی به روسی، جهت استفاده فارسی‌زبانان، کلمات روسی می‌بایستی آوانویسی می‌شدند و نه کلمات فارسی.

● نه تنها در زمینه فرهنگ نگاری بلکه در بسیاری از علوم دیگر ایرانیان همواره جزء پیشقراولان محسوب می‌شوند و نام ایران و ایرانی به خوبی می‌درخشد. در مجموع ایرانیان اکثر اوقات و در بسیاری از علوم و زمینه‌ها شروع‌کنندگان خوبی بوده‌اند ولی ادامه دهندگان خوبی نبوده‌اند، که امید است به این مهم توجه خاصی مبذول شود.

● هم اکنون با توجه به حجم بسیارگسترده روابط تجاری، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و ... ایران با کشورهای روس‌زبان، جامعه ما به فرهنگهای موضوعی و تخصصی نظیر فرهنگهای موضوعی مختلف در رشته‌های علوم پایه، الهیات، زبانشناسی و ... نیازمند است.

● چنانچه از اسامی مولفین و مصححین بارز و آشکار است در تهیه و تدوین بسیاری از فرهنگهای دوزبانه، ایرانیان و فارسی‌زبانان سهم و نقش بسزایی داشته‌اند که متأسفانه به دلیل شرایط زمانی و مکانی آن دوران، نتیجه زحمات محققین، دانشمندان و نویسندگان ایرانی که به صورت مشترک با دیگر افراد انجام شده است، به نام کشور ایران به ثبت نرسیده است. امید می‌رود در هر صورت با تغییر و تحولات کنونی جهان و پس از فروپاشی شوروی سابق و با در نظر گرفتن ارتباطات ما با کشورهای روس زبان در امر مهم فرهنگ‌نگاری دوزبانه که می‌تواند به عنوان مقدمه و گام اولیه ورود و بهره‌گیری از هر علم و تخصصی در جهان محسوب گردد، توسط محققین، اساتید و دانشمندان محترم گامهای مثبت و بایسته‌ای برداشته شود.

● در مجموع ارائه مشخصات و مختصات فرهنگ موفق بسیار دشوار است و نمی‌توان کلیشه‌ای کلی برای نگارش تمامی فرهنگها ارائه نمود. چرا که هر فرهنگ در جای خود از طرفی دارای کمبودها و از طرف دیگر دارای نقاط قوت می‌باشد. ضمناً اهداف نویسنده و یا نویسندگان فرهنگها را نیز نبایستی از نظر دور داشت. اما در هر صورت،

درجه استقبال و استفاده جامعه علمی - آموزشی کشور را معمولاً می‌توان نتیجه موفقیت آن فرهنگ دانست. بررسی و تجزیه و تحلیل فرهنگها توسط اساتید فن در ادوار مختلف، موضوعی است بسیار مهم که بر کیفیت کار می‌افزاید و از همین رو نباید از آن غافل گردید.

پی‌نوشتها

1. Хашаб А.Ф.
2. Османов М.Н., Дорри Д.Х., Киселева Л.Н., Сарычев С.С., Еремина К.Н., Галимова А.Е., Бертельс А.Е., Алиев Г.Ю.
3. Радовильский М.Е., Восканян Г.А., Шойтов А.М.
4. Клевцова С.Д.
5. ضربه علامت خاصی است (شبه علامت فتحه) که در بالای حروف صدادار در کلمات روسی گذاشته می‌شود و آن حرف صدادار با درجه صدا و کشیدگی بیشتر ادا می‌شود.
6. Миллер Б.В.
7. Гаффаров М.А.
8. Кор Оглы Х.Г.
9. Овчинникова И.К., Фуругян Г.А., Бади Ш.М.
10. Мирзабекян Ж.М.
11. Клевцова С. д
12. Лapidуса Б. А. и Швецова С.А.
13. Штейнфельдт Э.А.
14. Восканян Г.А.
15. НадЖаФовГ.Г

منابع

- اجتهد، زیبا، فرهنگ روسی - فارسی، نشر فیض، تهران ۱۳۷۸.
- مختار زاده، علی، فرهنگ روسی به فارسی، آموزشی، مسکو ۱۹۷۵.
- Алиев Г.Г., Персидско-русский и русско-персидский военный словарь. /Под общей редакцией А.М. Шойтова. -М.: воениздат, 1972. - 656 с.
- Бади Ш., Габиб Ф., Джалал Х., Овчинникова И.К. Карманный русско-персидский словарь. -М.: 1959.
- Восканян Г.А., Русско-персидский словарь. Около 30 000 слов. -М.: Рус. яз., 1986. - 830 с.
- Галунов Р.А. Русско-персидский словарь. Т. I-II. -М.: 1936-1937.
- Гаффаров М.А., Персидско-русский словарь. Т I-II. Под ред. акад. Ф.Е. Коршан, Л.И. Жиркова. -М.: 1914-1927.
- Клевцова С.Д., Русско-персидский словарь. Учебный: Около 11 000 слов. / Под ред. Г.А.Восканяна. -М.: Рус. яз., 1975. -872 с.
- Кор Оглы Х.Г. Персидско-русский и русско-персидский общезакономический и внешнеторговый словарь. -М.: Внешторгиздат. 1957.- 596 с.

- Миллер Б.В., Персидско-русский словарь. Около 35 000 слов. –М.: Гос. издательство иностранных и национальных словарей., 1953. –668 с.
- Мирзабекян Ж.М., Русско-персидский политехнический словарь. Около 50 000 терминов./Под ред. А.М. Шойтова. –М.: Рус. яз., 1984. – 720 с.
- Наджафов Г.Г. Русско-англо-персидский внешнеэкономический словарь. Около 35 000 терминов. Ред. Сласарев В.И., –М.: Афина. 2000. – 624 с.
- Овчинникова И.К., Фуругян Г.А., Бади Ш.М., Русско-персидский словарь. 36 000 слов. /Под ред. Али Асадуллаева и Л.С. Пейскова. –М.: советская энциклопедия., 1965. –1092 с.
- Османов М.Н., Дорри Д.Х., Киселева Л.Н., Сарычев С.С., Еремина К.Н., Галимова А.Е., Бертельс А.Е., Алиев Г.Ю. Персидско-русский словарь. В 2-х тт. Свыше 60 000 слов. – М.: Рус. яз., 1985. Т.І. От ا до ز. 800 с. Т. ІІ. От ی до ی. 864 с.
- Пейсков Л. С. Краткий персидско-русский филологический словарь. /Под ред. С.Д. Смирнова. –М.: 1949.
- Пейсков Л.С., Савченко Н.П., Смирнов С.Д. Краткий военный персидско-русский словарь. /Под ред. Н.П. Савченко. –М.: 1954.
- Радовильский М.Е., Восканян Г.А., Шойтов А.М., Персидско-русский словарь. Учебный: 4600 слов. / Под ред. М.Е. Радовильского. –М.: Рус. яз. 1986. – 808 с .
- Хашаб А.Ф. Русско-персидский словарь с краткой этимологией персидского языка. СПб. 1906.
- Ягелло И.Д. Полный персидско-арабско-русский словарь. Ташкент.1910.

ملاحظات‌ی در نگارش متون درسی

محمد آرمند

سازمان مطالعه و تدوین «سمت»

marmand@samt.ac.ir

چکیده

نگارش به‌طور اعم و نگارش متون درسی و آموزشی به‌طور اخص مهارتی پیچیده است و در فرایند آن نویسنده باید به عوامل گوناگون توجه نموده و با استفاده از شیوه‌ها و فنون مختلف بر کیفیت نگارش خود بیفزاید. لازم به توضیح نیست که عوامل متعددی در کیفیت نگارش متون درسی مؤثر است که در این مقاله سعی شده مهمترین عوامل مؤثر به‌طور اجمالی معرفی شوند. فرایند نگارش متون درسی دارای سه مرحله قبل از تدوین، تدوین و بعد از تدوین است که در این مقاله عمده‌تاً مرحله دوم موردنظر می‌باشد.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی، متون آموزشی، سازماندهی متن، فرمول خوانایی، توالی طبیعی.

مراحل نگارش

فرایند نگارش متون درسی دارای سه مرحله است: مرحله قبل از تدوین، مرحله تدوین و مرحله پس از تدوین (فلکر، ۱۹۸۰).

مرحله قبل از تدوین، همان برنامه‌ریزی برای نگارش است که با تصمیم‌گیری درباره قلمرو مطالب و اهداف نگارش آن در ارتباط است. نویسنده در ابتدا باید بداند مطالب برای چه کسی تهیه می‌شود و او چگونه باید از آن استفاده نماید. و همچنین با چه محدودیتهایی در استفاده از مطالب روبرو خواهد بود. در واقع با شناخت مخاطب، شیوه بکارگیری محتوای آموزشی و مرزهای نگارش متون مشخص می‌شود.

مرحله تدوین شامل تمامی آن چیزی است که نگارش متن را تشکیل می‌دهد و مستقیماً با سازماندهی و ارائه مطالب به زبان علمی و با شیوه‌های مناسب در ارتباط است.

مرحله پس از تدوین، شامل ویرایش متن و بازبینی آن براساس ارزیابیهای متعدد و اعمال اصلاحات لازم است. اهداف این مرحله بهبود کیفیت مطالب است. نوشتن فعالیت یا مهارتی پیچیده است و همچون مهارتهای دیگر، دارای اجزاء گوناگونی است که با قرار گرفتن در کنار هم به مجموعه منظم، واحد و منسجمی تبدیل می‌شوند. اگر بپذیریم که ویژگی ممتاز کتاب درسی، آموزش مفاهیم علمی است پس تکنیک‌ها و فنونی که به این یادگیری بیانجامد، می‌باید سرنخهایی را در متن به دست خواننده بدهد که مخاطب از کتاب بهترین بهره آموزشی را داشته باشد. نمودهایی از این سرنخهای تعلیمی در پایان آورده شده است.^۱

برجسته کردن برخی نکات در متن

با شیوه‌های مختلف می‌توان به خواننده متن کمک کرد تا با تسهیل فرایند پردازش به مطالعه بپردازد و یکی از این روشها توجه دادن خواننده به نکات ویژه است. با طراحی خاص کتاب از طریق به کارگیری حروف متفاوت، از قبیل حروف ایتالیک، حروف پررنگ یا حروف درشت می‌توان نکات خاص را برجسته کرد (لپیونکا، ص ۱۱۸). حتی با انتخاب رنگهای گوناگون که از لحاظ روانی بیشترین تأثیر را بر درک مخاطب داشته

باشد می‌توان به بهبود کتاب کمک نمود. البته انتخاب رنگهای متنوع شاید برای همه نوع متون درسی امکان‌پذیر نباشد، اما حداقل می‌توان از آن در متون خاص بهره گرفت.

انتخاب عنوان‌های مناسب برای مطالب

مطالعات نشان داده است که عنوان در درک خواننده از متن و روشن شدن نکات مبهم بسیار مؤثر است و حتی در یادآوری مطالب متن نیز به خواننده کمک می‌کند (هارتلی، ۱۹۹۱، ص ۴۹). البته در ایجاد زیر – عنوان برای مطالب نباید افراط شود، آوردن عنوانهای فراوان برای مطالب برای خواننده مفید واقع نمی‌شود. لیونکا (ص ۱۰۸) معتقد است همانطور که عنوان‌بندی مناسب برای درک مطلب بسیار کارآمد است عنوانهای بیش از اندازه نیز به ابهام می‌انجامد. گاه صفحات طولانی و پشت سرهم کتاب، بدون وقفه‌ای که با عنوانها ایجاد شود باعث خستگی دید می‌شود. هر فصل به‌صورت آرمانی حداقل ۳ و حداکثر ۸ عنوان اصلی دارد.

نوع عنوانها

عنوانها می‌تواند به‌صورت پرسشی و یا به‌صورت جمله‌های بیانی نوشته شوند و یا در حاشیه یا در داخل متن قرار گیرند. تحقیقاتی که در این باره انجام شده (هارتلی و ترومن، ۱۹۸۵) نشان می‌دهد که عنوانها بطور کلی در جستجو کردن اطلاعات و به یادسپاری و بازیابی مطالب به خواننده کمک می‌کنند ولی نوع و محل آنها (در متن یا حاشیه) تأثیر چندانی در خواننده ندارند.

لیونکا (ص ۱۰۳) اشاره می‌کند که طرح عناوین اصلی به‌صورت پرسشی توجه خواننده را به روشن کردن مفهوم اصلی جلب می‌کند؛ با یافتن این سؤال در زیر – عنوان بعدی خواننده برای چالش فکری خود پاسخی می‌یابد.

آوردن خلاصه مطالب

خلاصه مطالب در متون آموزشی به صورتهای مختلف به کار می‌رود. خلاصه‌هایی که در ابتدای متون آموزشی آورده می‌شوند، خواننده را از متن آگاه می‌سازند و می‌توانند

در فهم مطالب و محتوای متن به وی کمک کنند. خلاصه‌های مقدماتی عمدتاً شامل مباحثی است که در متن آمده است. خلاصه‌های پایانی نیز مرور نکات اصلی است که می‌تواند در به یادسپاری مطالب به خواننده کمک کند. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که بین مطالعه خلاصه مطالب و یادآوری نکات اصلی ارتباط معناداری وجود دارد.

در تحقیقی که ریدر و اندرسون بر روی گروهی از دانشجویان انجام داده‌اند، معلوم شد دانشجویانی که خلاصه‌ای در حدود یک پنجم متن اصلی را مطالعه کرده‌اند، اطلاعات مهم متن را بهتر از افراد مشابه که خلاصه را مطالعه نکرده‌اند به خاطر آورده‌اند. (ریدر و اندرسون ۱۹۸۰)

در تحقیقی دیگر (هارتلی و ترومن، ۱۹۸۵) پنج بررسی درباره استفاده از متن‌های آموزشی که خلاصه‌ای در ابتدا و انتهای آنها قرار داشته انجام شده است. نتایج این تحقیق هم نشان داده است که آوردن خلاصه مطالب به یادآوری مطالب متن کمک می‌کند. خلاصه مطالب می‌تواند برای برجسته شدن و تفکیک و تمایز از متن یا در داخل کادر و یا با حروف متفاوت از متن ارائه شود.

طرح پرسش

طرح پرسش در متن درسی می‌تواند به برانگیختن فکر خواننده کمک کرده و باعث تأمل بیشتر درباره مطالب گردد. طرح پرسش در کتاب درسی به خواننده کمک می‌کند تا به نکته‌های مهم متن بیشتر توجه نماید و از سوی دیگر موجب تقویت یادگیری شده و به فهم بیشتر و بهتر متن کمک می‌کند. (ترنر، ۱۹۸۰) پرسشها را می‌توان در داخل متن در ارتباط با هر نوع مطلب بکار برد و یا در پایان متن طرح نمود تا بر یادگیری کل مطلب اصلی دلالت نماید. این موارد جایگاه خاصی در متون آموزشی دارند و نویسندگان لازم است به بهترین وجه از آنها استفاده نمایند.

توالی و ترتیب مطالب

محققان در توالی و ترتیب مطالب شیوه طبیعی^۲ را پیشنهاد می‌کنند (پوستر و استریک، ۱۹۷۸) که در آن مطالب طبق ترتیب منطقی آورده می‌شود. مثلاً در مراحل زیر مشخص است که ترتیب و توالی طبیعی رعایت نشده است:

۱. اطلاعات را تجزیه و تحلیل کنید.

۲. اطلاعات را جمع‌آوری کنید.

۳. موضوع را شناسایی کنید.

۴. نتیجه‌گیری نمایید.

طبق ترتیب منطقی در ابتدا باید مطلب سوم، سپس دوم و در مرحله بعدی اول و در پایان باید مطلب چهارم آورده شود.

در نحوه آوردن مطالب متوالی، تحقیقات نشان می‌دهد اگر مطالب به ترتیب در زیر هم آورده شوند بهتر درک می‌شوند تا اینکه به دنبال هم ذکر شوند. مثلاً ترتیب مطالب به صورت زیر به سختی درک می‌شود. (هارتلی ۱۹۹۱): «پنج عامل برای کمک به خواننده در متن عبارتند از: عناوین فصول، عناوین داخل متن، فهرست واژه‌های کلیدی، خلاصه مطالب، نمایه موضوعی».

ولی اگر مطالب فوق در زیر هم آورده شود برای خواننده بهتر قابل درک است:

۱. عناوین فصول،

۲. عناوین داخل متن،

۳. فهرست واژه‌های کلیدی،

۴. خلاصه مطالب،

۵. نمایه موضوعی.

همین‌طور در مواقعی که نیاز به ذکر عدد نباشد می‌توان از دایره و خط تیره بجای عدد استفاده کرد.

طول پاراگراف و طول جملات و کلمات

نتایج تحقیقات نشان داده است درک پاراگراف‌های طولانی برای خواننده نسبت به پاراگراف‌های کوتاه مشکل‌تر است. همین‌طور جملات طولانی نسبت به جملات کوتاه به سختی درک می‌شوند. در جملات طولانی خواننده باید بین اجزای مختلف جمله که فاصله زیادی از هم دارند ارتباط برقرار کند و این امر درک مطالب را دشوار می‌سازد. در اینگونه جملات خواننده باید ابتدای جملات را در خاطر داشته باشد تا به مطالب

پایانی ربط دهد و این امر باعث بار اضافی بر حافظه گشته و خستگی خواننده را موجب می‌گردد. مثلاً در جمله زیر که نمونه‌ای از یک جمله طولانی است برقراری ارتباط بین قسمتهای مختلف برای خواننده دشوار است:

... این کلمه را به مناسبت اینکه در نطق معروف [هیتلر] ... که در ۲۸ آوریل ۱۹۳۹ در جواب تلگرافی که روزولت رئیس جمهور اتازونی^۳ که در یکی دو هفته پیش به آلمان کرده بود که آیا حاضرید برای پنج یا ده سال حمله بر فلان و فلان و فلان دولت (تقریباً جمیع دول مستقله دنیا را شمرده بود) نکنید کرده بود آمده بود و معنیش را نمی‌دانستم پیدا کردم» (نجفی، ص ۹۹).

برای پرهیز از آوردن این قبیل جملات باید آنها را به چند جمله کوتاه تقسیم کرد که در این صورت متن فوق به صورت زیر در خواهد آمد:

«این کلمه را به مناسبت اینکه در نطق معروف هیتلر آمده بود و معنیش را نمی‌دانستم پیدا کردم. روزولت، رئیس جمهور اتازونی، در یکی دو هفته پیش تلگرافی به آلمان کرده بود که آیا حاضرید برای پنج یا ده سال حمله به فلان و فلان دولت نکنید (تقریباً جمیع دول مستقله را شمرده بود) و هیتلر در جواب این تلگراف در ۲۸ آوریل ۱۹۳۹ آن نطق را کرده بود.» (نجفی، ص ۱۰۱)

در مورد کلمات نیز نظر متخصصین بر این است که کلماتی که حروف و هجای بیشتری دارند نسبت به کلمات کوتاهتر ثقیل می‌باشند.^۴

بنابراین برای آسان‌تر کردن فهم متن بهتر است:

۱. عبارات طولانی به عبارات کوتاهتر تقسیم شود.

۲. از جملات معلوم به جای جملات مجهول استفاده شود.

۳. از مفاهیم و واژگان مثبت مانند «پیش از»، «مهم‌تر از»، «سنگین‌تر از» به جای کلمات منفی مانند «کمتر از»، «جزئی‌تر از»، «کم اهمیت‌تر از» استفاده شود.

۴. از جملات مثبت به جای جملات منفی استفاده شود و به ویژه از جملات منفی در منفی اجتناب شود.

دشواری و سادگی متن

برای سنجش میزان دشواری متن فرمول‌های مختلفی که به فرمولهای خوانایی^۵ معروفند ارائه شده است. در این فرمولها ملاک ارزیابی دشواری متن، طولانی بودن جملات و کلمات است که خود از طریق شمارش هجاهای کلمات به دست می‌آید.^۶

به عنوان نمونه، یکی از فرمول‌های موجود در این زمینه که توسط مک لافلین ارائه شده است آورده می‌شود. این فرمول شامل مراحل زیر است (فردانش، ۱۳۷۲):

۱. ده جمله متوالی در ابتدا، ده جمله متوالی در وسط و ده جمله متوالی در انتهای یک نوشته را شمارش کنید. جمله مجموعه کلماتی است که با نقطه، علامت سؤال یا علامت تعجب پایان می‌یابد.

۲. در این نمونه ۳۰ جمله‌ای تمام کلمات دارای سه هجا یا بیشتر را شمارش کنید. تمام مجموعه‌های حروف یا اعدادی که با یک فاصله از کلمات قبل و بعدشان در متن آمده در صورت تکرار شدن در متن، در هر بار تکرار نیز شمارش می‌شود.

۳. جمع کلمات چند هجایی را به دست آورده و سپس جذر آنرا محاسبه کنید. هرگاه این عدد جذر کاملی به دست نداد باید نزدیکترین عدد به آن را که دارای جذر کامل است اختیار کرد. برای مثال اگر مجموع کلمات چند هجایی ۶۱ باشد نزدیکترین عددی که جذر کامل به دست می‌دهد ۶۴ است که جذر آن ۸ می‌شود.

۴. عدد ۳ را به جذر به دست آمده اضافه می‌کنیم. مک لافلین اظهار می‌کند که عدد بدست آمده توانایی خواندن شاگرد را از نظر سطح کلاسی که باید در آن قرار داشته باشد، تعیین می‌کند.

۵. عدد ۵ را به جذر به دست آمده اضافه می‌کنیم. عدد حاصل، سنی را که شاگرد باید داشته باشد تا متن مورد نظر را بفهمند مشخص می‌کند.

