

رشد

۴۷

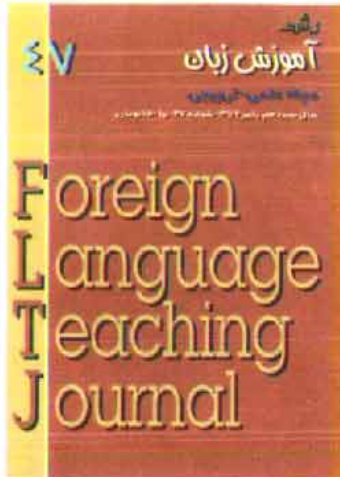
آموزش زبان

مجله علمی-ترویجی

سال سیزدهم پاییز ۱۳۷۶-شماره ۴۷-بها ۲۵۰ تومان

F  
L  
T  
J  
Foreign  
Language  
Teaching  
Journal

# مجله آموزش زبان



رشد آموزش زبان

Roshd Foreign Language Teaching Journal

وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات کمک آموزشی  
مدیر مسئول: سید محسن گلداانسان  
سر دبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی  
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک  
طراح گرافیک: مهدی کریم خانی  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)  
نشانی مجله: تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵  
تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۱۱۶-۹۰ داخلی ۲۲۲  
تلفن دفتر مجله: ۸۳۵۲۷۹

قابل توجه خوانندگان محترم  
در شماره پیشین مجله رشد آموزش زبان روی جلد  
به جای سال دوازدهم، سال پانزدهم درج شده بود که  
بابت سید تصحیح می گردد.

به علت تأخیر بودن نشانی پاره ای از مشترکها، تعدادی از مجلات ارسالی از پست به مرکز توزیع برگشت داده شده است. مشترکهایی که تاکنون مجلات شماره پانزدهم و زمستان ۷۵ بجز زیست شناسی را دریافت نکرده اند، نشانی دقیق خود را به نشانی تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱ ارسال کنند و یا با تلفن ۷۳۳۵۱۱۰ تماس بگیرید.

**فهرست**

- Ein Unerhörter Satz /44 Atila-Alishenasi
- Étude Comparative Des Discours Direct Et Indirect En Français et en Persan et Analyse des Erreurs /50 Mehdi Rastgar ASL
- Lesson plan Lesson One, Book four /54 Mahmood Ghader pour
- Error analysis on the spelling errors of Iranian high school students /58 Mohammad Reza Khodaverdilou
- The Impact of Coordinate Bilingualism on Recalling the Vocabulary of EFL..... /65 Dr. Akbar Mir Hassani and Hosna Hosseini

- مصاحبه / ۳
- بررسی ترجمه های انگلیسی «بسم الله الرحمن الرحيم» / دکتر سالار منافی انار / ۵
- واژه های آمیخته مرکب (فصل ۱۲) / دکتر حسین وثوقی / ۱۲
- نکاتی پیرامون ارزشیابی درس زبان انگلیسی و مروری بر سوالات امتحان هماهنگ کشوری دوره پیش دانشگاهی درس زبان انگلیسی در نیم سال اول سال تحصیلی ۷۶-۷۵ / رضا صالحی / ۱۷
- پاسخ به سوالات / جهانبخش نیکوپور / ۳۹

دفتر انتشارات کمک آموزشی - این مجلات را نیز منتشر می کند:

رشد کودک (دوره پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموزان (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان ایرانی (دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش شیمی، آموزش ادب فارسی، آموزش راهمایی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش جغرافیا (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و فارغ التحصیلان آموزش و پرورش)

● مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، نویز آموزش زبان، دبیران و مدیران، در آموزش کلاسهای عمومی فرخ شده و مرتبط با موضوع مجله رشد، می پذیرد ● مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تاپ شده ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه نباید در حاشیه مطالب زیر مشخص شود ● نیز مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و هنر دقت لازم متذکر شود ● مقاله های ترجمه شده باید در متن اصلی مشخصی داشته باشد، و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد ● در متنهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلتهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود ● ریزوینها و منابع باید آراسته و شامل نام نویسنده، نام مجله، محل نشر، سال انتشار و شماره صفحه مجله بوده استفاده نشود ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تحقیق مقاله های رسیده مختار است ● آری ویرایش مقاله ها، خبر و نامین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسندگان مترجمه است ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده می شود، معذور است

# مصاحبه

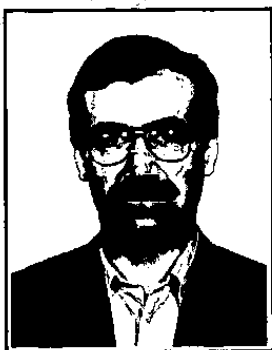
ادبی و یا تازه‌های علمی-اجتماعی، برای بردن سرکلاس-چاپ بکند. این نوع متن‌ها تدریس را از حالت بیروح آن درمی‌آورد و آموزش زبان را با تفریح و درک مطلب همراه می‌کند و در ضمن برای مجله خریدار و خواننده بیشتری فراهم می‌کند.