بنابراین فرمول خوانایی مک لافلین بصورت زیر می‌شود:

$$۳۱ + \text{مجموع کلمات سه یا چند هجایی} = \text{سطح کلاسی خوانایی}$$

$$۵۱ + \text{مجموع کلمات سه یا چند هجایی} = \text{سطح سنی خوانایی}$$

میزان دشواری متن با توجه به پایه‌های مختلف تحصیلی و سطح توانایی افراد متفاوت می‌باشد. در جدول ۱ یکی از مقیاس‌های سنجش دشواری متن متناسب با پایه‌های مختلف تحصیلی نشان داده شده است

جدول ۱: مقایسه سنجش دشواری متن متناسب با پایه‌های مختلف تحصیلی

پایه (سن)	وضعیت	درصد میزان واژه‌های آسان
ده ساله	خیلی آسان	۹۰-۱۰۰
یازده ساله	آسان	۸۰-۹۰
دوازده ساله	نسبتاً آسان	۷۰-۸۰
سیزده و چهارده ساله	متوسط	۶۰-۷۰
پانزده و شانزده ساله	نسبتاً دشوار	۵۰-۶۰
هفده تا هیجده	دشوار	۴۰-۵۰
فارغ‌التحصیلان دانشگاهی	خیلی دشوار	۳۰-۴۰

(هارتلی ۱۹۹۱)

مقیاس دیگر برای محاسبه سطح دشواری متن برای خواننده به شرح زیر است: در جدول ۲ در سمت چپ تعداد متوسط لغات هر جمله و در بالا تعداد متوسط هجاها در هر ۱۰۰ کلمه آورده شده است و در داخل مربع‌ها سن مناسب آورده شده است.

در پژوهشهای مختلف تأثیر متون آسان و دشوار در درک مطالب بررسی شده است؛ در پژوهشی که توسط جانستون و کسلز (۱۹۷۸) انجام شده تأثیر پرسشهای آسان و دشوار در میزان پاسخهای صحیح پاسخ دهندگان بررسی شده است. در این پژوهش که بر روی ۶ هزار دانش‌آموز دبیرستانی انجام شده است تعدادی پرسش با محتوایی یکسان ولی با دو نوع سبک نگارش آسان و دشوار به دانش‌آموزان ارائه شده است. جدول ۳ مقایسه‌ای را بین پاسخهای صحیح به دو نوع پرسش نشان می‌دهد:

تعداد متوسط هجاها در هر ۱۰۰ کلمه

	۱۰۵	۱۱۰	۱۱۵	۱۲۰	۱۲۵	۱۳۰	۱۳۵	۱۴۰	۱۴۵	۱۵۰	۱۵۵	۱۶۰	۱۶۵	۱۷۰	۱۷۵	۱۸۰	۱۸۵	۱۹۰	۱۹۵
۸	۹	۹	۹	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶
۱۰	۹	۹	۱۰	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷
۱۲	۹	۹	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷	
۱۴	۹	۱۰	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷	
۱۶	۹	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۱۸	۱۰	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۲۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۲۲	۱۰	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۲۴	۱۰	۱۱	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۲۶	۱۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۲۸	۱۱	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۳۰	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۳۲	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۳۴	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۳۶	۱۱	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۳۸	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		
۴۰	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۳	۱۳	۱۴	۱۴	۱۵	۱۵	۱۶	۱۶	۱۷		

تعداد متوسط کلمات در هر جمله

جدول ۳: مقایسه بین پاسخهای صحیح به دو نوع پرسش

پرسشها	درصد پاسخ صحیح به پرسش دشوار	درصد پاسخ صحیح به پرسش تجدیدنظر شده (آسان شده)
۱. پرسش اول	۳۴	۴۹
۲. پرسش دوم	۵۰	۶۶
۳. پرسش سوم	۶۶	۷۸

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

نوشتن متون درسی و آموزشی هم مهارت به شمار می‌رود و هم هنر و از همین رو بدیهی است که در این امر باید دقت و ظرافت خاصی را به خدمت گرفت. در این مقاله به تعدادی از مهمترین نکات و ظرایف به‌طور مختصر اشاره شد و نگارنده بر این باور است که بررسی هر یک از این نکته‌ها نیاز به تحقیق بیشتر و مقالات متعدد دارد. نویسنده متون درسی باید بین اجزای مختلف متن هماهنگی ایجاد نماید تا خواننده، متن را به‌طور هماهنگ و منسجم بیابد. در این راه شناخت خصوصیات مخاطب متون درسی توسط نویسنده بسیار ضروری است. در نوشتن متون درسی نویسنده باید با بهره‌گیری از شگردهای مختلف و روشهای گوناگون در خواننده ایجاد انگیزه نماید و مطالب را متناسب با شرایط و ویژگیهای او تدوین نماید تا متن دارای بیشترین تأثیر بر خواننده باشد.

پی‌نوشتها

۱. نکاتی که در مرحله تدوین باید مورد توجه قرار گیرند بسیار فراوانند و در کتابهای متعدد از جمله writing succesfull text book به تفصیل درباره آنها بحث شده است. بنابراین در این مقاله نگارنده سعی کرده مهمترین و اساسی‌ترین نکته‌ها را مطرح نماید.

2. natural sequence

۳. اتازونی نام قدیمی آمریکاست.

۴. البته این عقیده امروز مورد تردید است، برای اطلاع بیشتر به مقاله زیر رجوع شود:
ابوالحسنی، زهرا، «قابلیت فهم واژه»، سخن سمت، شماره ۱۱، پاییز ۱۳۸۲.

5. Readability Formulas

۶. علاوه بر این موارد؛ تعداد مفاهیم جدید و قضایا و نظریات و میزان اطلاعات مهم و مفاهیم انتزاعی در متن نیز به دشواری متن می‌افزاید. برای اطلاعات بیشتر در این باره رجوع شود به:

Armbruster, B.B., Anderson, T.H. (1985). *Textbook Analysis in the International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press. New York. P. 5219-5223.

۷. این مربوط به جامعه آمریکاست ممکن است در جوامع دیگر نتیجه اندکی متفاوت باشد.

منابع

آرمبرستر، بی، بی، و آندرسون تی، ایچ، «تحلیل کتاب درسی»، ترجمه هاشم فردانش، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال نهم شماره ۱ بهار ۱۳۷۲.

ابوالحسنی، زهرا، ۱۳۸۲، «قابلیت فهم واژه» سخن سمت، شماره ۱۱، پاییز ۱۳۸۲.

نجفی، ابوالحسن (۱۳۷۵) غلط نویسیم مرکز نشر دانشگاهی.

Felker D.B. (1980) *Document design: a review of research*, Document design conter washington, DC.

Hartley, James (1991) *Designing instructional text*, Kogan page.

Hartley J. Trueman m. (1985) "A research strategy for text "designers": the role of headings". *Instructinal science*.

Heynes Anthony (2001) *writing successful textbooks*, a & c black.

Johnston. H & Cassels (1978), *what's in a word?* *New, scientist* 73, 1103.

Lepionka, M.E. (2003) *writing and developing your college textbook*. Atlantic path pullishing.

Mc Laughlin, H. (1968). "Proposals For British Readbility Measures": *Third International Reading Symposium*. (eds.) Brown and Downing, London. Cassel.

Posner, G.J. & strike K. A. (1978), *Contributions to an educational technology* vol 2. Kogan page.

Reader L.M., Anderson J.R. (1980) "Acomparision of texts and their summaries: Memorial consequences". *J. Verb. Learn. Verb. Behav.* 19:121-34.

Runelhart D.E. (1977). "Understanding and summarizing brief stories". In: LaBerge D. Samucls J (eds.) (1977). *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Erlbaum. Hillsdale, New Jersey.

Turner. N. Thomas (1989) using textbook questions intelligently, *social Education*, Jan., 53, 1.

زبان تخصصی: بازاندیشی یک رویکرد (قسمت دوم)

مجید خیام‌دار

سازمان مطالعه و تدوین «سمت»

majid-56@yahoo.com

چکیده

در قسمت اول این مقاله تلاش کردیم تا برتری رویکرد یادگیری محور به زبان تخصصی را در مقایسه با رویکردهای مهارت محور و زبان محور نشان دهیم. اکنون با همین رویکرد، برنامه درسی، کتاب درسی و نقش مدرس را بررسی می‌کنیم. همچنین پیشنهادهایی درباره کتاب زبان تخصصی ارائه می‌دهیم و مهمترین وجوه تفاوت زبان تخصصی و معلم زبان عمومی را بیان می‌کنیم. در این نوشتارها تلاش کرده‌ایم تا یک رهیافت منسجم، واقعگرا، متعادل و «انسانی‌تر» به آموزش زبان تخصصی را معرفی کنیم که اگر به آن خوب پرداخته شود - به باور ما - به یادگیری بیشتر و بهتر خواهد انجامید.

واژه‌های کلیدی

زبان تخصصی، برنامه درسی، کتاب زبان تخصصی، مدرس زبان تخصصی، اصالت متن.

مقدمه

در قسمت اول این مقاله — که در شماره پیشین همین مجله آمد — رهیافت‌های رایج به زبان تخصصی و طراحی دوره برای آن را بررسی کردیم. در این بخش به برنامه درسی، کتاب درسی و مدرس زبان تخصصی می‌پردازیم. اما پیش از آن شایسته است یادآوری کنیم که اگر چه مطالب درسی ضرورتاً در پی هم می‌آیند و فعالیتهای آموزشی ناچار باید به ترتیب (خطی) ارائه شوند، این تقدم و تأخر، اهمیت آنها نسبت به یکدیگر را نمی‌رساند و به این معنا نیست که ترتیبی جز این مجاز نمی‌باشد. مثلاً همانطور که می‌توان برنامه درسی را پیش از تهیه مواد درسی آماده کرد عکس آن نیز ممکن است مطلوب باشد. فرایند یاددهی- یادگیری بسیار پیچیده و پویاست و عوامل سازنده آن بر هم تأثیر متقابل دارند (نک: قسمت اول مقاله).

برنامه درسی

برنامه درسی سند مهمی در فرایند آموزش است که با مشخص کردن مؤلفه‌های دانش زبانی، امکان زمان بندی برای یادگیری و ارزیابی را فراهم می‌کند. همچنین فرایند یاددهی- یادگیری را برای مدرس و زبان آموز قابل مهار می‌سازد. در واقع برنامه درسی مانند یک نقشه است که هم مقصد و هم راه رسیدن به آن را نشان می‌دهد. برنامه درسی، از دیدگاهی دیگر، بیان آرای برنامه‌ریز درباره ماهیت زبان و یادگیری است به این معنا که مهمترین جنبه آموزش را از نظر او نشان می‌دهد؛ مثلاً در تهیه برنامه ساختاری کوشش می‌شود تا زبان آموز ساختارهای زبان را بیش از هر چیز دیگر بیاموزد، در حالی که در برنامه مهارتی بیشتر بر یادگیری مهارتها تأکید می‌شود. علاوه بر این، معیارهایی برای گزینش و نوشتن مواد درسی به دست می‌دهد. و بالاخره ضوابطی در اختیارمان می‌گذارد تا بتوانیم پیشرفت یادگیری را بسنجیم.

برنامه درسی، با همه این اوصاف، ممکن است نقاط ضعفی هم داشته باشد که تا حدود زیادی به نگرش ما بستگی دارد. مثلاً باید بدانیم که برنامه درسی الگویی آرمانی برای آموزش ارائه می‌دهد نه برای یادگیری؛ یعنی آرمان تدریس را مشخص می‌کند نه این که بگوید زبان آموز چه چیزی را به چه مقدار خواهد آموخت. همچنین عوامل

ناملموس ولی مهم برای یادگیری (مانند عواطف، شخصیت، برداشتهای شخصی و انگیزه) را نمی‌تواند بیان کند و علاوه بر اینها تفاوت‌های فردی را هم نمی‌تواند به حساب بیاورد. در حقیقت برنامه درسی، همانطور که آرمان را برحسب معیارهای زبانی مشخص می‌کند، زبان آموز را هم آرمانی فرض می‌کند.

طراحی برنامه درسی برای زبان تخصصی

طراحی برنامه درسی شامل انتخاب و ترتیب ارائه مواد آموزشی است. در رویکرد سنتی، برنامه درسی قبل از شروع دوره زبان تخصصی طراحی می‌شود و در طول دوره تغییر نمی‌کند. در حالی که روش (متدولوژی) تدریس مناسب از قبل تعیین نمی‌شود و قابل تحمیل به مدرس و زبان آموز نیست بلکه روش مناسب برای تدریس، روشی است که از درون فرایند تدریس استخراج گردد. البته این به معنای آن نیست که تدریس مؤثر را نمی‌توان برنامه‌ریزی کرد.

یادگیری بیش از ارائه صرف مقوله‌های زبانی و یا مهارتها و راهبردهاست. تنها محتوای یادگیری نیست که اهمیت دارد بلکه فعالیتهایی که به یادگیری می‌انجامند نیز مهمند. در رویکرد یادگیری محور، روش تدریس به صورت خشی بر مقوله‌ها، مهارتها و راهبردهای معینی اعمال نمی‌شود بلکه از همان ابتدا در گزینش مطالب درسی تأثیر دارد. به این ترتیب از برنامه درسی استفاده پویاتری می‌شود تا ملاحظات روش شناختی (شامل علاقه، لذت و مشارکت زبان آموز) در محتوای دوره نقش داشته باشند.

برنامه درسی زبان تخصصی معمولاً از تحلیل مختصات زبانی موقعیت مقصد به دست می‌آید. تحلیل جزء به جزء مختصات زبانی قبل از تهیه مواد درسی نه تنها ضرورتی ندارد بلکه زیان هم دارد، زیرا این کار باعث می‌شود انعطاف روش آموزش از بین برود. در ابتدای کار فقط به یک برنامه کلی نیاز داریم که شامل موضوعات و فعالیتهای ارتباطی برای موقعیت مقصد می‌باشد. از این برنامه کلی می‌توان در گزینش اولیه متنها و تمرینهای کتبی استفاده کرد. ویژگی مهم چنین برنامه‌ای در این است که جزئیات لازم برای هدایت مؤلف را فراهم می‌کند و در عین حال دست او را باز می‌گذارد تا خلاقیتش کور نشود و ابتکارهای لازم را به کار ببرد.

اما برنامه تفصیلی از خود مواد درسی بیرون کشیده می‌شود. می‌توان آن را با یک برنامه مستقل که از تحلیل نیازها حاصل شده است مقایسه کرد و شکافها و همپوشی‌ها را برطرف ساخت. پس به جای این که برنامه، تعیین کننده اولیه و قطعی مواد درسی و روش تدریس باشد با مطالب درسی درهم می‌آمیزد و هر یک از آنها دیگری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به این ترتیب ضمن حفظ تناسب لازم با نیازهای مقصد روش را هم محدود و تباه نکرده‌ایم. چنین برنامه‌ای ابتدا هدف را مشخص می‌کند، سپس برای رسیدن به آن هدف مشخص شده، نقشه‌ای کلی ارائه می‌دهد و جا را برای اضافه شدن جزئیات لازم باز می‌گذارد تا راه کاملاً روشن و مشخص شود.

کتاب درسی زبان تخصصی

برای لزوم استفاده از کتاب درسی می‌توان دلایلی آورد. مثلاً یور (۱۹۹۶) وجود کتاب درسی در آموزش زبان را با دلایل زیر توجیه می‌کند:

- کتاب درسی چارچوبی برای تنظیم و زمان‌بندی برنامه آموزشی فراهم می‌کند؛
- در نظر زبان آموز هیچ کتاب درسی بی فایده نیست؛
- در نظر زبان آموز بدون کتاب درسی یادگیری جدی گرفته نمی‌شود؛
- در بسیاری از مواقع می‌توان از کتاب درسی به جای برنامه درسی استفاده کرد؛
- کتاب درسی متنها و تمرینهای حاضر و آماده دارد؛
- کتاب درسی مطالب ارزان برای یادگیری فراهم می‌کند؛
- زبان آموز بدون کتاب درسی نمی‌تواند [در یادگیری] تمرکز کند و ناچار به معلم وابسته می‌شود؛ و در نهایت و مهمتر از همه اینکه:
- برای معلم تازه کار کتاب درسی به منزله آسودگی خاطر، هدایت و پشتوانه است.

کتاب زبان تخصصی مطابق الگوی پیشنهادی هاجینسون و واترز (۱۹۸۷) چارچوبی منسجم برای تلفیق جنبه‌های مختلف یادگیری فراهم می‌کند و درعین حال

جای کافی برای خلاقیت و تنوع باقی می‌گذارد. این الگو از چهار عنصر درون داد^۱، تمرکز محتوایی^۲، تمرکز زبانی^۳ و فعالیت عملی^۴ تشکیل شده است:

(الف) درون داد: بسته به نیاز تعریف شده در مرحله نیازسنجی ممکن است متن، نمودار و یا هر داده ارتباطی دیگری باشد.

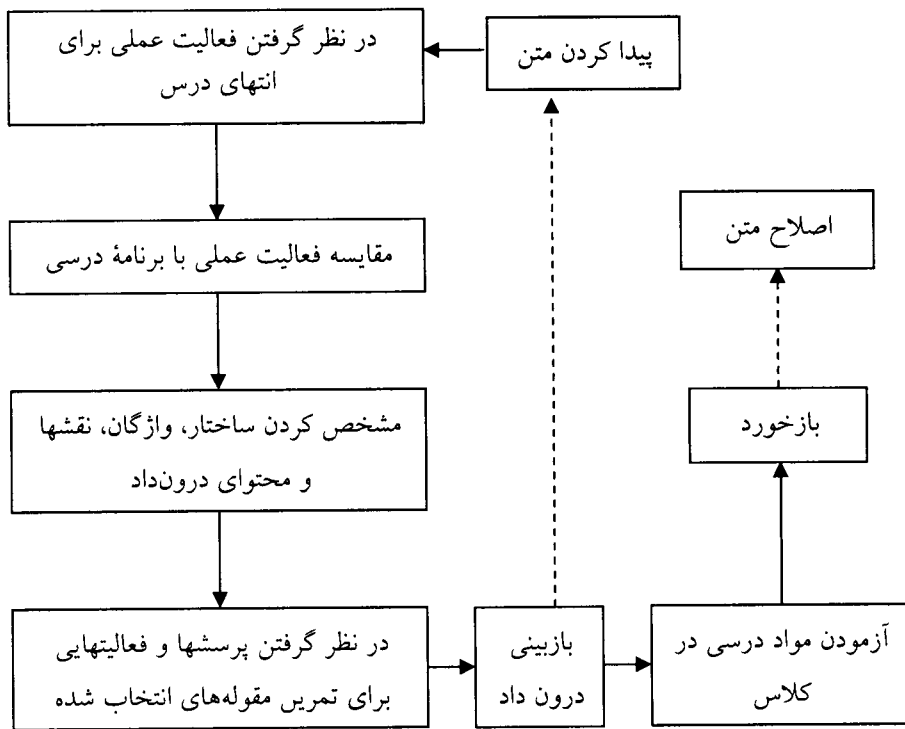
(ب) تمرکز محتوایی: زبان، پیش از هر چیز، وسیله‌ای برای انتقال اطلاعات و احساسات (محتوای غیر زبانی) است؛ بنابراین باید از آن برای تولید ارتباط معنادار در کلاس استفاده کرد. در فراگرد ارتباطی که از طریق مطالب درسی صورت می‌گیرد، افکار، عقاید، تجارب و نگرشها با استفاده از واژه‌ها، ساختهای دستوری و نقشهای زبانی بیان می‌شوند.

(پ) تمرکز زبانی: اگرچه هدف اصلی این است که به زبان آموز کمک کنیم تا از زبان استفاده کند در عین حال، دانش زبانی او را هم باید ارتقا دهیم. به این ترتیب فرصتی برای زبان آموز ایجاد می‌کنیم تا تجزیه و ترکیب را به موازات هم بیاموزد. تمرکز زبانی به او امکان می‌دهد تا زبان را تکه تکه کند، ساز و کار آن را ببیند و دوباره اجزای آن را به هم وصل کند.

(ت) فعالیت عملی: منظور نهایی از یادگیری زبان استفاده از آن است؛ بنابراین مواد درسی باید به عمل ارتباطی بیانجامند تا زبان آموز از محتوا و دانش زبانی که در طول دوره آموخته است استفاده کند. به این ترتیب انتظار می‌رود زبان آموز دانش و مهارت‌های خود را آن قدر تقویت کند تا بتواند فعالیتهای ارتباطی بیشتری را، به ترتیب از ساده به پیچیده، انجام دهد.

برای تدوین کتاب زبان تخصصی می‌توانیم به صورت نمودار ۱ عمل کنیم:

متن مورد استفاده باید طبیعی به نظر برسد نه ساختگی؛ متناسب با نیازها و علایق زبان آموز باشد و از ظرفیت کافی برای تولید فعالیتهای کلاسی برخوردار باشد. پس از انتخاب متن باید دست کم یک فعالیت عملی برای انتهای درس در نظر بگیریم. در این مرحله لازم نیست درباره جزئیات این فعالیت فکر کنیم و کافی است که مطمئن شویم متن ما از قابلیت مورد نظر برخوردار است. این فعالیت باید متناظر با موضوعی در برنامه درسی باشد. چنانچه پس از بازبینی درون داد به نتیجه مطلوب نرسیم، متن را



نمودار ۱: مراحل تدوین کتاب زبان تخصصی

کنار گذاشته به دنبال یک متن دیگر می‌گردیم. پس از این مرحله، همهٔ مراحل پیشین را با درون داد اصلاح شده تکرار می‌کنیم. سپس مطالب جدید را با برنامهٔ درسی مقایسه و تغییرات لازم را اعمال می‌کنیم. در پایان، مواد درسی را در کلاس به محک آزمون می‌گذاریم و با استفاده از بازخورد، اصلاحات لازم را به عمل می‌آوریم.

ملاحظات دربارهٔ متنی کتاب زبان تخصصی

یافته‌های نخستین تحلیلگران گونه‌های کاربردی (نک: قسمت اول مقاله) نشان داد که توجیه محکمی برای انتخاب متون خیلی تخصصی وجود ندارد. ضمناً دستور جمله ارتباط مشخصی با دانش تخصصی ندارد. ساختار گفتمان در متون تخصصی، فشرده‌تر و رسمی‌تر است اما نوع آن با متون کمتر تخصصی تفاوتی ندارد. ممکن است واژه‌های تخصصی‌اش خیلی بیشتر باشد ولی این لزوماً به دشواری فهم متن نمی‌انجامد. حتی

ممکن است فهم آن را آسان کند زیرا بسیاری از این اصطلاحات کاربرد بین‌المللی دارند. به هر حال دانش زبانی لازم برای فهم متون تخصصی و عمومی تقریباً یکسان است و تفاوت در فهم این متون بستگی به دانش خواننده متن از رشته تخصصی مربوط دارد و نه به دانش زبانی او. همانطور که هولن (۱۹۸۱) گفته است آنچه که زبان تخصصی را از زبان عمومی متمایز می‌کند واژه‌های فنی آن نیست بلکه دانش تخصصی لازم برای فهم آن واژه هاست.

تردیدی نیست که متون کتاب زبان تخصصی باید «اصیل»^۵ باشند. اما متن اصیل چگونه متنی است؟ شاید یک تعریف این باشد: «برگرفته از موقعیت مقصد و نه ساخته شده برای تدریس». اما این در واقع یک تناقض است. اصالت یک متن ویژگی ذاتی آن نیست، بلکه بستگی به زمینه کاربرد آن و سطح دانش مخاطبش دارد. به بیان دیگر، متن در صورتی اصیل است که در بافت اصلی در نظر گرفته شده برای آن به کار رود. از آنجا که در زبان تخصصی هر متنی خود به خود از بافت اصلیش جدا می‌شود چیزی به نام متن اصیل نخواهیم داشت. پس «اصالت متن» به تنهایی معنایی ندارد و باید به متن همچون بخشی از فرایند یاددهی-یادگیری نگاه کنیم. بنابراین در مراحل مختلف دوره درسی به انواع مختلفی از متن نیاز داریم. کافی است از خود پرسیم «از متن چه می‌خواهم؟». با پاسخی که به این پرسش می‌دهیم می‌توانیم مناسبترین متن را بیابیم.

نکاتی در خصوص تمرینهای کتاب زبان تخصصی

یکی از معیارهای مؤلفان کتابهای درسی جامعیت محتوای آموزشی است. بنابراین از کتاب زبان تخصصی انتظار می‌رود، علاوه بر پوشش کامل موضوعات و مطالب درسی مطابق سرفصلهای مصوب، تمرینهای متنوعی هم داشته باشد.

به طور کلی مطالب درسی باید دست کم دو بعد شناختی^۶ و احساسی^۷ را در

برگیرد.

مطابق نظر تاریخی بلوم (۱۹۵۶) سطوح شناختی به شش دسته زیر تقسیم می‌شوند:

۱. دانستن^۸: شامل به خاطر سپردن و به یاد آوردن اطلاعات؛

۲. فهم کردن^۹: شامل تعبیر و تفسیر، استنباط، استنتاج و ترجمه؛

۳. به کار بستن^{۱۰}: استفاده از دانش انتزاعی برای حل مسئله؛

۴. تحلیل کردن^{۱۱}: تشخیص نکات اصلی یک مطلب و تشریح این که چگونه می‌توان مجموعه‌ای از اطلاعات پیچیده را به اجزای ساده‌تر تجزیه کرد و ارتباط بین این اجزا را شرح داد؛ مقایسه و مقابله کردن؛

۵. ترکیب کردن^{۱۲}: پدید آوردن چیزی که قبلاً وجود نداشته است، مثلاً نگارش یک متن؛

۶. ارزیابی کردن^{۱۳}: ارزشیابی چیزی بر اساس معیارهای معین؛

اهمیت بُعد احساسی کمتر از اهمیت بُعد شناختی نیست. مؤلف کتاب درسی باید کوشش کند دانشجو را به رشته تحصیلی خود به طور عام و به موضوع درس به طور خاص، علاقه‌مندتر کند. همچنین کتاب زبان تخصصی به طور خاص می‌تواند علاقه دانشجو به یادگیری زبان را افزایش دهد. البته سطوح بعد احساسی را در اینجا تفکیک و تقسیم‌بندی نمی‌کنیم زیرا در دل بعد شناختی نهفته و با آن درآمیخته است. اشاره به این نکته کافی است که کتاب باید بتواند در دانشجو نگرش مثبتی نسبت به درس و یادگیری زبان ایجاد کند.

یافته‌های پژوهشگران نشان می‌دهد که پوشش دادن همه توانایی‌های شناختی برای هدایت مؤثر دانشجو و ارزیابی یادگیری او بسیار مهم است (اسلیوین، ۲۰۰۲). اما با چه تمرینهایی می‌توان همه سطوح شناختی را در کتاب زبان تخصصی پوشش داد؟ در جدول ۱ به این پرسش پاسخ داده‌ایم.

البته هر تمرین لزوماً نباید فقط یکی از سطوح شناختی را در برگیرد و عملاً هم این ممکن نیست، بلکه منظور ما این است که اولاً همه سطوح تا آنجا که امکان دارد پوشش داده شود و ثانیاً ترتیب ارائه تمرینها از ساده به پیچیده لحاظ شود. همچنین تمرینهایی متنوعی برای هر سطح می‌توان یافت که در جدول ۱ به چند مثال بسنده کرده‌ایم.

جدول ۱: سطوح شناختی در کتاب زبان تخصصی

سطح شناختی			نوع تمرین	
دانستن			به یاد آوردن وقایع و تجارب مربوط به موضوع درس (پیش از شروع درس)	
فهم کردن			پیدا کردن مرجع برای ضمائر در متن	پاسخ دادن به پرسشهایی که جوابشان به طور مستقیم در متن نیامده ولی قابل استنباط از داده‌های موجود است
به کار بستن			جمله‌سازی با استفاده از واژه‌های جدید درس	پیدا کردن چند مقاله مرتبط در اینترنت و یا ژورنالها که به پرسشهای بی‌جواب دانشجو پاسخ می‌دهند
تحلیل کردن			بازگو کردن رثوس مطالب درس	مرتب کردن جملات در هم ریخته یک بند
ترکیب کردن			انشا نویسی	
ارزیابی کردن			تشخیص میزان تناسب متن با موضوع درس	
			تشخیص میزان انسجام و یا ابهام متن	
			تشخیص سبک و لحن نویسنده	

چند پیشنهاد کلی درباره کتاب زبان تخصصی

۱. هر درس با آماده سازی ذهنی زبان آموز نسبت به موضوع آن آغاز شود. مثلاً می‌توان پیش از آغاز متن اصلی پرسشهایی آورد و از او خواست تا نظر، احساس و یا تجارب خود را بیان کند. استفاده از تصاویر و نمودارهای مناسب و جذاب در این

بخش می تواند در ایجاد علاقه و تحریک هیجان زبان آموز نسبت به درس بسیار مؤثر باشد. لیونکا (۲۰۰۳) می گوید این یک تکنیک معیار در صنعت نشر کتاب درسی است.

۲. تا آنجا که امکان دارد در متنها از مطالب جنجالی و بحث برانگیز استفاده شود تا زبان آموز از نظر ذهنی و عاطفی هر چه بیشتر در موضوع درس درگیر شود.

۳. راهبردهای مطالعه و درک مطلب در گوشه و کنار متن نگاشته شوند تا زبان آموز، پیش از خواندن متن و یا درحین خواندن، آنها را ببیند و به کار ببرد.

۴. موضوعات و مسائل مطرح شده در متن بیشترین ارتباط را با رشته تخصصی زبان آموز داشته باشد تا علاوه بر افزایش علاقه در زبان آموز، او را با واژه‌های تخصصی پر بسامدتر آشنا کند.

۵. درانتخاب متن از منابع متنوع (نویسندگان مختلف) استفاده شود تا زبان آموز با سبکهای مختلف نگارش آشنا شود.

۶. در آزمون درک مطلب از هر دو نوع تمرین تشخیصی^{۱۴} و تولیدی^{۱۵} و همچنین تمرینهای مربوط به خوانش سطحی^{۱۶} و خوانش دقیق^{۱۷}، استفاده شود. تمرینهای استنباطی^{۱۸} و ارجاعی^{۱۹} نیز هردو لازمند. این گونه تمرینهای متنوع زبان آموز را از زوایای مختلف به متن فرا می خوانند و او را به پردازش اطلاعات در سطوح مختلف وا می دارند. این تمرینها را می توان با توجه به موقعیت، در قالبهای گوناگون قرار داد؛ مثلاً پرسشهای دو ارزشی^{۲۰}، چند گزینه ای^{۲۱}، همانند یابی^{۲۲} و پر کردن جا افتادگی های متن^{۲۳}، در تمرینهای تشخیصی به کار می روند و پرسشهایی که با کلمات استفهامی آغاز می شوند^{۲۴}؛ برای تمرینهای تولیدی مناسبند.

۷. روشهای دستیابی به اطلاعات در زبان و فرهنگ مقصد، خوب پوشش داده شود. برای این منظور تمرین کار در کتابخانه اهمیت ویژه ای دارد. مثلاً از زبان آموز خواسته شود تا کتابهایی را که با موضوع درس ارتباط دارند بیابد و در کلاس معرفی کند یا فهرستی از مقاله های مرتبط تهیه کند و در جلسه آینده درباره محتوای آنها گزارش بدهد. این گونه فعالیتها همچنین زبان آموز را نسبت به نیازهایش در زبان دوم آگاهتر می کنند.

۸. تمرین کار با واژه نامه ساخته شود تا زبان آموز را به سوی یادگیری مستقلِ واژه هدایت کند.

۹. تمرینهای ترجمه و معادل‌یابی برای واژه‌های تخصصی تهیه شود تا زبان آموز برای ترجمه متون تخصصی در آینده آماده گردد.

مدرس زبان تخصصی

مدرس زبان تخصصی از جهاتی با مدرس زبان عمومی فرق دارد. دو وجه عمده تفاوت آنها را در اینجا ذکر می‌کنیم.

مدرس زبان تخصصی مانند مدرس زبان عمومی؛ این نقشها را بر عهده دارد: راهبردها را ارائه می‌دهد و مراحل مختلف دوره درسی را اعمال می‌کند؛ بخشی از درون داد زبانی (واژه‌ها، ساختهای دستوری و بازخورد محتوایی) را تأمین می‌کند و بر اجرای راهبردها نظارت دارد؛ مشارکت پویا با زبان آموز را تسهیل می‌کند؛ یادگیری زبان آموز را ارزیابی می‌کند و در صورت نیاز، طراحی دوره و نوشتن مطالب درسی را به عهده می‌گیرد. علاوه بر اینها او می‌تواند برنامه و مواد درسی را متناسب با ظرفیتهای موجود تغییر دهد و این، یکی از وجوه تفاوت مدرس زبان تخصصی با مدرس زبان عمومی است. از آنجا که زبان تخصصی یک رویکرد است و نه موضوعی برای تدریس (نک: قسمت اول مقاله)، او معمولاً نیاز خواهد داشت تا ترکیبی از کتاب درسی و مطالبی از منابع دیگر به همراه مواد درسی ساخت خودش را در کلاس به کار ببرد.

تفاوت دوم آنها از آنجا ناشی می‌شود که مدرس زبان تخصصی بر خلاف مدرس زبان عمومی، برای تدریس در کلاس خود آموزش، نمی‌بیند. یعنی باید خود را با شرایط جدیدی وفق دهد که برای آن آمادگی ندارد. اینجاست که *انعطاف‌پذیری* برای او اهمیت اساسی می‌یابد. *انعطاف‌پذیری* از یک جهت دیگر نیز برای مدرس زبان تخصصی مهم است: او ممکن است در هر دوره آموزشی با دانشجویانی از یک رشته تخصصی کاملاً متفاوت روبرو شود (رابینسون، ۱۹۹۱).

یک پرسش که اغلب درباره مدرس زبان تخصصی مطرح می‌شود این است که آیا او باید از دانش تخصصی درباره موضوع درس برخوردار باشد؟ در زیر تلاش کرده‌ایم به این پرسش پاسخ دهیم.

مدرس زبان تخصصی لازم است با موضوع تدریس آشنا باشد. در واقع لزومی ندارد او که رشته تخصصی مورد تدریس را بیاموزد، ولی از او انتظار می‌رود که تلقی درستی از محتوای تخصصی درس داشته باشد؛ با اصول و مبانی موضوع درس آشنا باشد و از میزان دانش خود درباره آن آگاه باشد. باید دانست که توانایی مدرس در پرسیدن سؤالاتی هوشمندانه اهمیت فراوان دارد. مثلاً اگر در درس، یک ماشین خاص مطرح شود لزومی ندارد که طرز کار آن را بداند ولی باید بتواند درباره کارکرد و نام قطعات آن سؤال کند. به بیان دیگر، مدرس زبان تخصصی قرار نیست که استاد رشته تخصصی شود، بلکه باید دانشجوی علاقه‌مندی در آن رشته باشد.

گاهی لازم می‌شود که او از یک متخصص در آن رشته کمک بگیرد. در این صورت باید دقت کند که متخصص مورد مشورتش، فهم درستی از زبان تخصصی داشته و به آن علاقه‌مند باشد. نکته مهمتر اینکه همکاری آنها باید دوطرفه باشد. متخصص می‌تواند به او کمک کند تا با موقعیت مقصد، بیشتر آشنا شود و او هم در عوض متخصص را از مشکلات دانشجویان و مدرسان در ارتباط با زبان آگاه کند. بنا براین از او انتظار می‌رود که پاسخگوی همکار متخصص خود باشد؛ یعنی او باید بتواند نقش یک مذاکره کننده^{۲۵} را ایفا کند.

این بخش را با قیاس جالب و نسبتاً دقیقی از هاجینسون و واترز (۱۹۸۷)، ص ۱۶۷-۱۶۸) که در آن مدرس زبان تخصصی را به مربی تیم ورزشی تشبیه کرده‌اند به پایان می‌بریم:

سه مربی ورزشی را در نظر بگیرید که هر یک از آنها مربیگری یک تیم از ورزشکاران مختلف را به عهده دارد. مربی اول به دقت توانایی‌های مورد نیاز بازیکنانش را بررسی می‌کند. او وضعیت بدنی بهترین بازیکن را تحلیل می‌کند و تمرینهای کار با وزنه تجویز می‌کند تا همه عضلات مهم تقویت شوند.

مربی دوم این را بهترین رویکرد ممکن نمی‌داند. از نظر او بازیکنانش به جای این که عضلاتشان را بزرگ کنند، بهتر است مهارت خود را در استفاده از این عضلات تقویت کنند. بنابراین برای آنها برنامه افزایش استقامت، تدارک می‌بیند. او همچنین فکر

می‌کند که اگر بازیکنانش بدانند عضلاتشان چگونه کار می‌کند عملکرد بهتری خواهند داشت. به همین منظور برای آنان دوره‌های آناتومی و تغذیه برگزار می‌کند.

مربی سوم اینگونه می‌اندیشد که هر دو رویکرد جنبه‌های مثبتی دارند اما در عین حال این را هم می‌داند که بازیکنان از آنها خوششان نمی‌آید. همهٔ آنان می‌خواهند تیمشان اول شود ولی با این حال به جلسات تمرین چندان علاقه‌ای نشان نمی‌دهند. از آنان می‌پرسد که مشکلشان چیست و ترجیح می‌دهند چه کار دیگری انجام دهند؟ پاسخ می‌شنود که تمرینها و دوره‌های آمادگی از جامعیت و تناسب لازم برخوردارند اما خسته کننده و تکراری هستند. آنان پیشنهاد می‌کنند که به جای اینها یک نوع بازی داشته باشند. به این ترتیب مربی سوم تحلیل متفاوتی را برمی‌گزیند. او عضلات و مهارتهایی را که بازیکنان در بازی فوتبال، بسکتبال و فعالیتهای دیگر به کار می‌گیرند شناسایی می‌کند. سپس تحلیل خود را با تحلیلهای دو مربی دیگر مقایسه می‌کند. می‌بیند که بین این تحلیلهای شباهتهای زیادی وجود دارد. به این ترتیب برنامه‌ای از فعالیتهای متنوع شامل فوتبال، بسکتبال و بازیهای تیمی دیگر تدارک می‌بیند. همچنان که بازیکنان به بازی می‌پردازند، او آنها را تماشا می‌کند. هرازگاهی بازی را متوقف می‌کند تا یک فن جدید را به آنها بیاموزد و یا دربارهٔ عملکرد بدنشان نکته‌ای بگوید. گاهی هم با آنان دربارهٔ رژیم غذایی و فعالیتهای لازم برای تقویت یک مهارت خاص صحبت می‌کند.

عملکرد این سه مربی به ترتیب قابل مقیاسه با سه رویکرد زبان محور، مهارت محور و یادگیری محور به زبان تخصصی است.

خلاصه و نتیجه‌گیری

زبان ماهیتی پیچیده دارد و برای آموختن و ارزیابی باید به اجزای کوچکتر و ساده‌تر تجزیه شود. برنامهٔ درسی به ما امکان می‌دهد تا زبان را با تأکید بر جنبه‌های مشخصی از آن در مدت معینی آموزش دهیم و پیشرفت یادگیری را بسنجیم. با این حال اگر برنامهٔ درسی بر روش تدریس تحمیل شود کارکردش منفی خواهد بود. در رهیافت یادگیری محور به زبان تخصصی ابتدا برنامه‌ای کلی شامل موضوعات و فعالیتهای تهیه

می‌شود و سپس برنامه‌ای تفصیلی از مواد درسی استخراج می‌گردد تا به تعادل مطلوبی بین نیازهای موقعیت مقصد و ملاحظات روش‌شناختی در موقعیت یادگیری دست یابیم.

در رویکرد یادگیری محور، کتاب درسی به زبان آموز می‌آموزد که چگونه بیاموزد؛ یعنی محرکی برای یادگیری فراهم می‌کند. به همین دلیل باید کتاب درسی دارای منتهای جذاب، فعالیتهای فکری خوشایند، فرصتهایی برای استفاده زبان آموز از دانش و مهارتهایش و محتوای متناسب با سطح دانش زبان آموز و مدرس داشته باشد.

مدرس زبان تخصصی، تفاوت‌های مهمی با معلم زبان عمومی دارد: او با گروهی از زبان آموزان روبروست که انتظارات خاصی از ماهیت، محتوا و نتایج درس دارند. همچنین باید آگاهی زبان آموزان از نیازهای واقعیشان را افزایش دهد و روش لذت بخشی برای تدریس داشته باشد. او در مشارکت با متخصص رشته مربوط؛ نقش افزوده مذاکره کننده را بر عهده دارد.

پی‌نوشتها

1. input
2. content focus
3. language focus
4. task
5. authentic
6. cognitive
7. affective
8. knowledge
9. comprehension
10. application
11. analysis
12. synthesis
13. evaluation
14. recognition-type
15. production-type
16. skimming
17. scanning
18. inferential
19. referential
20. true/false

21. multiple choice
22. matching
23. cloze
24. wh-questions
25. negotiator

منابع

- Bloom, B. S. et al (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay.
- Hullen, W. (1981). 'The Teaching of English for Specific Purposes: a linguistic view' in *Language Incorporated: Teaching Foreign Languages in Industry*. Pergamon.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Lepionka, M. E. (2003) *Writing and Developing Your College Textbook*. Atlantic Path Publishing.
- Slavin, R. (2002) *Educational Psychology*. Allyn & Bacon.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & Theory*. Cambridge University Press.

چکیده و روش علمی تدوین آن

پیمان متین

مؤسسه انتشارات امیرکبیر

peymanmatin@cgie.org.ir

چکیده

پیش‌زمینه: تدوین چکیده برای مقالات علمی در مجلات معتبر در دهه اخیر در کشور ما نیز رواج یافته است و ترجمه آن به زبان انگلیسی در انتهای مجلات به چاپ می‌رسد.

هدف: هدف این مقاله معرفی انواع چکیده، روشهای مختلف چکیده‌نویسی و آشنایی با اشکال جدید چکیده‌نویسی علمی است.

روش: برای تدوین این مقاله از نقطه نظرات صاحب‌نظران بنام و سازمانهای دست‌اندرکار مقولات نوشتاری استفاده شده است.

نتایج: قبل از تدوین چکیده، باید نوع آن را انتخاب کرد، سپس روش کار خود را برگزید و براساس الگوهای نظام‌یافته، چکیده را تدوین نمود.

استنتاجات: چکیده هسته اصلی یک سند علمی است که زبان بین‌المللی آن، همه مخاطبان از سراسر جهان را در چند و چون پروژه قرار می‌دهد. چکیده با استفاده از حداقل واژه‌ها، با زبانی سلیس و در عین حال تخصصی، حداکثر پیام سند را منتقل می‌کند. تدوین چکیده مناسب، یک ضرورت علمی است.

واژه‌های کلیدی

چکیده توصیفی، چکیده اطلاع‌رسان، چکیده سستی، چکیده سازمان یافته.

مقدمه

امروزه، یکی از ارکان اصلی و مهم در تدوین مقالات علمی، ماحصل تحقیقات، رسالات، گزارش‌ها و حتی کتابها، «چکیده»^۱ است؛ بطوریکه تصوّر ارائه مقاله بدون تدوین چکیده برای آن، تقریباً ناممکن است. چکیده این امکان را به خواننده می‌دهد که محتوای سند^۲ را به سرعت دریابد و در مورد خواندن و بررسی آن تصمیم‌گیری کند. حجم بالای اسناد علمی و سرعت بسیار زیاد اطلاع‌رسانی در حوزه نشر و به‌خصوص در شبکه‌های اینترنتی، کاربرد و ضرورت استفاده از چکیده را بارزتر از هر زمان دیگر کرده است. مسئله سرعت در یافتن و جستجوی مطالب و نیازهای علمی باعث شده در تحقیقات و کاوشهای کتابخانه‌ای و اینترنتی، اولین و مهم‌ترین انتخاب، چکیده و واژه‌های کلیدی به کار رفته در آن باشد. تدوین چکیده به زبان انگلیسی برای تمام مقالات (به هر زبانی) به‌منظور گسترش سریع در سطح جهان و استفاده بین‌المللی همه مخاطبان از الزامات تدوین یک مقاله علمی است.

لازم است بدانیم که اساساً در تقسیم‌بندیهای علمی امروز، دو نوع چکیده وجود دارد و روش‌های مختلفی برای تدوین آن پیشنهاد شده است. از طرفی علاوه بر چکیده‌های معمول که به چکیده‌های سنتی معروف شده‌اند، روش نوینی برای تدوین چکیده‌ها از اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی در مجلات تحقیقاتی و علمی پزشکی مطرح شد که به سرعت در تمام حوزه‌های علمی غیرپزشکی نیز گسترش یافت. این نوع از چکیده‌ها را - که شکل آن متمایز از چکیده‌های سنتی است - چکیده‌های سازمان یافته^۳ نامیده‌اند.

تعریف

چکیده، ویراست فشرده‌ای است از سندی منتشر شده نظیر مقاله کتاب، رساله یا گزارش که نکات اصلی در آن بارزتر شده و اهداف و محتویات سند را به شکلی موجز و مستقل، معرفی و مرور می‌کند (International; Literacy).

همانطور که گفته شد، چکیده نه تنها اطلاعات مورد نظر سند مربوطه را به سرعت در اختیار مخاطب می‌گذارد، بلکه امکان پخش و ارائه مطالب آن را در سطح بین‌المللی فراهم می‌سازد.

چکیده سازمان یافته دارای ساختار خاصی است که آن را از چکیده‌های سنتی و معمولی متمایز می‌سازد. این شکل از چکیده شامل تقسیم‌بندیهای ریزتری است مثل: پیش‌زمینه^۴، هدف^۵، روش^۶، نتایج^۷ و استنتاجات^۸ که بالطبع جزئیات بیشتری را در اختیار خواننده می‌گذارد. تنظیم مطالب این شکل از چکیده، از قالب خاصی پیروی می‌کند.

انواع

چنانکه گفته شد دو نوع چکیده وجود دارد:

۱. چکیده‌های توصیفی^۹

- به خواننده می‌گوید آن مقاله یا گزارش از چه صحبت می‌کند.
- اهداف و روشهای نوشته را در بردارد.
- صحبتی از نتایج، استنتاجات و توصیه‌ها نمی‌کند.
- معمولاً خیلی کوتاه است (کمتر از ۱۰۰ واژه).
- موضوع تحقیق را به خواننده معرفی می‌کند و اوست که باید با خواندن بقیه مطالب سند، نتایج، استنتاجات و توصیه‌های نویسنده را بیابد (Literacy).

۲. چکیده‌های اطلاع‌رسان^{۱۰}

- صرفاً اطلاعات تخصصی را بازگو می‌کند.
- هدف موضوع موردنظر، چشم‌انداز آن و روشهای به‌کار رفته را مطرح می‌سازد.
- نتیجه‌گیری‌ها، استنتاجات و توصیه‌ها را شامل می‌شود.
- بسته به نوع سند، می‌تواند از یک پاراگراف تا یک - دو صفحه باشد (این نوع چکیده معمولاً ۱۰٪ یا کمتر از حجم مقاله را به خود اختصاص می‌دهد).
- این امکان را به خواننده می‌دهد که در صورت تمایل بقیه مقاله را بخواند یا خیر (Literacy; Hartley & Pennebaker).

ویژگیهای یک چکیده مطلوب

برای تدوین یک چکیده مطلوب، باید نوع آن را با توجه به سند موردنظر انتخاب کرد آنچه بیش از هر چیز دارای اهمیت است آنکه، چکیده بیشتر در خصوص مطالبی تهیه می شود که یا در بردارنده نکته ای نو هستند، مثل یافته های جدید تحقیقاتی در مجلات علمی، رساله ها، برخی سمینارها؛ و یا آنکه برخی موضوعات یا مقولات را در قالبی نو مطرح می کنند، مثل مجلات فنی، کتابها، گزارش ها و بولتن ها (International).

در هر تحقیق، محقق یک موضوع تحقیق دارد؛ از روشهایی برای انجام تحقیق خود استفاده کرده است؛ روند تحقیق او به نتایجی انجامیده است و از نتایج به دست آمده، استنتاجهایی می کند. وی در تدوین تحقیق خود، پیش زمینه های کار را توضیح داده؛ متون قبلی را مرور کرده است، جزئیات را شرح و روش کار خود را توضیح داده است. پس چکیده باید شامل موارد زیر باشد:

۱. موضوع، روش کار، نتایج و استنتاج را توضیح دهد (چکیده اطلاع رسان).
۲. از ارائه اطلاعات پیش زمینه، بررسی و مرور متون و توضیحات روش شناسی صرف نظر کند.

۳. به مسائل و متون زیر ارجاع ندهد (December & Katz).

به کار بردن موارد زیر، باعث ارتقای کیفیت چکیده خواهد شد:

۱. حداکثر یک یا دو پاراگراف مستقل اما مرتبط به هم و مختصر و مدون باشد.
۲. ساختار آن با ساختار اصل مقاله (مقدمه، بدنه، نتیجه گیری ...) هماهنگی داشته باشد (هدف، نتایج، استنتاجات و توصیه ها).
۳. تعقیب دقیق محتویات مقاله از لحاظ موضوعی و زمانی در آن رعایت شده باشد.

۴. ارتباط منطقی بین داده های آن برقرار باشد.

۵. اطلاعات آن جدید و کوتاه باشد.

۶. برای طیف وسیعی از خوانندگان، قابل فهم باشد.

۷. اغلب از صیغه مجهول استفاده شود تا تکیه بیشتری بر اطلاعات کرده باشد

(Literacy).

روش و مراحل نوشتن چکیده مناسب

الف) رویکرد اطلاع‌رسان: اغلب چکیده‌ها برای آن نوشته می‌شوند که به مخاطب اطلاعاتی مناسب از محتوای مطلب بدهند. این گونه چکیده‌های دقیق به صورت زیر تهیه می‌شوند:

- ساختاری موجز از هدف مطالعه (مگر آنکه از عنوان مقاله یا محتوای چکیده پیدا باشد).

- اطلاعات پایه‌ای از مواد و ابزار اصلی کار؛

- جزئیاتی منتخب از روشهای کار، مثل مدت زمان مطالعه، راهکارها، روش‌ها و نیازها؛

- نتایج کلیدی با توضیحی درباره اصلی‌ترین آنها و اطلاعات آماری؛

- پایان بخشیدن به چکیده با اشاره‌ای مختصر به نتایج بارز تحقیق (International).

ب) رویکرد توصیفی: گاهی گونه‌ای دیگر از چکیده مورد نیاز است؛ یعنی توصیف متن با برخی جزئیات و بدون گزارش یافته‌ها. این امر بیشتر در متون زیر کاربرد دارد:

- چکیده بر کتاب یا فصول کتاب یا مقالات نقد کتاب که نیازی به گزارش تحقیق اصلی نیست.

- منابعی که اطلاعات بسیار زیادی در آنها گرد آمده است.

- مقالات تحقیقاتی - مقدماتی که آنقدر کامل نیستند تا بتوان چکیده‌ای دقیق برایشان ثبت کرد. (International).

- در این موارد، چکیده نتایج دقیق و جزئیات را ذکر نمی‌کند بلکه به توصیف طبیعت کار و هدف و محتوای مطلب می‌پردازد.

مراحل نوشتن چکیده (پیشنادهای تئوریک)

مرحله اول: سند را یک بار، با هدف تدوین چکیده، از اول تا آخر بخوانید:

الف) با دقت به این قسمتهای سند توجه کنید: هدف، روش کار، محتوا، نتایج، استنتاجات و توصیه‌ها. سعی کنید که موضوع تحقیق و استنتاجات حاصل از آن را پر

رنگ‌تر کنید. اطلاعات طبقه‌بندی شده در قسمت روش‌شناسی سند، از جمله اطلاعات کلیدی محسوب می‌شوند.

ب) از نکات برجسته، سرفصلها، فهرست مندرجات به عنوان راهنمای چکیده خود استفاده کنید. واژه‌ها و اطلاعات کلیدی را مشخص کنید اما از ذکر روش کار خودداری کنید. تمام موارد فوق را در یک پاراگراف بگنجانید.

ج) قسمت مقدمه و خلاصه‌انتهای سند، معمولاً جاهایی هستند که می‌توان تأکيدات مؤلف را در آنجا پیدا کرد.

مرحله دوم: پس از خواندن کل مقاله، بدون آنکه به عقب برگردید و دوباره نگاه کنید، چرکنویسی از چکیده تهیه کنید:

الف) صرفاً عین جملات سند را ننویسید؛ بلکه اطلاعات را با شیوه دیگری بیان کنید.

ب) به شیوه متن سند، متن چکیده را تهیه نکنید، بلکه با هدف موجز و مختصر - نویسی به شیوه‌ای نو بنویسید. هرگونه اطلاعات پیش‌زمینه‌ای را حذف کنید. یک بار دیگر جمله اول چکیده را بازنویسی کنید، به‌طوری‌که خبر نوئی را ارائه دهد، نه اینکه یک عبارت کلی باشد. سعی کنید با این عبارتها شروع کنید: «این مقاله ...»، «این مطالعه ...».

مرحله سوم: چرکنویس خود را ویرایش کنید:

الف) ساختار آن را چند بار اصلاح کرده، بهبود ببخشید. لغات و عبارات زیادی را حذف کنید. دوباره پاراگراف خود را ویرایش کنید تا چکیده دربردارنده اطلاعات اساسی باشد.

ب) ارتباط موضوعات را نکته به نکته بررسی کرده و تنظیم کنید.

ج) اطلاعات غیرضروری را حذف کنید.

د) اطلاعات مهمی را که از قلم افتاده‌اند، بیافزایید.

ه) تا جایی که می‌توانید ساده و روان بنویسید.

و) مواظب غلطهای املائی و دستوری باشید.

ز) یکبار دیگر آن را بخوانید و قلم افتادگیها را جبران کنید.

جدول ۱. نمونه‌ای از چکیده معیار سستی (Literacy)

PASM: A partitionable SIMD/MIMD System for Image Processing and Pattern Recognition

PASM, a large-scale multimicroprocessor system being designed at Purdue University for image processing and pattern recognition, is described. This system can be dynamically reconfigured to operate as one or more independent SIMD and / or MIMD machines. PASM consists of a parallel computation unit, which contains N processor, N memories, and an interconnection network; Q microcontrollers, each of which controls N/Q parallel secondary storage devices; a distributed memory management system; and a system control unit, to coordinate the other system components. Possible values for N and Q are 1024 and 16, respectively. The control schemes and memory management on PASM are explored. Examples of how PASM can be used to perform image processing tasks are given.

مراحل نوشتن چکیده: چند پیشنهاد عملی

دستورالعملهایی که در بخش پیشین ارائه شد، جنبه‌های نظری را در تدوین یک چکیده معیار، مطرح کرده است. در اینجا روشی عملی و بسیار ساده به منظور تدوین سریع و دقیق یک چکیده ارائه می‌شود. تدوین چکیده کلاً دارای سه مرحله است:

۱. یک جمله کلیدی (شاه جمله) بنویسید.
 ۲. دو یا سه جمله مکمل برای آن بنویسید.
 ۳. در ساختاری منطقی و روان، آنها را با هم تلفیق کنید.
- «این می‌شود یک چکیده مفید!»

مرحله اول: پس از پایان نگارش یا خواندن سند مورد نظر خود، بنشینید و درباره

کل مطالب آن فکر کنید؛ به دیده اصلی سند فکر کنید؛ در مورد نتیجه اصلی و حاصل کار بیاندیشید؛ در مورد هدف اولیه فکر کنید؛ به این بیاندیشید که از خواننده توقع می‌رود با خواندن مطالب آن مقاله یا کتاب یا رساله ... به چه چیزی برسد. همه اینها را در ذهن خودتان با هم جمع کنید و سپس یک جمله بنویسید. این جمله کلیدی، «شاه جمله» شماست.

توجه: یک جمله بنویسید نه چند جمله (گرچه این کار سختی است) شما باید جمله‌ای بنویسید که تمام مقاله شما را دربرگیرد، حال می‌خواهد آن مقاله یک صفحه باشد یا ۱۰۰۰ صفحه.

الف) گرفتن الهام: نگاه کنید به توصیه‌ها، نتایج، خلاصه‌ها و ماحصل دست‌آوردهای خود در پایان تحقیقتان. به دست‌نوشته‌های اولیه نگاهی بیاندازید. خیلی به قسمت مقدمه توجه نکنید.

ب) به عنوان مقاله (کتاب یا رساله) وابسته نباشید: عنوان ممکن است به شما کمک کند یا نکند. اما به احتمال زیاد، کمک‌رسانی آن خیلی کم است. شاید قسمتهایی از آن به درد شما بخورد، اما برای گرفتن الهام، نیاز به پس زمینه کار دارید.

ج) به قضیه، تخصصی بنگرید: شاه جمله شما باید عبارتی تخصصی و ویژه پروژه شما باشد؛ چیزی شبیه این:

«این مقاله [یک عنوان کلی] ... را توضیح می‌دهد» جمله‌ای است غلط! بهتر است این‌طور شروع کنید: «نتایج این ... [موضوع تخصصی] ... نشان می‌دهد که ... [نتیجه اصلی]».

مرحله دوم: بعد از نوشتن شاه جمله، دو یا سه جمله تکمیلی بنویسید. در هر یک از این جملات، جزئیات تخصصی در خصوص ایده‌های موجود در شاه جمله بگنجانید. در مورد شواهد مقاله که شاه جمله را تقویت می‌کنند فکر کنید. در ذهن خود به مهمترین سؤالاتی که ممکن است به ذهن خواننده خطور کند، فکر کنید: کی؟ چی؟ کجا، کی؟ چرا؟ چگونه؟ چقدر؟ ... شما باید آمار، نتایج، استنتاج یا توصیه‌های مهمی را که شاه جمله شما را تقویت می‌کنند، ذکر کنید.

مرحله سوم: سعی کنید خود را فقط به دو یا سه جمله محدود کنید. باید شواهد کم اهمیت‌تر را به صورت جملات پیرو در این جملات اصلی، بگنجانید.

جملات تکمیلی را به صورت منطقی پس از شاه جمله بیاورید. آنچه را که در این اتصال منطقی بین جملات در مسیر هدف اصلی شاه جمله ضروری است، اضافه کنید. اگر لازم شد جمله‌ها را دوباره بنویسید تا میانشان ارتباطی منطقی و واضح ایجاد شود. (Ramey).

هم اکنون چکیده‌ای دارید که مطالب مقاله شما را برای خواننده آسان‌یاب می‌کند. این مسیر برای تمام نوشته‌ها از یک ورق گرفته تا آثار چند جلدی، یکسان است.

چند توصیه

۱. چکیده را پس از نوشتن مقاله بنویسید. چکیده‌هایی که قبل از نوشتن مقاله تهیه می‌شوند چکیده نیستند، در واقع نوعی مقدمه و پیشگفتارند.
۲. قبل از شروع به نوشتن چکیده، فهرستی از سؤالات احتمالی در خصوص مقاله تهیه کنید. این کار ممکن است ساعتها یا روزها طول بکشد. سؤالات مشابه را گروه‌بندی و آنها را به ترتیب الویت مرتب کنید. چه بسا مجموعه سؤالات ردیفهای اول، هسته اصلی شاه جمله شما شوند و مجموعه سؤالات بعدی، جملات تکمیلی را بسازند.
۳. اگر دیدید نمی‌توانید شاه جمله را بنویسید، اول جملات تکمیلی را بنویسید. شاید به این نحو کار شما راحت‌تر شود.
توجه: جملات تکمیلی حقیقتاً باید مکمل شاه جمله باشند، نه آنکه خودشان به تنهایی یک شاه جمله باشند.
۴. چکیده خود را برای یک خواننده تحصیلکرده که لزوماً در حوزه کاری شما نیست بفرستید و نظر او را جویا شوید.
۵. واژه‌ها را به دقت انتخاب کنید - به خصوص حروف و علائم اختصاری را. محدودیت استفاده از واژه‌های فنی، ممکن است باعث گیج شدن خواننده شود (Hartley & Pennebaker).
۶. اهداف و مفاد سند را در چکیده بیاورید.
۷. اگر پروژه شما، متوکی خاصی دارد، نام آن را بیاورید.
۸. پس از چند روز چکیده خود را دوباره مرور کنید و اطلاعات زیادی را حذف کنید (Ramey).

جدول ۲: نمونه‌ای از یک چکیده بد و نامفهوم (Ramey)

This article describes how to write an abstract. The author relies on established rules of good composition. She also provides a number of helpful hints about writing abstracts. The article includes examples of both bad and good abstracts.

جدول ۳: نمونه‌ای از یک چکیده خوب و رسا (Ramey)

A useful abstract is a well constructed paragraph with an informative topic sentence followed by two or three supporting sentences. The supporting sentences contain specific information about the topic. The sentences are arranged in a logical order and the ideas are connected with good transition. Inspiration for the topic sentence should come from the recommendations results, conclusions, tutorial, and summary sections of the document, rather than from the title or introduction.

چکیده سازمان یافته

از اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی، مجلات علمی پزشکی روش خاصی را در تدوین چکیده‌های خود به کار بردند. این چکیده‌ها با آنکه تنظیم و تدوینشان وقت و جای بیشتری را نیاز داشت اما بسیار دقیق‌تر و کاراتر از چکیده‌های سنتی می‌نمودند از آن پس توجه به این شکل از چکیده بیشتر و بیشتر شد تا آنکه در سایر حوزه‌های علمی نیز گسترش یافت و محققان و ویراستاران در اغلب کشورهای جهان از آن استقبال نمودند. نام این شکل از چکیده را چکیده سازمان یافته گذارده‌اند.

این شکل از چکیده بیشتر در مقالاتی که به تشریح تحقیقات تجربی پرداخته‌اند به کار می‌رود اما در مقالات مروری و نقد نیز به کار رفته است (Hartley) این شکل از چکیده نسبت به شکل سنتی چکیده‌ها، از برترها و کاستیهایی برخوردار است که به آن می‌پردازیم:

الف) برترها

- اطلاعات بیشتری را شامل می‌شود (البته نه همیشه)؛

- خواندن آن ساده‌تر است؛

- برای جستجو مناسب‌تر است (گرچه همه با این امر موافق نیستند)؛
- جهت ارجاع مناسب‌تر است؛
- برای ارائه به کنفرانس‌ها مناسب‌تر است؛
- معمولاً از سوی خوانندگان و نویسندگان، بیشتر استقبال می‌شود (Hartley).

ب) کاستیها

- جای بیشتری را اشغال می‌کند؛
 - گاه تنظیم ساختار آن با توجه به نوع مقاله مشکل می‌شود؛
 - گاه باعث غفلت از موضوع یا تحریف در معنا (همچون نوع سنتی) می‌شود (Hartley & Pennebaker).
- دو ایراد کم اهمیت‌تر دیگر نیز دارد.
- یکی آنکه دانشجویان کم تجربه و مبتدی، با ساختارهای تلگرافی بیشتر دچار مشکل می‌شوند و نیاز به توضیح دارند؛ و دوم آنکه، اغلب محققان به نوع سنتی چکیده عادت کرده‌اند (Hartley)
- اما در نهایت در یک جمع‌بندی کلی باید گفت:
۱. با مقایسه چکیده مقالاتی که در یک مجله مشخص یا مجلات مشابه (در یک رشته علمی) نوشته می‌شوند، مشخص می‌شود که بار اطلاع‌رسانی این نوع از چکیده‌ها بیشتر است.
 ۲. خواندن آن آسانتر است، این امر در مقایسه خوانش دو نوع چکیده برای یک مقاله، مشاهده می‌شود.
 ۳. امکان جستجوی علمی برای این نوع چکیده‌ها بیشتر و آسانتر است.
- چکیده‌های Medline شاهد این مدعا هستند.
۴. برخی مطالعات بیانگر آن است که امکان به خاطر سپردن مطالب این چکیده‌ها و نیز به یاد آوردن مجدد آنها برای خواننده آسانتر است، گرچه این موضوع نیاز به بررسی بیشتر دارد. (Hartley & Pennebaker).
 ۵. بیشتر اظهار نظرها و مطالعات در مورد برتری این نوع از چکیده‌ها، از سوی محققان و اهل قلم بوده تا دانشجویان.

۶. اینکه در این شکل از چکیده، احتمال خطا و تحریف و غفلت بیشتر است، نیاز به مطالعات بیشتری دارد و هنوز ثابت نشده است (Hartley).

جدول ۴: نمونه یک چکیده سازمان یافته (Hartley)

Background: Structured abstracts were introduced into medical research journals in the mid 1980s. Since then they have been widely used in this and other contexts.

Aim: The aim of this paper is to summarize the main findings from research on structured abstracts and to discuss the limitations of some aspects of this research.

Method: A narrative literature review of all of the relevant papers known to the author was conducted.

Results: Structured abstracts are typically longer than traditional ones, but they are also judged to be more informative and accessible. Authors and readers also judge them to be more useful than traditional abstracts. However, not all studies use "real-life" published examples from different authors in their work, needs to be done in some cases.

Conclusions: The findings generally support the notion that structured abstracts can be profitably introduced into research journals. Some arguments for this, however, have more research support than others.

خلاصه

در بسیاری مواقع فقط چکیده یک سند چاپ و منتشر می‌شود (مثلاً در اینترنت) و خود سند موجود نیست؛ بنابراین چکیده نقش بسیار مهمی در مطرح شدن مقالات، کتابها، رسالات و گزارش‌ها دارد. خواننده از روی آن تصمیم می‌گیرد که آیا مقاله را بخواند یا نه. در چکیده باید نتیجه‌گیریهای اصلی را گنجانند؛ سبک آن باید واضح^{۱۱} و موجز^{۱۲} باشد. خواننده نباید انتظار داشته باشد، ساختار جملات چکیده و مقاله یکی باشد. نشر آن باید صریح و مستقیم باشد (December & Katz)

با این اوصاف باید پذیرفت که تدوین چکیده کار مشکلی است: با حداقل واژه‌ها در جملاتی کوتاه و فشرده باید حداکثر مطالب پیچیده و غامض را گنجانند و گاه این کاری است بسیار مشکل. شاید یکی از دلایلی که چکیده را در آخرین مرحله تهیه می‌کنند، همین باشد (Hartley & Pennebaker).

پی‌نوشتها

1. abstract

۲. از این پس هر جا که واژه سند در این مقاله به کار رفته، به معنای مقاله، رساله، گزارش یا کتاب است.

3. Structured Abstracts

4. background

5. aim

6. method

7. results

8. conclusions

9. Descriptive Abstracts

10. Informative Abstracts

11. Clear

12. concise

مآخذ

1. December, John; Susan Katz (2005), Katz (2005), "Abstracts", *The Writing Center*, Internet Site.
2. Hartley, James (2004), "Current findings from research on Structured abstracts", *J. Med. Libr. Assoc.* 92 (3), July 2004.
3. Hartley, James; James W. Pennebaker (2003), "Abstracts, introductions and discussions: How far do they differ in style?", *Scientometrics*, vol. 57, No. 3 (2003), 389-398.
4. International Bee Research Association (2005), www.ibra.org.uk
5. Literacy Education Online (1998), "writing Abstracts", URL: <http://leosteloudstate.edu/bizwrite/abstracts.html>
6. Ramey, Janis (2004), "How to write a useful abstract, in Business writing", Dr. P.P. Laisram editor, ICFAI University, ICFAI Press, Hyderabad, India.

منابعی برای مطالعه بیشتر

- Harbourt Am, Knecht LS, Humphries BL. "Structured abstracts in MEDLINE", (1989-91). *Bull Med. Libr. Assoc.* (1995) Apr, 83 (2): 190-5.
- Hartley J. "Is it appropriate to use structured abstracts in non-medical science Journals?" *J. Info. Sci* (1998) Oct, 24 (5): 359-64.
- Hartley J. Is it appropriate to use structured abstracts in social science journals? *Learned Publishing* 1997 Oct, 10(4): 313-7.
- Hartley J. Clarifying the abstracts of systematic reviews. *Bull Med Libr Assoc* (2000) Oct, 88(4): 332-7.
- Hartley J. Do structured abstracts take up more space? And does it matter? *J. Info Sci* (2002) Oct, 28(5): 417-22.
- Wikinson, Antoinette Miele (1991), "The Scientist's Handbook for writing papers and Dissertations".

نقد و نظر

بررسی برخی مشکلات ترجمه در برگردان متون فرانسه به فارسی و بالعکس

کتایون نیلوفری

کانون زبان ایران

k.niloufari@voila.fr

چکیده

با توجه به لزوم ارتباط میان فرهنگها، ترجمه از راههای برقراری این مهم می‌باشد. مترجم در برخورد با متون مختلف خود را در دنیایی دیگر می‌یابد و سعی در ایجاد ارتباط میان زبان مبدا و زبان مقصد میکند.

برای ترجمه، سه اصل باید با یکدیگر همراه شود: شناخت زبان مبدا، شناخت موضوع مورد بحث و سومین اصل توانایی یافتن معادل برای هماهنگی میان مفهوم و زبان، اندیشه و گفتار. عمل ترجمه شامل فهمیدن «متن» است و در قدم بعدی «دوباره بیان کردن» آن به زبان دیگر است. در این مقاله نگاهی به برخی کمبودها در ترجمه از زبان فارسی به زبان فرانسه و بالعکس خواهیم داشت. در هنگام ترجمه، مترجم باید دقت کند تا کمترین تغییر را در معنی کلمات اعمال کند. باید توانایی تشخیص میان آنچه که لازم به تغییر است و آنچه که لازم نیست را بدهد. پس در امر ترجمه سه کلمه کلیدی وجود دارد: آموختن، مقایسه کردن و انتقال دادن. هر گاه این سه عامل را به جا بکار بردیم میتوانیم بگوییم که ترجمه‌ای مناسب ارائه داده‌ایم.

واژه‌های کلیدی

آموختن، مقایسه کردن، انتقال دادن

Etude de quelques difficultés de la traduction de Français en persan ou vice versa

Katayoun Niloufari

ILI (Institut des langues d'Iran)

k.niloufari@voila.fr

Comme en Iran au niveau de licence et de maîtrise de la langue française (option traduction), on a besoin de traduire des textes sous forme des exercices de thème et de version, on fait recours aux livres et aux manuels universitaires. La plupart de ces livres, sont constitués des extraits des livres originaux; ce qui impose la nécessité d'utiliser un lexique adéquat et une terminologie pour la reconnaissance des expressions idiomatiques et pour préciser la cohérence des énoncés au niveau interphrastique et textuel.

Les structures syntaxiques qui sont différentes dans les deux langues peuvent être expliquées par des exemples lors de la traduction. Même si un texte est facile, on ne peut pas ignorer les exercices de fixation. En les utilisant, l'étudiant parviendra à construire des nouvelles tournures et à se dégager des structures de la langue maternelle pour assimiler les structures grammaticales de la langue cible. D'autre part on doit intégrer les structures linguistiques, qui aide l'étudiant à mieux traduire, parce qu' on ne traduit pas mot par mot, mais on essaye de reproduire, un texte recodé dans une autre langue; autrement dit on le transmet en respectant tout son sens. Ainsi, dans la rédaction des manuels universitaires pour la branche de traduction on doit introduire tous ces facteurs importants, qui mèneront les étudiants à saisir et à exprimer mieux dans les deux langues français et persan.

Mots clefs: traduction, compréhension, transmettre.

Introduction

La traduction est un exercice de compréhension et de réexpression d'un discours. Cet exercice suppose la mobilisation de connaissances linguistiques et thématiques; mais alors que la compréhension peut être relativement passive, la réexpression

suppose une maîtrise active des discours équivalents (modalités d'expression de la langue d'arrivée, adaptation à la terminologie).

L'un des problèmes, les plus complexes de la traduction réside dans le lien entre compréhension et réexpression. Même si l'on considère le processus de traduction de façon linéaire (on lit le texte en entier, on comprend le texte, on le réexprime dans sa langue maternelle), on ne sait pas comment se fait la bascule de la compréhension à la réexpression. En fait, la lecture que le traducteur fait n'est pas une lecture d'information, mais une lecture logique, parce que le discours émane d'une personne obéissant à sa propre logique ou à celle de son activité. Ce qui doit se retrouver à l'identique dans un texte et sa traduction, c'est la logique du discours.

Pour construire une traduction trois connaissances se mettent en jeu : La connaissance de la langue originale, la connaissance du sujet traité sur lequel se fonde la compréhension du texte et la troisième, c'est la capacité de rejeter les équivalences verbales pour établir la concordance entre le sens et la langue, la pensée et la parole.

«La traduction n'a pas toujours besoin d'être apprise pour être pratiquée correctement et même excellemment. Combien de traducteurs exercent brillamment leur profession sans être passés par une école de traduction ! Avec l'expérience, après des tâtonnements et des échecs, le bon traducteur parvient à mettre sur pied une méthode satisfaisante. Il ne faut cependant pas sous-estimer le raccourcissement important de la période d'apprentissage «sur le tas» que fournit un bon enseignement de la traduction».

La traduction peut être décrite comme une activité de communication, une activité pragmatique dont l'objet est d'assurer la communication interlinguistique par personne interposée, le traducteur, ce dernier ayant à décoder un texte dans une langue **A** et à le réencoder dans une langue **B**. Il s'agit donc de transposer un message d'un système linguistique à un autre, en tenant compte des différences entre ces deux systèmes.

Le traducteur doit donc s'assurer que le message écrit dans la langue A sera compris par les locuteurs de la langue B.

Les Pieges

La traduction, part toujours d'un texte écrit et sa difficulté, provient de ce que le traducteur ne peut se limiter à traduire simplement d'une langue à une autre dans le mesure où surtout pour la traduction littéraire, il doit produire un autre écrit.

De nos jours la traduction des livres dans tous les domaines est bien fréquent en Iran, et parmi ces traductions, les traductions faites sur les œuvres comme «*A la recherche du temps perdu*» de Proust, et aussi la traduction des nouveaux romans comme les œuvres de Marguerite Duras et celles de Nathalie Sarraute.

Dans la mesure où la traduction est un facteur important aux développements des relations culturelles, sociales et politiques de notre pays avec les pays anglophones et francophones, naturellement l'influence de ces deux langues dans les domaines différents est bien évident. Les termes étrangers ont pénétré dans notre langue par les besoins langagiers. Les expressions comme:

aller au cinéma

سینما رفتن

écouter la radio

رادیو گوش دادن

regarder la télévision

تلویزیون نگاه کردن

Tout texte original possède en effet une certaine somme de servitudes lexicales, grammaticales et culturelles qui le colorent, qui l'informent souvent à l'insu de l'auteur. Prenons l'exemple du verbe *Prendre* dans le dictionnaire Robert Micro Poche:

Prendre: Mettre avec soi ou faire sien. Mettre dans sa main (pour avoir avec soi, pour faire passer d'un lieu dans un autre, pour utiliser ...)

on prend ce même verbe dans le dictionnaire Parsa Yar et ses différentes significations dans la langue persane:

۱. برداشتن ۲. گرفتن ۳. تصاحب کردن ۴. تصرف کردن ، اشغال کردن
Prendre: ais dans les divers contextes le verbe prend un autre sens:

Prendre de l'air هواخوری رفتن

Prendre de l'arme سلاح برداشتن ، اسلحه به دست گرفتن، مسلح شدن

Prendre feu آتش گرفتن

Prendre la mer سوار کشتی شدن

La préposition «à» est très en usage dans la langue française et combine avec «le, la, les» et transforme en «au, aux, à la». Dans les différentes formes grammaticaux, ils donnent des significations divers et trouver les équivalents adéquates, peut mettre le traducteur débutant dans l'embarras. Ici en recourant au dictionnaire «Nafissi» , on peut constater les différentes significations de «à» , (prép):

(arriver à la ville) به شهر رسیدن

(il est allé à Londres) به لندن رفته است

(être à la maison) در خانه ماندن

(à table) سر میز

(monter à cheval) بر اسب نشستن

(il était à la porte) دم در بود

Un des problèmes qui se pose aux traducteurs débutants c'est l'ordre des mots constituants des phrases qui varie d'une langue à l'autre:

EX:-l'enfant sourit à sa mère.

(sujet, verbe, objet)

(sujet , objet, verbe) کودک به مادرش لبخند میزند

elle parle beaucoup

(sujet, verbe, adverbe)

(sujet, verbe, adverbe)

او خیلی حرف میزند

son père est professeur

(sujet, verbe, attribut)

(sujet, attribut, verbe)

پدرش استاد است

Dans certains cas l'emploi du temps varie d'une langue à l'autre. Ici on cite quelques exemples:

Quand les moissonneurs auront coupé les blés.

وقتی دروگران گندم را درو کردند

On voit bien que le futur antérieur en français se transforme en passé simple dans la langue persan.

Mais le rugissement de mort que j'attendais

اما غرش مرگی که در انتظارش بودم

Ici le verbe imparfait est traduit au passé simple en persan.

Quelquefois la valeur du verbe change dans les phrases différentes, et le traducteur doit faire attention à la valeur traduite dans sa langue maternelle:

EX: -Aujourd'hui, il travaille toute la journée mais demain il reste chez lui.

(le second présent a ici la valeur de futur).

Le mini-ordinateur est en train d'envahir nos foyers.

(le singulier a ici la valeur de pluriel).

Un des exemples auquel le traducteur doit faire attention c'est la place des adverbes dans la phrase: «Bizaremment l'enfant marche» (on ne s'attendait pas à cela de la part de cet enfant); et «l'enfant marche bizaremment» (sa façon de marcher s'étonne). Le même adverbe employé dans un même contexte mais à une place différente change tout à fait la signification.

On peut citer des adjectifs qui peuvent changer la signification dans une phrase: «Un homme grand» veut dire un homme de (haute taille) mais «Un grand homme» signifie un (homme célèbre) ou encore; «Un jeune professeur»

(qui enseigne depuis peu de temps) mais «Un professeur jeune» veut dire (qui n'est pas vieux).

Parmi les déficiences de la traduction, on peut faire une remarque sur les emprunts qui sont introduits dans notre langue. Ils sont la conservation pure et simple du trait culturel original, par exemple: «hôtel, acteur, maison, machine, police» et beaucoup d'autres.

On peut donner encore l'exemple du calque, qui est une traduction des éléments constitutants du mot étranger, par des éléments correspondants autochtones, combinés selon les règles propres à la langue emprunteuse, comme par exemple: راه آهن pour l'expression française «chemin de fer»; ou سیب زمینی pour l'expression «pomme de terre».

N'oublions pas que le traducteur conscient peut utiliser des mots persans et utiliser le lexique complètement riche du persan. Un des exemples concevables dans ce domaine est le lexique utilisé dans la traduction de «*les Thibault*». On cite quelques exemples sur ce livre et leurs équivalents dans la langue persane:

«mauvaise fréquentation»	معاشر ناجنس
«papillote»	کافر کیش
«invoquer»	همت طلبیدن
«l'au-delà»	جهان باقی
«à l'aube»	وقت سحر

Quelquefois les traducteurs imaginent des termes complètement étranges, et leur traduction devient incorrecte, comme: «rire jaune»; «roman fleuve»; «ciel moutonné» qui sont traduits par ordre en:

خنده زرد، رمان رودخانه‌ای و آسمان گوسفندی

Comme on voit bien, ces expressions ne sont pas correctes, le traducteur a pratiqué une traduction mot à mot, sans pouvoir donner les équivalents possibles. La traduction «mot à mot» aboutit quelquefois à un changement de la signification du

message; comme dans les exemples ci-dessus. Ici on donne la traduction vers le persan:

«خنده زورکی rîre jaune»

«داستان بلند roman fleuve»

«آسمان ابری ciel moutonné»

Quelquefois le même mot prend de différentes significations dans la langue persane. Prenons ici l'exemple du mot «coup» en recourant au dictionnaire *Parsa yar*:

Coup: ۱. ضربه، ۲. کتک، ۳. شلیک، ۴. حرکت، ۵. جرعه

Mais dans les divers contextes le mot prend un autre sens:

Coup de chaleur گرمزدگی

Coup de tête کار نسنجیده، بی فکری، بی احتیاطی

Coup sur coup پی در پی، پیایی، پشت سر هم، متوالی

Coup de main ۱. کمک، ۲. یاری ۳. حمله غافلگیری ۴. شیبخون

Les lacunes de la traduction

Quelques fois, le traducteur ne pouvant donner la signification juste d'un mot ou d'une terme dans le texte, il utilise des mots ou des expressions qui sont complètement différents du texte original; ou il omet ou ajoute des mots à son gré. On fait une remarque sur quelques traductions du français en persan ou vice versa pour donner des preuves:

«Un jour à l'heure du courrier, ma mère posa sur mon lit une lettre».

«روزی، در ساعت نامه‌رسان، مادرم نامه‌ای روی تختم گذاشت»

L'expression utilisé n'est pas juste, l'auteur voulait dire à l'heure où le facteur apporte les lettres; le lecteur ne pourra comprendre la signification de cette phrase. Voici la traduction en persan:

«روزی، در ساعتی که پستچی نامه‌ها را می‌آورد، مادرم نامه‌ای را روی تختم گذاشت»

«Je le ramènerai dîner un de ces soirs en sortant de la commission. Tu causeras un peu avec lui, pour qu'il puisse

t'apprécier. Ecris quelque chose de bien que tu puisses lui montrer , il est très lié avec le directeur de La revue de deux monde; il t'y fera entrer, il réglerà cela, c'est un vieux malin, et ma foi; il a l'air de trouver que la diplomatie, aujourd'hui...»

« با مدیر مجله دو جهان دوست است، دستت را آنجا بند میکند، ترتیبش را می‌دهد،

خیلی زرنگ است، راستش، به نظر می‌رسد که، به عقیده او دیپلماسی امروزه !....»

La dernière ligne n'est pas traduite de façon correcte; Ici on donne la traduction vers le persan:

«پیرمرد زرنگی است، راستش به نظر می‌رسد که امروز او تنها سیاست را یافته است ...»

«Je nage dans la joie parce que vous avez fait la conquête de mon grand ami Bergotte...»

«خیلی خیلی خوشحالم، چون دوست بزرگم برگوت از شما خیلی خوشش آمده.»

Ici l'expression «nager dans la joie» n'est pas traduit justement en persan, et «mon grand ami» est plutôt l'équivalent de «mon meilleur ami». Voilà la traduction vers le persan:

«غرق در شادی‌ام چون بهترین دوستم برگوت از شما خیلی خوشش آمده ...»

«Mme de Villeparisis voyant que j'aimais les églises me promettait que nous irions voir une fois l'une , une fois l'autre, et surtout celle ce Carqueville «toute cachée sous son vieux lierre», dit-elle...»

«مادام دوویلپاریزیس که علاقه‌ام را به کلیساها می‌دید قول داد که هر بار به دیدن یکی

از آنها برویم، به ویژه کلیسای کارکوئل که به گفته او «یکپارچه زیر عشقه کهنه‌اش

پنهان بود»

Ici le verbe «aimait» est traduit en persan par un mot et non par un verbe , en plus l'adjectif utilisé pour «vieux» en persan peut être plutôt remplacer par «l'ancien» . Voici à titre d'exemple la traduction de cette phrase :

«مادام دوویلپاریزیس که می‌دید به کلیساها علاقه دارم قول داد، هر بار به دیدن یکی از

آنها برویم، به ویژه کلیسای کارکوئل که به گفته او «یکپارچه زیر عشقه کهنه‌الش»

پنهان بود»

On peut donner ici quelques exemples sur la nouvelle de Djamalzadeh et sa traduction:

« ما هم فکرکنان به طرف خانه روان بودیم و به خود می‌گفتیم که امشب اگر چه زن و بچه‌مان باید سرگرسنه به زمین بگدازند ولی ما هم مرد سیاسی شده ایم! »

*«Je rentrai chez moi, songeur, car ce soir ma femme et mon enfant dormiraient sans avoir mangé. Par contre, **il est vrai**, j'étais devenu un personnage politique.»*

L'expression «il est vrai» n'est pas dans le texte original. Voici la traduction de cette phrase en français:

«Je rentrai chez moi, songeur, car ce soir ma femme et mon enfant dormiraient sans avoir mangé. Mais par contre, j'étais devenu un personnage politique.»

«کم کم رسیده بودم جلوی دکانم و معطل مانده بودم که چه بکنم. جیبم از آینه عروسان پاک‌تر بود و در هیچ جا یک قاز سیاه سراغ نداشتم.»

«... Me voici devant ma boutique. Les poches vides, hélas! plus nettes que le miroir de jeunes mariés. Où me procurer de l'argent?»

Après le mot «boutique» le traducteur n'a pas continué la traduction de l'expression en persan; l'expression «où me procurer de l'argent?» n'est pas la traduction exacte du texte original. Voici la traduction vers le persan:

«...Me voici devant ma boutique, ne sachant quoi faire. Les poches vides; Plus nettes que le miroir de jeunes mariés et nulle part ne pouvant procurer un petit sou.»

«مدتی فرصت نداد که من دهن باز کنم هی عقب رفت و جلو آمد و لویه جنباند و دست‌ها را از سینه بر چشم و از چشم بر سر نهاد و خندان و سرگردن جنبان دعا به جان من و اولاد من و اولاد اولاد من و پدر و جد و اجدادم کرد.»

-«Plus je recule; plus il avance. Il agite sa barbe, gesticule, invoque la bénédiction divine sur mes enfants, sur les enfants de mes enfants, sur mon père, mon grand père, mes aieuls.»

l'expression «plus je recule; plus il avance» devrait être traduite «il reculait et avançait»; dans le texte original le verbe «gesticuler» est expliqué par une phrase entière. Ici on donne la traduction en français:

- «*Il reculait et avançait. Il agitait sa barbe, mettant les mains de son cœur sur ses yeux, et de ses yeux sur sa tête, souriant et gesticulant tête et cou, invoquant la bénédiction divine sur mes enfants...*»

Conclusion

Ayant vu des lacunes dans les traductions nous pouvons dire que la traduction est un acte délicat qui demande un certain niveau de connaissance élevé de deux langues, celle de départ et celle d'arrivée. Pour le bon traducteur, la connaissance de l'ordre sémantique, syntaxique et morphologique des deux langues est nécessaire pour qu'il puisse traduire de son mieux .

La traduction sert à rendre accessible un texte rédigé dans une langue donné, dans toute sa complexité et dans toute ses nuances de sens et de style, à des personnes d'une autre langue. Traduire implique une méthode de travail particulière. Elle consiste d'abord à analyser et à comprendre le texte original dans tous ses aspects, à identifier le but dans lequel il a été rédigé et à en déterminer le style. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra être réexprimer dans une autre langue tout en restant fidèle à l'origianl. Mais sans laisser transparaître la langue de départ.

Comme toute acte de communication, la traduction comportera un certain degré d'entropie, autrement dit une certaine déperdition d'information. Le métier de traducteur consiste à choisir le moindre mal, il doit distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire. Ses choix de traduction seront orientés par un choix fondamental concernant la finalité de la traduction, concernant du public-cible , le niveau de culture et de familiarité qu'on lui suppose avec l'auteur traduit et avec sa langue-culture originale.

Traduire, c'est confronter son expérience humaine avec celle de *l'autre*, apprendre de lui et qu'en retour il apprenne de soi. On traduit pour faire partager le résultat de nos curiosités, de nos émerveillements et d'apprioviser les mots de notre langue, pour mieux les connaître et mieux les concilier. Traduire n'est pas rendre systématiquement tout ce qui était ailleurs. Traduire c'est bâtir. Donc dans la fonction de traduction il existe trois

mots-clefs: **Apprendre, comparer, transmettre**, une fois leur emploi est respecté, on peut dire qu'on a produit une traduction convenable.

Note de bas de page:

1. Lederer Marianne «*La traductin aujourd'hui*» Paris; Hachette; 1994. P; 145

۲. مشیری، مهشید، «زبان، فرهنگ و ترجمه» مجموعه مقالات، نشر البرز. تهران. ۱۳۷۳.

3. Martin de Gard, Roger. «*Les Thibault*». Traduit par Abolhassan Najafi. Téhéran. 1368. Editions Niloufar.

۴. شکورزاده بلوری، دکتر ابراهیم، «ترجمه غریب و نامفهوم در زبان فارسی» مجله نشر دانش، سال یازدهم، شماره دوم. بهمن و اسفند ۱۳۶۲.

5. Marcel Proust «*A l'ombre des jeunes filles en fleurs*» Paris, 1992. Librairie Générale Française. P. 77. Traduit par Mehdi Sahabi.

6. Marcel Proust «*A l'ombre des jeunes filles en fleurs*» P. 75

7. Marcel Proust «*A l'ombre des jeunes filles en fleurs*» P.149

8. Marcel Proust «*A l'ombre des jeunes filles en fleurs*» P.293

9. Djamalzadeh «*Ces messieurs de la politique*». Traduit par Stella Gobin et Hassan Lotfi . Paris. Editions des Belles Lettres. P.85

10. Djamalzadeh «*Ces messieurs de la politique*» p. 87

11. Djamalzadeh «*Ces messieurs de la politique*» p. 87

Bibliographie

Besse Henri «*Traduction et didactique des langues*» Paris; 1984. Hatier.

Dictionnaire Nafissi (français –persan) Edition 1991

Dictionnaire Parsa yar (français-persan) Edition 2000

Dictionnaire Robert , Micro poche Edition 1993

Gobin Stella et Hassan Lotfi «*Ces messieurs de la politique*» Choix de nouvelles de Djamalzadeh, Paris, 1959. Editions des Belles Lettres.

Lederer Marianne «*La traduction aujourd'hui*» Paris. 1994. Hachette.

Martinet André «*Le langage*» Paris.1986. Encyclopédie de la pléiade.

Oseki-Dépré Ines «*Théories et Pratiques de la Traduction Littéraires*» Paris, 1999. Armand Colin.

Proust Marcel «*A l'ombre des jeunes filles en fleurs*» Paris. 1992. Librairie Générale Française.

جمالزاده، محمد علی: رجل سیاسی، گزیده آثار، تهران. ۱۳۷۳. نشر آروین.

- حسینی، صالح: نظری به ترجمه، تهران، ۱۳۷۵. انتشارات نیلوفر.
- سحابی، مهدی: در سایه دوشیزگان شکوفا، نوشته مارسل پروست. تهران. ۱۳۸۰ نشر مرکز.
- شکورزاده بلوری، ابراهیم: ترجمه غریب و نامفهوم در زبان فارسی مجله نشر دانش، سال یازدهم. شماره دوم. بهمن و اسفند ۱۳۶۹.
- مشیری، مهشید: ترجمه از حرف تا عمل، تهران ۱۳۷۹. انتشارات آگاهان ایده.
- مشیری، مهشید، زبان، فرهنگ و ترجمه. مجموعه مقالات، نشر البرز. تهران ۱۳۷۳.
- نجفی، ابوالحسن: مسئله امانت در ترجمه. از مجموعه مقالات نظری به ترجمه (نگاهی به کتاب خانواده تیو - نوشته روزه مارتن دوگار) تهران. ۱۳۷۵. انتشارات نیلوفر.

نقد و بررسی کتاب درسی

نقد و بررسی کتاب نیونان

(طراحی برنامه درسی)

مجید فتاحی‌پور و آرمان عابدنیا
دانشگاه آزاد اسلامی واحد پرند
majifata@yahoo.com

طراحی برنامه درسی، دیوید نیونان، ویراسته کندلین و ویدوسون، انگلستان، oxford university press، چاپ اول، ۱۹۹۳. م، ۱۸۹ ص + x

کتاب طراحی برنامه درسی^۱ (۱۹۹۳) به قلم دیوید نیونان^۲ نگاشته شده است. این نویسنده، کتاب دیگری نیز با عنوان آموزش و یادگیری زبان دوم^۳ (۱۹۹۰) نوشته است که در آن کتاب نیز تمایل او به استفاده از پرسشها و فعالیتهایی تحت عنوان task مشهود می‌باشد. روند کلی کتاب طراحی برنامه درسی را در یک نگاه می‌توان یک پیوستار در نظر گرفت که از نظریه و تجربه در بخشهای نخستین آغاز و با طی مراحل انتقالی مرتبط کردن مفاهیم با عمل و نشان دادن اثرشان به بحثهای اجرایی و آینده‌نگرانه ختم می‌شود.

در این مقاله، به بررسی و معرفی فصل اول که شامل مباحث نظری و تعریف طراحی برنامه درسی است، و فصول دوم و سوم که مراحل اجرایی و پیمودنی را دربرمی‌گیرد می‌پردازیم.

فصل اول خود به پنج بخش تقسیم می‌شود: بخش اول به طرح حیطه طراحی برنامه درسی به عنوان جزئی از حوزه وسیعتر تدوین برنامه درسی می‌پردازد و در آغاز با تفکیک دو واژه برنامه درسی «curriculum» و سرفصل «syllabus» بر موضوع پرتو

می‌افشاند و با ارائه دیدگاه کندلین اولی را عمومی و آنچه هدفگذاری شده و دومی را تخصصی و آنچه عملاً به وقوع می‌پیوندد، برمی‌شمرد. هدفهای مطلوب برنامه درسی به همراه وقایع ملموس کلاس، دو شق مکمل مفهوم این واژه‌ها معرفی می‌شوند. نویسنده با اعتراف به وجود ناهمگونی‌هایی در برداشت‌های صاحب‌نظران، عده‌ای را قائل به تمایز بین task و محتوا می‌داند و گروهی را با تمسک به رویکرد ارتباطی که مرز بین آنها را کمرنگ کرده، طرفدار عدم تفکیک دو واژه از هم برمی‌شمرد.

بخش دوم، دوران گذر از دید سستی آلن^۴ و استرن^۵ به دید فرا - مدرن یالدرن^۶ و ویدوسون^۷ را نشان می‌دهد و با یادآوری مراحل سه گانه برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی در تدوین و طراحی یک برنامه درسی به طرح پرسشهایی اساسی پیرامون برنامه درسی می‌پردازد. به گفته برین^۸ اگر پاسخ این پرسشها روشن نباشد، قضاوت‌های ما خالی از جانبداری نخواهد بود و آینه عقاید شخصی‌مان در باب یادگیری و یاددهی زبان می‌شود و این بر تصمیم‌گیری‌ها تأثیر می‌گذارد. بخصوص که نیاز به دقت در تعیین محتوای برنامه در دوره‌های کوتاه مدت چندین برابر است.

یکی از مباحث جنجالی دیگر در برنامه درسی این است که بایستی هدف زبان آموز از شرکت در برنامه درسی مبنای عمل قرار گیرد یا اعتقاد برنامه‌ریز درباره ذات زبان و یادگیری؛ حال در صورتی که هدف زبان آموز تعیین کننده باشد، چطور می‌توان آنرا فهمید؟ برای درک علمی این مسأله یک سری تکنیکها و روشهایی برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد نیازهای زبان آموزان برای لحاظ کردن در برنامه درسی، مورد استفاده قرار می‌گیرد که به آنها «تحلیل نیازها» می‌گویند. اطلاعات حاصله را برای منظوره‌های گوناگونی می‌توان استفاده کرد: انتخاب محتوا، گروه‌بندی زبان آموزان در کلاسها، اصلاح برنامه و روشها، هشدار بر وجود یک درگیری احتمالی - به عنوان مثال - با زبان آموزانی که فقط به روشهای سستی خو کرده‌اند و مقدمه‌چینی برای نشان دادن ارزش روش نو به آنها.

در بخش سوم اگرچه به نظر می‌رسد فرق میان دو نوع برنامه درسی فراورده مدار و فرآیند مدار در نسبت و درجه باشد تا در ذات، برنامه فراورده مدار تمرکزش را بر کسب یا مهارتهایی قرار می‌دهد که در نتیجه یادگیری حاصل می‌شود. نویسنده از

ویلکینز^۹ بعنوان آغازگر تمایز بین *synthetic, analytic* یاد می‌کند. نوع *synthetic* آموزش زبان در بخشهای مجزا و مرحله به مرحله می‌باشد که در ابتدا تصور می‌شد تنها در برنامه درسی مبتنی بر دستور زبان کاربرد دارد اما ویدوسون (۱۹۷۹) آنرا قابل کاربری بر تمام برنامه‌های درسی فراورده مدار می‌داند. نویسنده، نظر ویلکینز در مورد برنامه‌های *analytic* را همچون تعریف قبل به شکل مطلق آن قبول ندارد. بخش‌بندی محتوای برنامه‌ای که معطوف به هدف زبان آموز از یادگیری زبان باشد و در آن مطالبی با درجه سختی گوناگون موجود باشد جزء برنامه‌های *analytic* به‌شمار می‌رود.

نویسنده از برنامه درسی مبتنی بر دستور زبان^{۱۰} به عنوان عام‌ترین برنامه یاد می‌کند که در آن مواد درسی براساس سختی و آسانی دستوری طبقه‌بندی و انتخاب می‌شوند. سپس نویسنده زمینه پیدایش و انتقاد فزاینده بر این برداشت از برنامه درسی را به چند مطالعه مهم معطوف می‌کند که از آن میان دولی و برت^{۱۱}، مدن و کرشن^{۱۲} و جانستون^{۱۳} می‌باشند. در نهایت پینمان^{۱۴} و جانستون علت سختی و آسانی دستور زبان را به فرآیندهای روانشناسی زبان در درک آنها مربوط می‌کنند که بدین ترتیب ضرورت طبقه‌بندی مواد درسی از آسان به مشکل در برنامه‌های آموزشی زبان روش‌تر می‌شود. اما ایراداتی نیز به آنها وارد است که یکی نبودن سطح دانش و پیشرفت زبان آموزان و نیاز بی‌درنگ به استفاده از برخی ساختارها مثل *wh-question* و ناهماهنگی نیازهای بیرونی با فرآیندهای روانشناختی زبان از آن جمله می‌باشند.

نویسنده با ارایه تعریفی از *notion* و *function* اذعان می‌دارد که این مؤلفه‌ها قبلاً نیز در برنامه‌های زبانی مورد استفاده بودند اما تحت لوای این برنامه نخستین بار بوده که تلاشی فراگیر برای جایگزینی این دیدگاه در برنامه زبان صورت گرفته است. نویسنده سپس به مزایای چنین رویکردی از زبان فینوکیارو و برومفیت^{۱۵} می‌پردازد و آنرا برنامه‌ای واقع‌گرا و دموکراتیک تصویر می‌کند اما این باعث نمی‌شود که از معایب این برنامه غافل شود. او پیچیده‌تر شدن مسأله انتخاب و دسته‌بندی محتوا را در این برنامه درسی خاطر نشان می‌کند؛ چرا که نه تنها به توجیه زبانشناختی بلکه به اهداف ارتباطی زبان نیز باید در این حین توجه شود و این امر نیازسنجی را ضروری می‌سازد و تشخیص لزوم یک مورد دستوری در مقایسه با بقیه موارد، مشکل می‌شود.

در بخش چهارم، نیونان به توضیح برنامه درسی فرایند مدار می‌پردازد و در آغاز به چند نقص برنامه درسی فراورده مدار اشاره می‌نماید همچون: عدم کفایت در انعکاس ایده‌های متغیر و گوناگون در مورد طبیعت زبان و عدم تطابق آنچه تدریس می‌گردد و آنچه فراگرفته می‌شود.

پس از این مقدمه، او به شرح و توضیح دو نوع برنامه درسی فرایند - مدار به نامهای اسلوبی^{۱۶} و فعالیتهای مبتنی بر هدف می‌پردازد و به نقاط قوت و اهمیت task که مبنای این دو نوع برنامه درسی است اشاره می‌نماید. آنچه در این برنامه‌ها مهم جلوه می‌کند به ترتیب جریان و روند کلاسی که یادگیری را موجب می‌شود و انتخاب task ها در مقایسه با اهداف می‌باشد.

نیونان در ادامه از برنامه دیگری از برنامه‌ها به نام «برنامه درسی محتوایی»^{۱۷} نام می‌برد. وجه تمایز این نوع برنامه با نوع مبتنی بر هدف مبنای موضوعی آن است به این صورت که محتوای درسی از زمینه موضوعی خاصی استخراج می‌شود همچون زمینه‌های اجتماعی و علمی. نگارنده با ذکر کردن عدم توافق بر سر فراورده مدار یا فرایند مدار بودن این نوع برنامه درسی، آنرا در وسط این زنجیره قرار می‌دهد. نیونان به نقل از موهان^{۱۸} (۱۹۸۶) به نقطه قوت این گونه برنامه اشاره می‌کند که نه تنها یادگیری را از طریق زبان بلکه همراه با زبان افزایش می‌دهد و از این رهگذر قصد دارد جداناپذیر بودن زبان از محتوا را القاء نماید.

نگارنده از رویکرد طبیعی که توسط کراشن و ترل (۱۹۸۳) به شرح و تفصیل توضیح داده شده سخن می‌راند و به شرح اصول آن از قبیل ظهور خودبخودی قدرت تولید و تأکید بر مهارتهای ارتباطی بعنوان هدف می‌پردازد. در انتها نیز برخی نقاط ضعف آنرا برمی‌شمرد همچون بی‌ارتباط انگاشتن جوانب اجتماعی استفاده از زبان و غیره.

در ادامه نیونان به مبحث مهم ارتباط برنامه درسی و روش‌شناسی می‌پردازد و این برداشت غلط را که قابل به جدا بودن این دو موضوع از هم است رد می‌کند.

در بخش پایانی، ملاکهای متعدد درجه‌بندی و طبقه‌بندی taskها مورد بررسی قرار می‌گیرد همچون: ملاکهای دستوری، میزان بار ذهنی، میزان دشواری عملکرد زبان آموز

و غیره. در پایان فصل دهم مثالهای کاربردی از سطوح مختلف و انواع گوناگون این گونه فعالیتها بچشم می‌خورد.

در بخش پنجم، نیونان به تعریف و طبقه‌بندی اهداف در برنامه درسی می‌پردازد. در مقدمه به این موضوع اشاره می‌کند که گاهی اوقات اهداف قبل از محتوا و فعالیتها مشخص می‌شوند و این به‌خاطر نقش عمده آنها در هدایت و جهت‌دهی به انتخاب دیگر عناصر «curriculum» است.

در ادامه بحث، نیونان از نوع خاصی از اهداف بنام «اهداف عملکردی» سخن می‌راند که در این نوع، تأکید بر بیان اهداف در قالب رفتار زبان آموز است تا رفتار معلم و با توجه به مشخص نمودن اطلاعات ورودی است تا خروجی. نیونان به نقاط قوت این اهداف نیز از زبان سایر صاحب‌نظران می‌پردازد همچون میگر (۱۹۷۵) که این اهداف را نشان دهنده راه به سوی هدف نهایی می‌داند و یا گرونلاند (۱۹۸۱) که اهداف عملکردی را کمکی به کیفیت ارزشیابی آموزنده می‌شمارد.

در بخش جداگانه‌ای هم بدین صورت به انتقاد از این گونه اهداف می‌پردازد که تشخیص و تعیین آنها زمان بر و برای معلمان بسیار مشکل است.

همچنین در انتهای این مبحث، نگارنده گروههای اهداف را به دو گروه آموزشی و گروه واقعی طبقه‌بندی می‌نماید که دسته اول هدف آموزشی دارد و شامل فعالیتهای کلاسی می‌شود در حالیکه دسته دوم به فعالیتهایی نظر دارد که یک زبان آموز باید قادر به انجام آنها در دنیای بیرون و اجتماع باشد. دسته‌بندی دوم اهداف، آنها را به دو گروه فراورده‌ای و فرایندی تقسیم می‌کند که در گروه اول آنچه یک آموزنده بدان می‌رسد مورد نظر است در حالیکه در گروه دوم مراحل طی می‌شود و تجاربی که کسب می‌شود حائز اهمیت است.

در فصل دوم کتاب، نیونان به مباحث علمی و کاربردی برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد و نحوه کاربرد مباحث را در مثالهای متعددی نشان می‌دهد. این فصل شامل بخشهای ۶، ۷، ۸ و ۹ می‌شود که بخش ششم پیرامون نیازها و اهداف، و بخشهای هفتم، هشتم و نهم به ترتیب درباره انتخاب و درجه‌بندی محتوا، taskهای یادگیری و اهداف نگاشته شده‌اند.

بخش ششم (نیازها و اهداف) با بحث تجزیه و تحلیل نیازها شروع می‌شود و نگارنده این موضوع را به‌عنوان گروهی از روشهای جمع‌آوری اطلاعات در مورد دانش‌آموزان و taskهای ارتباطی می‌داند و اطلاعات را نقل قول از مانی^{۱۹} (۱۹۷۸) همچون موقعیت استفاده از ابزار زبان، مورد استفاده یعنی نوشتاری و گفتاری و غیره معرفی می‌کند. در این فصل، نگارنده به نحوه استخراج اهداف درسی از دل این نیازها اشاره می‌کند که می‌تواند از طریق خود دانش‌آموزان یا اهداف ارتباطی گردآوری شود.

بخش هفتم، در راستای روشن نمودن چگونگی و درجه‌بندی محتوا، مطلب را با نحوه انتخاب مؤلفه‌های گرامری (دستوری) آغاز می‌کند و با (نحوه انتخاب) مؤلفه‌های مفهومی^{۲۰} و نقشی^{۲۱} پی می‌گیرد. موضوع مهم ارتباط بین مؤلفه‌های دستوری از یک سو و مؤلفه‌های مفهومی و نقشی از سوی دیگر و چگونگی تطابق آنها در یک برنامه درسی در ادامه بحث طرح می‌شوند. در بخش آخر فصل، نگارنده برخی ملاکهای درجه‌بندی محتوا را زیر ذره‌بین قرار می‌دهد و با دست انداختن به نظریه‌های دیگر محققین همچون پینمان و جانسون (۱۹۸۷) اعتبار دشواری دستوری را به‌عنوان ملاک درجه‌بندی زیر سؤال می‌برد و معیارهای دیگری همچون حافظه کوتاه مدت را ارائه می‌نماید.

در بخش هشتم، نیونان نحوه انتخاب و درجه‌بندی taskهای یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهد. او در آغاز به طرح مشکلی می‌پردازد که گریبانگیر بسیاری از برنامه‌ریزان درسی است: عدم ایجاد ارتباط میان اهداف، محتوا و فعالیتهای یادگیری منجر به تضاد در نتایج به دست آمده می‌شود. یعنی همانطور که ویدوسون (۱۹۸۷) گفته، چه بسا برنامه درسی «مفهومی» به روشی ارائه شود که به دستور و عادت‌سازی اتکاء دارد و یا بالعکس. در ادامه نحوه درجه‌بندی taskها را از دیدگاههایی چون برنامه‌های درسی مبتنی بر روش، رویکرد طبیعی و برنامه‌های درسی مبتنی بر محتوا مورد بررسی قرار می‌دهد.

در قسمت دیگری از این کتاب، نیونان به درجه‌بندی فعالیتها به ترتیب دشواری

سخن می‌راند و به دشواری خود این مسأله اشاره می‌کند به‌خصوص در مورد برنامه‌های درسی که براساس taskها و فعالیتها طراحی می‌شوند که در مقایسه با فهرستهایی از مطالب و نکات دستوری بسیار دشوارتر می‌نماید. در بخش پایانی فصل، نیونان با کمک ایده‌های رادفورد (۱۹۸۷) به تدریس دستور زبان به‌صورت فرایندی تأکید می‌کند و به این مسئله اشاره می‌کند که تعیین محتوای درسی بر اساس دستور زبان به نمایش خطی از مؤلفه‌های زبانی منجر می‌شود در حالیکه فرایند یادگیری از نوع چرخه‌ای و همراه با دگرگونی و زنجیره‌ای از تغییر ماهیت است.

فصل سوم شامل بخشهای ۹ و ۱۰ است که در باب گزینش و مرتب کردن مطالب نگاشته شده است در ابتدا با گذری بر اهداف فراورده مدار به توصیف آنچه یادگیرنده در نتیجه یادگیری درس می‌تواند انجام دهد می‌پردازد و برای مثال دانش و مهارتهای عملکردی، موضوعی و عنوانی را نام می‌برد. فعالیت داده شده در ادامه توضیح و تعریف ملموس از اهداف گوناگون متمرکز شده است.

در بخش دهم سخن اینست که بین انبوه فعالیتهای مبتنی بر هدف، گزینش صورت گیرد و آنچه برای شرایط تدریس هر معلمی بهتر به‌کار می‌آید، درنظر گرفته شود و فعالیتهای پیش نیاز و منابع مورد استفاده گوشزد شود. نویسنده کتاب، نگرانی خود را از فاصله گرفتن برنامه درسی و 'واقعیت' و 'ایده‌آل' پنهان نکرده و لزوم تغییر را در این وضع بیان می‌کند. اما پرسش اینجاست که کدامیک از این دو باید تغییر کنند؟ برنامه درسی واقعی که در کلاس هر روزه اجرا می‌شود یا اهداف و طرحهای بلند پروازانه ما؟ مؤلف برای تعیین حوزه عمل برنامه مخاطبش، او را به مقایسه آن با برنامه برومفیت (۱۹۸۴) که در ابتدای کتاب نیز بدان اشاره شده بود، ترغیب می‌نماید. حال که نوبت اکتشاف است، مخاطب از این رهگذر می‌تواند به نقد و بررسی برنامه تدوینی خودش بپردازد. مؤلف در فعالیت بعدی به طور غیرمستقیم به مخاطب می‌فهماند که برنامه‌اش بایستی دارای نقاط اصلاح‌پذیر و قابل تغییر باشد که با تشخیص آنها معلمان دیگر بتوانند تغییرات لازم برای مناسب کردن برنامه با نیازهای خودشان را انجام دهند.

تحلیل محتوایی

فصل اول

نکات حائز اهمیتی که در فصل اول به چشم می‌خورد شامل موارد زیر است: نگارنده در عین حال که توضیح دقیق و کارآمدی از جنبه‌ها و مقوله‌های مختلف مبحث برنامه درسی ارائه می‌کند، نظریات گوناگون چند نفر از صاحب‌نظران مشهور را نیز در این فصل جای داده است. در این کتاب رویکرد ارتباطی نسبت به زبان بسیار پررنگ می‌گردد.

در بخش نخست تضاد دیدگاه چند صاحب‌نظر طرح می‌شود. از آن میان استرن در یک قطب قرار می‌گیرد که به عقیده او موضوع curriculum به محتوای برنامه درسی و syllabus به اینکه چه کسی و چگونه آنرا اجرا کند، برمی‌گردد؛ اما یالدن می‌گوید با فروپاشی مفهوم متد، این تمایز نیز دیگر مطرح نیست و یک فراگیر که دارای وجه شخصی و اجتماعی است ابزار برنامه درسی را جهت نیل به توازنی بین آرمانها و نیازهایش به‌کار می‌گیرد. ویدوسون نگاه ابزاری به برنامه درسی را تأیید می‌کند و کندلین^{۲۲} و برین هم نظرات مشابهی دارند اما آلن syllabus را زیر مجموعه curriculum محسوب می‌کند و پیچیدگی یادگیری زبان را دلیل بر نیاز به تفکیک آنها به‌شمار می‌آورد. مسأله دیگر در این بخش نقش معلم در مواجهه با برنامه درسی است که می‌تواند از یک مصرف‌کننده صرف تولیدات زبانشناسان کاربردی یا سیاستگذاران دولتی تا یک انتخابگر آزاد در برداشت و طراحی برنامه درسی متفاوت باشد.

علی‌رغم تفاوت‌های برشمرده بین برنامه‌های زبانشناسی محور و ارتباطی که به مهارتها و نقشها نیز اهمیت می‌دادند هر دو به محصول برنامه در انتهای دوره توجه داشتند و این فصل مشترک، آنها را جزو برنامه‌های فراورده مدار قرار می‌دهد و از برنامه‌های جدید که بر مبنای فرآیندهای ارتباطی و فعالیتهای هدایت شده در حین برنامه است، متمایز می‌کند.

مطالب حائز اهمیت دیگری که در طول فصل اول و به دنبال مباحث قبلی مورد توجه بوده ایجاد تحول در نقش معلم در مواجهه با برنامه درسی است؛ اینکه معلم می‌تواند نقش مصرف‌کننده صرف تولیدات زبانشناسان و سیاستگذاران را کنار گذارد و

انتخابگر و تصمیم گیرنده در برداشت و طراحی برنامه درسی جلوه کند. این تاکید، گویای نگرش نویسنده بر این نکته است.

در ادامه نگارنده تفاوت‌های میان دو گونه برنامه درسی زبانشناسی محور و ارتباطی را برمی‌شمرد؛ اینکه در برنامه‌های زبانشناسی محور تأکید بر دستور زبان و در نوع ارتباطی تأکید بر مهارتها و نقشهاست. هر چند سرانجام او هر دو را، از آنجا که محصول نهایی مورد توجه آنهاست، فراورده مدار قلمداد می‌کند و تمایزی میان آنها و برنامه‌های فراورده مدار قائل نمی‌شود.

در بخش سوم، برنامه درسی مبتنی بر دستور زبان به شدت نقد می‌شود چون منطق پشتیبان دیدگاه زبان به مثابه دسته محدودی از قوانین دستوری می‌باشد که یکی پس از دیگری به لحاظ سختی درک آن بایستی به زبان آموز ارایه شود تا قادر به شکستن رمز زبان شود.

فرض در این نوع برنامه بر این است که اگر زبان آموزان بتوانند جنبه‌های صوری^{۳۳} زبان را درونی کنند، می‌توانند آنها را در صحبت و تفهیم و تفاهم واقعی در خارج کلاس هم به کار ببندند؛ گرچه، تقسیم‌بندی دستور مثل یک زنجیره و نحوه ارتباط بین آنها در این برنامه، شکل بزرگی قلمداد شده که برای حل آنها یا باید اصولاً مواد درسی طبقه‌بندی ساختاری نشوند یا موارد دستور زبانی فقط بر این پایه تعیین شوند و زبان که وسیله ظهور آنهاست در این برنامه در نظر گرفته نشود. دو محور اصلی نقد از این قرارست:

۱. دست کم گرفتن ذات پیچیده زبان

۲. فرض تناظر یک به یک بین صورت و عملکرد زبان

برنامه‌های درسی notional-functional را هم نمی‌توان تحول مهمی در این عرصه به‌شمار آورد چرا که برخی اشکالات برنامه دستور زبانی بر این برنامه نیز وارد است: مفاهیم جدید function و notion در مقایسه با نکات گرامری و واژگانی مجموعه‌های مناسب‌تری نمی‌باشند. همچنین تقسیم زبان به بخشهای جداگانه بر خلاف ذات زبان است.

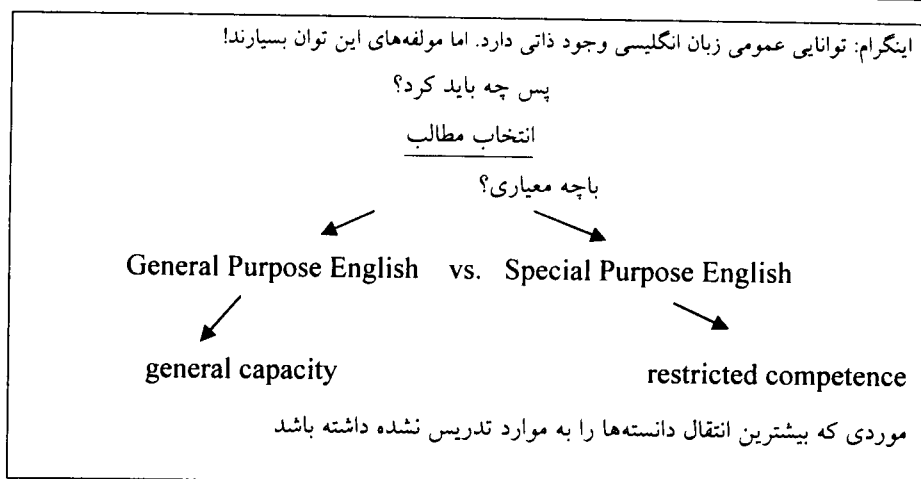
نیونان در بخش ۴ به توضیح و طبقه‌بندی برنامه‌های فراورده مدار می‌پردازد و سه گونه را مدنظر قرار می‌دهد:

برنامه‌های اسلوبی، "برنامه‌های مبتنی بر تمرین هدف‌دار"^{۲۴}، و "برنامه‌های محتوایی". او در این بخش چندان تمایزی بین برنامه‌های درسی «اسلوبی» و برنامه‌های «مبتنی بر تمرین هدف‌دار» قائل نمی‌شود و در واقع هر دو را مجموعه‌ای از این گونه فعالیتها می‌داند و فرآیند کلاسی را عامل محرک یادگیری می‌شمارد. گرچه در قسمت مربوط به گونه مبتنی بر تمرین هدف‌دار خاطرنشان می‌کند که انتخاب این فعالیتها بخش مهمتر قضیه را تشکیل می‌دهد. او در ادامه برای مقایسه با اهداف دیگر برنامه‌ها، ملاکهای کندلین برای انتخاب این فعالیتها را برمی‌شمارد از جمله: افزایش توجه به مفهوم، هدف و تبادل نظر؛ پیشنهاد راه‌حلهای متعدد بسته به مهارت و روش یادگیری مربوط و غیره.

در ادامه، به‌وضوح برای خواننده نشان می‌دهد که در برنامه «محتوایی» آنچه مهم است محتوای تجربی و حیطة خاصی از علم و مطالعه است و هنوز در این مورد که این برنامه فراورده مدار است یا فرایند مدار، بحث بسیار است.

در قسمت پایانی بخش چهارم نحوه طبقه‌بندی و ترتیب فعالیتهای مبتنی بر هدف از جوانب مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد که می‌توان از میان ملاکهای طبقه‌بندی «واکنش فراگیر»، «بار ذهنی» و «تداوم مفهومی» را برشمرد.

در بخش پنجم نگارنده به تعریف و طبقه‌بندی اهداف آموزشی می‌پردازد. او هدف را «روش خاصی برای سازماندهی و بیان محتوا و فعالیتها» تعریف می‌کند و انواع اهداف را «عملکردی»^{۲۵} و «فراورده مدار» می‌داند. اهداف عملکردی رفتار زبان آموز و اطلاعات دریافتی را مدنظر قرار می‌دهد؛ اهداف فراورده مدار توانایی‌هایی را مورد توجه قرار می‌دهد که یک زبان آموز پس از سپری کردن یک دوره آموزشی قادر به استفاده از آنها است؛ و اهداف فرایند مدار روند یادگیری را از دید روانشناسانه بررسی می‌کند.



فصل دوم

فصل دوم این کتاب شامل قسمتهایی پیرامون تجزیه و تحلیل نیازها و اهداف، انتخاب و درجه بندی محتوا، و فعالیتهای یادگیری می‌باشد. از ویژگیهای بارز چگونگی ارائه این مباحث در فصل دو، می‌توان به نگاه کاربردی نگارنده به موضوعات اشاره کرد؛ چرا که به دنبال ارائه نظریه‌پردازی‌های گوناگون از شماری از صاحب نظران، مطالب را در چارچوب عملی قابل انجام در کلاس نیز برای خواننده به تصویر می‌کشد و مثالهای گوناگونی را از نحوه انجام این گونه فعالیتهای مهم در برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌کند. گاهی خواننده درمی‌یابد که حجم قابل توجهی از هر مبحث به این مثالهای عملی اختصاص یافته است که این امر از دید منتقدین نکته ای حائز اهمیت است، چرا که خواننده با تمام وجود و در سطحی کاملاً عملی مطلب را درک می‌نماید و خود را برای آینده‌ای حرفه‌ای در این تخصص آماده می‌کند.

البته نویسنده از این امر غافل نمی‌ماند که فعالیتهای تمرینی برای خوانندگان علاقه‌مند ارائه نماید تا آنها نیز خود را در این زمینه محک بزنند. از طرفی این گونه تمرینها به نحوی نیز برای تصمیمات جدی تر خوانندگان در آینده حرفه‌ای خود، زمینه را فراهم می‌آورد تا به طرز آزمایشی و ساده شده اما از همان جنس از این مراحل عبور کنند و آنچه از آنها انتظار می‌رود تجربه نمایند.

البته به دلیل جنبه کاربردی این فصل، نگارنده خوانندگان را چندان درگیر تئوری پردازی‌هایی که در کتب دیگر به چشم می‌خورد نمی‌نماید تا خوانندگان از هدف اصلی کتاب یعنی "توسعه عملی برنامه درسی" غافل نشوند.

در میان فعالیتهای ارائه شده در این فصل، دسته‌ای نیز به چشم می‌خورند که مشکلاتی در رابطه با مسائل ارائه شده مطرح می‌کنند و از خواننده می‌خواهند در پی حل این مشکلات بر آیند و راه حلی معقول و موجه ارائه نمایند. این جنبه از فعالیتهای فصل دوم به این مهم اشاره دارد که دید منتقدانه به تصمیم گیرنده کمک می‌کند تا در راستای حل مشکل گام بردارد و راه حلی مناسب و حساب شده ارائه کند. شماری از فعالیتهای ارائه شده برای خوانندگان به رشد چنین دیدی کمک شایانی می‌کند. لازم است دوباره تأکید شود که سادگی فعالیتهای و مطالب ارائه شده به این مفهوم نیست که محتوای کتاب، مقدماتی می‌باشد بلکه در عین حال که نگارنده مطالب را به طرز ساده و قابل فهمی ارائه می‌نماید، خوانندگان و علاقه‌مندان به مبحث برنامه ریزی درسی می‌توانند بیشترین بهره را از مطالب ببرند، به این صورت که تا حد زیادی، دید ارائه شده در کتاب در دنیای خارج از آموزش، یاری دهنده آنها است.

فصل سوم

فصل سوم به دو بخش نهم و دهم تقسیم می‌شود: بخش نهم بطور اخص به این موضوع می‌پردازد که اگر برنامه درسی چیزی بیش از چینش تصادفی عملکردهای مورد انتظار از زبان آموز باشد، لازم است به هدفی متعالی برسد که زیر مجموعه‌هایش مراتب اجرای برنامه درسی باشند. در این کتاب دو نمونه برنامه درسی با شرح جزئیات و سپس تعریف هدفی متعالی آمده است. تا اینجا رابطه هدف با عملکردهای زیر مجموعه آن مشخص شد، اما درباره کم و کیف هدف قسمتی که در این کتاب به میان کشیده شده، مسأله اصلی قرار دادن یادگیری محض یا متناسب با واقعیت می‌باشد. به بیان دیگر آیا اهداف ما بایستی لزوماً بر مبنای واقعیت جهان خارج باشد یا هر فعالیتی که در داخل کلاس به یادگیری کمک می‌کند - ولو اینکه در دنیای بیرون زمینه بروز نداشته باشد - می‌تواند ارزش هدفگذاری داشته باشد؟ و یا هر دوی این موارد با هم ترکیب می‌شوند؟ پاسخ این پرسشها در کتاب روشن نشده است!

گویا نویسنده در اینجا با مطرح کردن این پرسشها و آوردن مثالهایی از اینگونه فعالیتهای مبتنی بر اهداف، سعی در آزاد گذاشتن مخاطب در قضاوت نسبت به این موضوع دارد.

ممکن است تشخیص این دو هدف در کنه فعالیتهای درسی مشکل نباشد اما نویسنده کتاب توصیفی دربارهٔ چگونگی ترکیب این دو هدف در طراحی فعالیتهای برنامه درسی نداده است. همچنین نویسنده در مورد این مسأله توضیح می‌دهد که اگر کتابهای درسی انتظارات خود از یادگیرندگان را در داخل و خارج از کلاس به طور شفاف بیان نکنند باید آنها را مورد بازنگری و تدوین مجدد قرار داد اما از چگونگی بیان شفاف، سخنی به میان نمی‌آورد. پرسش اینجاست که آیا بایستی همچون برخی کتابها اهداف رفتاری را در ابتدای هر بخش صریحاً گوشزد کرد یا اینکه بهتر است این اهداف بطور غیرمستقیم در بطن فعالیتهای درسی یا در قالب پرسشهای پایانی بخش آورده شوند؟ مؤلف در قسمت بعد با معرفی اهداف فرآورده مدار و فرآیند مدار مقایسه‌ای بین آن دو می‌کند و سعی در آشتی میان این اهداف دارد. گرچه در موفقیت این ترکیب نوعی تردید وجود دارد اما اهمیت هر کدام از این اهداف در تدریس واضح است و تشویق مؤلف بر چنین تلاشی مؤید این مطلب است. در ترکیب ایده‌آل شاید دیگر اهداف قابل تشخیص و تفکیک از هم نباشند؛ به زعم مؤلف تعیین سطوح سختی مطالب برای اهداف فرآورده مدار آسانتر از اهداف فرآیند مدار شمرده شده است و این به خاطر ذات پویاتر آن اهداف می‌باشد.

در بخش دهم با آنکه از محتوای تجربی به عنوان کاری یاد شده است که لزوماً بین یادگیرنده و یاددهنده امکان بالقوه مذاکره در مورد محتوا را فراهم می‌کند، اما با کشف الگوهای علاقه قشرهای مختلف یادگیرندگان، به مشکل رتبه‌بندی این روش برمی‌خوریم که راه حل مشخصی برای آن نیامده است. بررسی اینکه چه مقدار از برنامه‌های درسی مورد استفادهٔ ما موارد اسلوبی را دربرمی‌گیرد از نگرانی‌های دیگر نویسنده است که در صورت کشف عدم توازن فرآورده و فرآیند باید به فکر برقراری توازن بود.

برخلاف برخی کتابها و نوشته‌ها که حاوی دیدی مطلق گرایانه نسبت به محتوای مطالب هستند، در این کتاب نسب به نظریات مختلف همچون برنامه‌های

درسی فراورده مدار و فرایند مدار و یا مبتنی بر دستور زبان و غیره جانبداری نشده است و قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد نحوه کاربرد مطالب در موقعیتهای مربوط، به عهده خواننده گذاشته شده است.

نگاهی اجمالی به بخش دوم کتاب بعضی از ویژگی‌های مثبت آن را نمایان می‌کند. از این موارد می‌توان به: فراهم آوردن زمینه‌ای برای یافتن ارتباط میان این مباحث نظری و چگونگی و کیفیت جنبه عملی و اجرایی آن اشاره نمود. این ویژگی در ارائه فعالیتها و تمرینهای متعددی که پس از هر مبحث برای تجربه عملی خوانندگان علاقه‌مند پیشنهاد شده‌اند مشهود است.

زبان ساده و قابل فهم کتاب نیز بر زیبایی و ارزش آن افزوده است به نحوی که خواننده به راحتی و با لذت خاصی می‌تواند با مطلب و دیدگاههای ارائه شده در هر باب ارتباط برقرار نماید و نیز ارتباط آنرا با موقعیت واقعی موردنظر پیدا و درک کند. یکی از برتری‌هایی که جنبه عملی مبتنی بر هدف این کتاب را بیش از پیش نمایان می‌کند وجود مجموعه پیوسته و منسجمی از فعالیتهای مبتنی بر هدف است که، به زعم نگارندگان این سطور، چنانچه در قالب تحقیق عملی تعریف شده و مرحله به مرحله و در طور زمان اجرا شود، می‌تواند به نتایج راهبردی در بستر واقعی آموزش زبان در ایران منجر شود. زمینه «زبان تخصصی» (ESP) می‌تواند از جنبه‌های طراحی و انتخاب مطالب بر اساس نیازها و علاقه زبان آموزان و دیگر جوانب از بینش حاصل از اجرای فعالیتهای پیشنهاد شده در این کتاب منتفع شود.

پی‌نوشتها

1. Syllabus Design
2. D. Nunan
3. Second Language Teaching and Learning
4. Curriculum Development
5. Allen & Stern
6. Yalden (1984)
7. Widdowson (1984)
8. Breen (1984)
9. Wilkins (1976)
10. Grammatical syllabus
11. Dulay & Burt (1973)
12. Madden & Krashen (1974)

13. Johnston (1985)
14. Pienemann & Johnston (1987)
15. Finnochiaro & Brumfit (1983)
16. procedural
17. Content syllabus
18. Mohan
19. Munby
20. Notional
21. Functional
22. Candlin
- 23 Synthetic
24. Task-based
25. Performance

مراكز تهیه و تدوین
منابع درسی

مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج

استفان بورن^۱

ترجمه و تلخیص سیمیندخت رضوانی

انتشارات دانشگاه کمبریج مرکز چاپ و نشر این دانشگاه است. این بخش، مستقل از دانشگاه و با هدف خیرخواهانه در پیشبرد علم و دانش، تحصیلات، آموزش و تحقیقات فعالیت می‌کند. قرن‌هاست که این مرکز از طریق چاپ و نشر تعداد قابل توجهی کتب دانشگاهی، آموزشی، علمی، ژورنال، سئوال‌ات امتحانی و کتب مقدس به تحقیقات و فعالیتهای دانشگاهی می‌پردازد و تمامی محصولات خود را در دسترس جهانیان قرار داده است. برای میلیون‌ها نفر در سراسر جهان، نشریات و آثار منتشره دانشگاه کمبریج تنها حلقه ارتباط حقیقی آنان با این مرکز است.

فعالیت مرکز انتشارات کمبریج به دو شکل سنتی و مدرن

این مجموعه انتشاراتی به دو شیوه سنتی و مدرن فعالیت می‌کند. در حقیقت مرکز انتشارات کمبریج قدیمی‌ترین مرکز چاپ و نشر در دنیاست. این مرکز به دنبال فرمان سلطنتی هنری هشتم در سال ۱۴۳۴ در اعطای امتیاز آن به دانشگاه کمبریج تأسیس شد و از زمان چاپ اولین کتاب در سال ۱۵۸۴ تاکنون به کار خود ادامه داده است. از آن زمان تاکنون، هر ساله کتابهایی مهمور به مهر دانشگاه کمبریج منتشر می‌شوند. این مرکز انتشاراتی روبه رشد و ترقی یکی از بزرگترین انتشارات علمی و دانشگاهی دنیاست که سالانه بیش از ۲۰۰۰ جلد کتاب و ۱۵۰ عنوان نشریه منتشر کرده و به حدود ۲۰۰ کشور جهان صادر می‌کند.

وضعیت نشریات این مرکز در گذشته و حال

در طی سالیان متمادی، مرکز انتشارات کمبریج آثار محققین مشهور زیادی را به طبع رسانده است؛ نویسندگانی که قبل از سال ۱۸۰۰ می‌زیسته‌اند مانند هنری مور^۲، جان میلتن^۳، ایزاک نیوتن^۴ و سرتوماس براون^۵. بعد از آن تا اواخر قرن نوزدهم، حجم و تعداد آثار منتشره به سرعت افزایش یافت. در زمینه علوم، آثار دانشمندان و نویسندگانی چون کلرک مارکس ول^۶، روترفورد^۷، اینشتین^۸، در زمینه فیزیک مدرن آثار هوکینگ^۹، پن روز^{۱۰}، فین من^{۱۱} و وین برگ^{۱۲}، و در حیطه علوم انسانی و علوم اجتماعی آثار راسل^{۱۳}، مور^{۱۴}، آکتن^{۱۵}، پرسنر^{۱۶} و لی‌وایز^{۱۷} و در رأس همه آثار چهره‌های سرآمد و نامدار بین‌المللی مانند اکو^{۱۸}، اسکینر^{۱۹}، گیدنز^{۲۰}، رورتی^{۲۱}، سوین کا^{۲۲} را به چاپ رسانید.

در سال ۱۹۰۲ تاریخچه نوین کمبریج، نوع جدید و متمایز دیگری از تاریخهای منتشره خود را معرفی کرد. تاکنون بیش از ۳۰ تاریخچه از کمبریج به چاپ رسیده است که از آن جمله می‌توان به سری جامع تاریخچه آمریکای لاتین، چین، ژاپن، زبان انگلیسی و ادبیات آمریکا و چاپ جدیدی از تاریخچه سنتی و تاریخ قرون وسطی اشاره کرد. در این راستا، مرکز انتشارات کمبریج برنامه‌های جدیدی نیز در دست اجرا دارد که از آن جمله‌اند: فعال‌سازی تعدادی از کمپانیهای کمبریج در رشته فلسفه، ادبیات، موسیقی و مذهب؛ مهمور کردن تقریباً صد عنوان علمی مشهور و محبوب به مهر CANTO و با قیمت کاملاً مناسب؛ انتشار متون مورد علاقه دانشجویان جویای علم مانند متون کمبریج در تاریخچه اندیشه سیاسی، آثار شکسپیر، آثار کلاسیک یونان و لاتین، کتب مرجع مصور مانند آثار دیوید کریستال^{۲۳} با عنوان دایره‌المعارف زبان انگلیسی، اطلس ستاره‌شناسی^{۲۴}، تاریخچه‌های مصور^{۲۵}، مجموعه‌ای از کتب ارزان قیمت جهت دستیابی دانشجویان کشورهای در حال توسعه و چاپ نمونه‌هایی از کتب علمی و دانشگاهی به زبان اسپانیولی.

چاپ نشریه در کمبریج در سال ۱۸۹۳ و با نشریه «ژورنال فیزیولوژی» آغاز شد که این نشریه به عنوان یکی از بزرگترین و موفق‌ترین نشریات کمبریج هنوز هم به

چاپ می‌رسد. در کنار ۱۵۰ نشریه دیگر مانند: علم پروتئین^{۲۶}، مغز و علوم رفتاری^{۲۷}، یوروپین ریویو^{۲۸}، نشریات اجتماعی - آموزشی مانند: انجمن سلطنتی تاریخ^{۲۹}، انجمن جامعه‌شناسی بریتانیا و انجمن روانشناسی کودک و روانپزشکی^{۳۰} نیز به چاپ می‌رسند و در حال حاضر در دسترس عموم قرار دارند.

اولین کتاب مقدس این مرکز انتشاراتی که نمونه‌ای از کتاب مقدس ژنو و ترجمه‌ای بود که پدران روحانی آن را با خود به آمریکا آورده بودند در سال ۱۵۹۱ منتشر شد. اولین کتب مقدس سلطنتی که با مجوز ویژه به دنبال چاپ کتاب مقدس باسکرویل^{۳۱} در سال ۱۷۶۳ به چاپ رسیدند عبارت بودند از: نسخه تجدیدنظر شده قرن نوزده^{۳۲}، نسخه‌های پس از آن به طور متوالی طی قرن بیستم نسخه تجدید نظر شده کتاب مقدس انگلیسی^{۳۳}، نسخه تجدید نظر شده استاندارد، نسخه جدید تجدید نظر شده استاندارد^{۳۵} و نمونه بین‌المللی جدید.

مرکز انتشارات کمبریج چاپ کتب درسی را با سری کتب انتشارات پیت^{۳۶} در سال ۱۸۷۴ آغاز کرد که در قرن حاضر نیز مطابق با اصلاحات برنامه‌های درسی از پروژه‌های ریاضیاتی مدارس گرفته تا تدریس آثار شکسپیر، دروس لاتین شامل آموزش خواندن و نوشتن، به عنوان پیش نیازهای درسی مانند کتابهای ریدینگ کمبریج، مجوز ورود به عرصه خواندن و نوشتن و اولین مهارتها در علم حساب^{۳۷}، به فعالیت خود ادامه می‌دهد.

این مرکز همچنین با کیفیت‌ترین آثار ناشران مختلف در زمینه برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی را ارائه می‌دهد؛ از جمله: دروس اصلی به زبان انگلیسی بریتانیایی (انگلیسی کمبریج برای مدارس، دروس انگلیسی کمبریج نوین)، انگلیسی آمریکایی (کتابهای نیو ایتر چنج) و انگلیسی استرالیایی که اغلب بازار کشورهای خاصی چون برزیل، لهستان ایتالیا و ژاپن بهترین مشتری این سری کتابها هستند. پر فروش‌ترین کتب درسی بین‌المللی مانند: دستور کاربردی زبان انگلیسی و کاربرد عملی لغات و واژگان انگلیسی و کتب مرجع مانند فرهنگ تلفظ لغات انگلیسی، و فرهنگ بین‌المللی انگلیسی چاپ مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج هستند.

تاریخچه ۲۵ سال گذشته این مرکز روند رو به رشد پرشتابی را نشان می‌دهد. دامنه چاپ و نشر در این مرکز هرگونه موضوع علمی را که به‌طور جدی در جهان انگلیسی زبان مورد مطالعه قرار می‌گیرد و با مخاطبین خاص خود ارتباط برقرار می‌کند تحت پوشش دارد؛ مانند رشد انتشار کتاب برای خوانندگان خاص در زمینه‌های پزشکی، حقوق، مهندسی و علوم کامپیوتر. به‌طور کلی بیش از ۲۰۰۰۰ عنوان کتاب در دست چاپ همراه با نقشه‌ها، نمودارهای دیواری، اسلاید، سی‌دی‌های آموزشی و نشریات موجود در سایتهای کامپیوتری و حتی ساخت عروسکهای آموزشی از جمله فعالیتهای مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج به حساب می‌آیند.

انتشارات کمبریج، یک ناشر جهانی

این مرکز در حال حاضر به مفهوم واقعی یک ناشر جهانی است. زبان انگلیسی زبان عمده دنیای علم و تحقیق در دنیاست، از این رو مرکز انتشارات کمبریج تلاش می‌کند تا با جذب بهترین نویسندگان به چاپ و نشر آثار آنان به زبان انگلیسی بپردازد. اخیراً بیش از ۲۴۰۰۰ نویسنده در ۱۰۸ کشور جهان با این مرکز همکاری دارند. از این تعداد ۸۰۰۰ نفر در ایالات متحده آمریکا، بیشتر از ۱۳۰۰ نفر در استرالیا و بیش از ۱۰۰ نفر (که این تعداد روزبه‌روز رو به افزایش است) در کشورهای ژاپن، روسیه، آفریقای جنوبی، اسپانیا و اسرائیل مشغول به فعالیت هستند. مرکز انتشارات کمبریج این تعداد عظیم از آثار متنوع مؤلفین را از طریق شبکه کامپیوتری خود در شعب مختلف در آمریکای شمالی، استرالیا، آفریقا، برزیل و اسپانیا چاپ و منتشر می‌کند که همه این شعب فهرست تمام آثار منتشره دانشگاه کمبریج را که از سوی دفاتر فروش در مراکز عمده حمایت می‌شوند، ارائه می‌دهند. دفاتر عمده و مرکزی کمبریج در نیویورک، استنفورد، ملبورن، کیپ‌تون، مادرید، سنگاپور و توکیو، هر کدام با برنامه‌های نشر مربوط به خود با این مرکز همکاری می‌کنند. تعداد افرادی که به سایتهای مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج مراجعه می‌کنند بالغ بر بیش از ۲/۵ میلیون نفر در سراسر جهان است.

آینده مرکز انتشارات کمبریج

در آینده شاهد رشد روزافزون این مرکز در ساختار کلی و رسالت جدید آن خواهیم بود؛ حضور فعال در ایجاد بازارهای علمی، پاسخگویی به پیشرفتهای فکری در حوزههای فعال قبلی، ایجاد تغییرات مداوم تکنولوژیکی به منظور بهبود تولیدات و فرآوردههای خود، و پخش و توزیع سیستم اطلاعاتی، بخشی از فعالیت آینده این مرکز خواهد بود. اما کل این مجموعه با تمامی پیشرفت‌ها و تغییراتش مستقیماً با اهداف قانونی مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج از طریق ارتباط با تشکیلات مرکزی خود واقع در دانشگاه کمبریج، مشغول فعالیت است.

از سال ۱۹۸۰ تاکنون این مرکز در محوطه‌ای با وسعت ۳۰ جریب (۱۲ هکتار) در بخش جنوبی منطقه کمبریج در فاصله بیش از دوکیلومتری قلب دانشگاه مستقر است.

انتشار کتاب در کمبریج

سیاستهای نشر کمبریج مستقیماً در چارچوب قانون اساسی کشور و ساختار واحد تشکیلاتی خود است. تمام تولیدات جدید هر کدام از مراکز باید به تصویب رسمی سندیکای اتحادیه انتشارات، هیأت امنا و مقالات عالی مرتبه دانشگاه کمبریج برسد تا آنها مجوز استفاده از مهر دانشگاه و نام آن را مورد تأیید رسمی قرار دهند. مرکز انتشارات کمبریج به کیفیت و ترقی استانداردهای علمی و دانشگاهی در زمینه‌های فعالیت خود توجه خاصی دارد و کلیه پیشرفت‌های چاپ و نشر مجموعه در حوزه استراتژی کلی و واحد مرکز صورت می‌پذیرد.

بنابراین می‌توان گفت که مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج، یک تیم بزرگ بین‌المللی به شمار می‌رود که اعضا و فعالیتهایشان را می‌توان این‌گونه نام برد: متخصصان علم ویرایش، متصدیان تشخیص و انتخاب بهترین نوآوریها، مسئولان نهادینه کردن پروژه‌های قابل چاپ، همکاری با دیگر نویسندگان به منظور بهبود بخشی آثار آنان از طریق بازبینی‌های موشکافانه و تحقیقات مربوط به بازاریابی و افزایش تا بالاترین حد پتانسیل هر یک از عناوین در مطابقت با تقاضای بازار مصرف و متصدیان فروش در سراسر دنیا.

انتشارات کمبریج به روش سنتی همواره مطابق با استانداردها، طراحی و اعتبار و ارزشهای تولید سطح بالای Copyeditorial به فعالیت خود ادامه می‌داده است. این مرکز با استفاده از آخرین دستاوردهای تکنولوژیکی و به ویژه سیستم‌های جلب مشتری، استفاده بهینه از چاپ و نشر منحصر به فرد خود و منابع چاپ به منظور ارائه محصولات سریع و سهل‌الوصول در زمینه‌هایی مانند چاپ مطالب علمی، گام مؤثری را در این رابطه برداشته است.

اگرچه ساختمان قانونی و مرکزی انتشارات در محوطه دانشگاه کمبریج بنا شده است اما وجود نویسندگان و مؤلفین با ملیت‌های مختلف از ۱۰۰ کشور جهان، صدور محصولات این مرکز به بیش از ۲۰۰ کشور دیگر و فروش حق امتیاز ترجمه متون به چندین زبان زنده دنیا نشان می‌دهد که تمامی فعالیت‌های آن طیف عظیمی از کشورهای دنیا را در برمی‌گیرد.

عمده این نوع فعالیت‌های گسترده بین‌المللی به تازگی آغاز شده است در اوایل دهه ۱۹۳۰ کشورهای اروپایی تنها بازار تقاضای محصولات کمبریج بودند اما در سال ۱۹۴۹ اولین نمایندگی خارجی در شهر نیویورک شروع به کار کرد. بیست سال بعد شعبه استرالیا بنا شد و در اوایل دهه ۱۹۸۰ همراه با اجاره اولین ساختمان نمایندگی آموزش زبان انگلیسی به طور آزمایشی در اروپا، پیشرفت و توسعه این مرکز شتاب گرفت. با گذشت فقط چند سال در تمامی فروشگاه‌های معروف و معتبر و دفاتر بزرگترین فروشگاه‌ها فهرست کلیه نشریات کمبریج در معرض دید همگان قرار گرفت. افزایش تعداد ۳۷ نمایندگی، جایزه Queen برای بهترین دستاوردهای صادراتی را نصیب مرکز انتشارات کمبریج کرد.

درست همانند توسعه برون مرزی که از یک پایگاه ELT آغاز شد، نقش و وظایف دفاتر این مرکز نیز به طور خودکار از نمایندگان فروش پافراتر نهاد و به چاپ و توزیع آثار منتشره رسیده است. این آثار نه تنها در کمبریج، نیویورک و ملبورن به چاپ می‌رسند بلکه از استندفورد کالیفرنیا، مادرید، کیپ تاون و سنگاپور نیز به کشورهای دیگر صادر می‌شوند. اگرچه مدت تقریباً ۱۰ سال از عمر دایره فروش در کمبریج نمی‌گذرد، افتتاح دایره فروش دیگری که اخیراً در ساوثائولو راه‌اندازی شده، توسعه گسترده‌تر و آینده روشنی را نوید می‌دهد.

توزیع و سرویس دهی به مشتریان

توزیع سریع، کفایت و کارایی و سیستم‌های پیچیده کامپیوتری و اتوماتیک همگی حمایت‌کننده چاپ و نشر جهانی انتشارات کمبریج هستند. هر ساله حدود ۲۰ میلیون کتاب و نشریه از سه مرکز اصلی توزیع و پخش کمبریج، بندر چستر^{۵۱} (نیویورک) و ملبورن استرالیا از طریق دریا به کشورهای مختلف جهان صادر می‌شود.

مرکز پخش و توزیع کمبریج، قطب مرکزی توزیع و قسمتی از مجتمع ادینبرا یکی از بزرگترین انبارهای کالاهای علمی به شمار می‌رود. در انبار کتاب حدود ۱۰ میلیون کتاب به عنوان ذخیره موجود می‌باشد. هر روزه ۲۰۰۰ سفارش به انبار کمبریج می‌رسد و هر هفته ۲۵۰۰۰۰ جلد کتاب از تک کتاب گرفته تا هزاران کتاب به انبار ارسال می‌شود.

دستگاهها و ابزار آلات مکانیکی بسیار پیچیده، فرکانسهای رادیویی، سیستم‌های اسکن بارکدها و دستگاههای اتوماتیک سریع و قابل انعطاف بسته‌بندی، همه و همه در فرایند پخش و توزیع مورد استفاده قرار می‌گیرند. بسته‌بندی مناسب و کارآمد محصولات از طریق آخرین سیستم‌های سفارش کامپیوتری و سیستم اشتراک نشریه صورت گرفته و هر ساله ۲۰۰۰۰۰ خط سفارش در سرویس دهی به مشتریان با جدیت مشغول به کارند. بخشی خدمات رسانی به مشتریان کانون تماس و ارتباط با مرکز انتشارات کمبریج است که همواره در پی عملی کردن شعار «یک بار بایست، یک بار بخر» است. گروه کوچکی از نیروهای انسانی مسئول حمایت و مراقبت از مشتریان خاص خود هستند. این نوع طرز تفکر و برخورد آنان، مرکز انتشارات کمبریج را قادر می‌سازد تا با نیازهای مشتریان آشنا شوند که این نیز در نتیجه باعث بالا رفتن کیفیت خدمات رسانی می‌شود.

انتشارات دانشگاه کمبریج تلاش می‌کند تا خدمات پخش و توزیع خود را در سراسر جهان به صورت کاملاً حرفه‌ای انجام دهد. به‌منظور آگاهی و اطلاع دائم از موجودی انبار و فعالیت‌های چاپ مجدد و یکی شدن و توسعه سیستم‌های موجود در کمبریج، بندر چستر و ملبورن، مرکز انتشارات کمبریج اقدام به تهیه کپی از هر عنوان کتاب و نشریه برای هر مشتری در هر کشور و هر زمانی با کم‌ترین تأخیر و دیرکرد نموده است.

فعالیت مرکز انتشارات کمبریج به عنوان یک چاپخانه

مرکز انتشارات دانشگاه کمبریج در حال حاضر تنها ناشری است که از طریق چاپ محصولات خود به تجارت در این زمینه مشغول است به گونه‌ای که فواید آن در این برهه از زمان باعث ایجاد تحولات تکنولوژیکی سریع و پیشرفت نیازهای توسعه چاپ و نشر محصولات می‌شود.

چاپخانه دانشگاه کمبریج، حروفچینی، چاپ و ارتباط با ناشران را از طریق انگلستان و به ویژه اروپا و آمریکای شمالی انجام می‌دهد. اما هنوز هم تنها بزرگترین مشتری، خود انتشارات کمبریج می‌باشد که متقاضی بیش از نیمی از محصولات و تولیدات است.

چاپخانه دانشگاه کمبریج، در هر مرحله از فعالیت خود، چه در کیفیت چاپ به لحاظ ابداعات و نوآوریهای تکنولوژیکی و چه در جلب نظر مشتری همواره به دنبال بالاترین درجه از کیفیت است. چاپخانه کمبریج یکی از اولین چاپخانه‌های اصلی و مهم انگلستان است که موفق به دریافت گواهینامه ISO 9002 (تضمین کیفیت) شده است که اخیراً در رابطه با چاپ کتب مقدس و تولید و نشر کتب الکترونیکی نیز موفق به اخذ این گواهینامه شده است. سرمایه‌گذاری در خرید ابزار آلات جدید و برنامه‌های منظم و منسجم نشان می‌دهد که این مرکز همچنان مصمم به ادامه فعالیت خود با تمامی قوا است تا در صنعت چاپ و نشر همچنان پیشتاز باشد. چاپخانه کمبریج نیز مانند مرکز انتشارات آن به دو شکل سنتی و مدرن فعالیت می‌کند. از یک طرف صحافخانه سنتی و دستی است که هنرمندان ماهر در عرصه صحافی به تولید عالی‌ترین صحافی‌های سنتی مثل کتابهای مقدس و دعا مشغولند و از سوی دیگر، سیستم بسیار پیچیده و بی‌سابقه برنامه‌ریزی و حروفچینی به نام حروفچینی بر اساس SGML (سیستم حروفچینی پیشرفته کمبریج یا CATS) که برای تطبیق عرضه و تقاضای بازار بسیار متغیر مصرف به کار گرفته شده است. با استفاده از این تکنولوژی جدید می‌توان طیف وسیعی از محصولات را با سرعت، دقت و صحت به منظور حمایت از چاپ دستی و الکترونیکی به فروش رساند. در دنیایی که کامپیوتر سرعت انتشار آثار مختلف را افزایش داده است و عرصه‌ها و جوانب خاصی از انتشار کتاب مطرح می‌شود

پیشرفتی که از طریق استفاده از این گونه وسایل به دست آمده نشان می‌دهد که چاپ و نشر محصولات علمی همچنان ادامه خواهد داشت و این ابزارآلات در انتشار و پخش موضوعات علمی و دانشگاهی نقش بسیار محوری، اساسی و مؤثری را بازی می‌کنند.

پی‌نوشتها

1. Stephen Bourn: مدیر اجرایی مرکز انتشارات کمبریج
2. Henry More
3. John Milton
4. Isaac Newton
5. Sir Thomas Browne
6. Clerk Maxrwell
7. Ruther Ford
8. Einstein
9. Hawking
10. Penrose
11. Feynman
12. Weinbery
13. Russel
14. Moore
15. Acton
16. Persner
17. Leavis
18. Eco
19. Skinner
20. Giddens
21. Rorty
22. Soyinka
23. David Crystal's Cambridge Encyclopedia of the English Language
24. The Cambridge Atlas of Astronomy
25. The Cambridge Illustrated Histories
26. Protein Science
27. Brain & Behavioural Sciences
28. European Review
29. The Royal Historical Society
30. The British Sociological Society & the Association for Child Psychology & Sychiatry
31. Baskerville
32. the 19th centry Rerised version
33. the Revised English
34. The Rensid Standard Version
35. The New Rensid Standard Version
36. the Pitt Press
37. Passports to Literacy & First skills in Numeracy