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

پاسخ- کتابهای آموزشی پایه، امروز، بنا را بر این می‌گذارند که دستور زبان به صورت مجرد و جداگانه مطرح نشود. بلکه آن را در مکالمه و درک متن مستحیل می‌کنند و به این ترتیب دو کار را به صورت همزمان انجام می‌دهند: تقویت مهارت در گفت‌وگو و

درک متن بعلاوه ارائه دستور برای ساختن جمله‌های درست. به عبارت دیگر کار آموزش ابعاد مختلف

زبان، در اینگونه کتب آموزشی در قالب متن و موقعیت، یعنی در فضایی که از لحاظ زبان طبیعی و زنده است انجام می‌گیرد. حتی تمرینها هم جمله‌هایی مجزا و مستقل و صرفاً در خدمت دستور و تفهیم آن نیستند، بلکه آنها هم باهم پیوستگی موضوعی دارند و یک متن منسجم را تشکیل می‌دهند. در ضمن سعی



هم می‌شود تمام مسایل اجتماعی-اقتصادی و علمی

ادبی روز، آنهم با توجهی بیشتر به دنیای جوان، در کتابهای آموزشی مطرح شود، تا زبان‌آموزی در چارچوبی هرچه تازه‌تر و طبیعی‌تر انجام بگیرد. گروه زبان دانشگاه شهید بهشتی موفق شده است یکی از این کتابهای نسبتاً جدیدتر را پایه آموزش زبان قرار دهد. تجربه شخصی بنده هم می‌گوید که تمرکز بر دستور-کاری که در گذشته در سطوح مختلف آموزش انجام می‌گرفت- برای زبان آموز اهدافی کاذب به وجود می‌آورد. البته این حرف به معنای نفی آموزش دستور نیست. اما باید بدانیم درک و دریافت یک زبان خارجی و تقویت احساسی و رابطه عاطفی با آن- که شرط تعمیق در آن زبان است، تنها با دستور میسر نمی‌شود.

رشد- چه عواملی را در توفیق یا عدم توفیق زبان در مدارس ایران

(دوره راهنمایی و دبیرستان) مؤثر می‌دانید؟

پاسخ- نیاز به زبان را باید به موقع برای زبان‌آموز- از همان پایین‌ترین سالهای آموزش زبان- ملموس کرد. دانش‌آموز باید بداند که زبان یک هدف تحمیلی نیست، بلکه ضرورت دارد و در آینده به کار او می‌آید. برای دریافت این ضرورت لازم است که با این زبان به صورت عینی سروکار پیدا کند. در پشت هر زبان دانشی نهفته است که می‌خواهیم و یا مجبوریم آن را بدست بیاوریم. بنابراین باید بیرون از حیطه‌های آموزشی هم، مثلاً در دنیای کتاب و یا صدا و سیما مطالبی درخور و متناسب و شایسته انتقال در سطحی فراملی- از این دانش ارائه بشود، تا زبان‌آموزان به استقبال آن بروند و به واقع متوجه بشوند که آموزش زبان جنبه تصنعی ندارد، بلکه برای کشوری

با عنایت به هدف این بخش از مجله که در شماره‌های قبل درج گردید، گفتگوی خود را با آقای محمدحسین حدادی عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی در رشته زبان آلمانی آغاز می‌کنیم: ضمن تشکر از جنابعالی که در این مصاحبه شرکت نمودید بفرمایید. مجله رشد تا چه حد توانسته است به اهداف خود نایل آید؟

پاسخ- جا دارد از اینکه ترتیب این گفتگو داده شده است، تشکر کنم. شما به این وسیله بر اهمیت و سودمندی انتقال تجربه تأکید کرده‌اید. به همین لحاظ وظیفه خود می‌دانم این فرصت را که نشان بزرگواری شماست غنیمت بشمارم و کوشیده‌ام در حد دید و تجربه خود به سؤالات پاسخ دهم. من به مطالب مجله رشد بیشتر از دید زبان آلمانی نگاه می‌کنم و در درجه اول مقالات مربوط به این زبان را می‌خوانم. در این زمینه نشریه رشد مقالات ترویجی خوبی دارد، ولی باید کوشش بیشتری برای شناساندن روشهای جدیدتر آموزش به عمل بیاورد.

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

پاسخ- مجله رشد باید با دبیران زبان رابطه‌ای دوطرفه داشته باشد. اگر مسئله‌ای دارند، مسایل آنها را بگیرد و بکوشد برای این مسایل پاسخی بیابد و اگر تجربه مفیدی دارند، بکوشد این تجربه را منتقل سازد. خود مجله هم می‌تواند به جبران کمبود مطالب ادبی و علمی کتابهای آموزشی زبان آلمانی، متنهای کوتاهی مانند لطایف

تاریخمند، با فرهنگ و در عین حال جوان و پویایی مثل ایران آموزش آن ضرورتی است عینی.

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

پاسخ- بارها و بارها از جوانان و دانشجویان می‌شنوم که: چند سال است زحمت آموزش فلان زبان را به خود می‌دهم ولی هنوز در مکالمه بسیار ضعیفم، چه کار کنیم؟ شک نیست که گفتگو-آن هم گفتگوی راحت-به یک زبان خارجی بسیار زیباست و احساس معرکه ای در آدم به وجود می‌آورد ولی خیلی به ندرت پیش می‌آید که ما با یک خارجی روبرو بشویم و یا خود به خارج برویم، پس دیگر چرا برای خود چنین هدف غیر ضروری، غیر عملی و فزاری را انتخاب کنیم. هر چند آن هدف پرجاذبه هم باشد. آموزش زبان به معنای نشستن در جمع یک عده خارجی و گپ زدن با آنها نیست. چنین مهارتی اولاً برای ما شرایطی عینی ندارد، دوم آنکه خیلی دیر به دست می‌آید و سوم اینکه باید از خودمان پرسیم خوب که چی؟ چه به دست آوردیم اگر مثلاً پس از چهار سال، نیم ساعتی هم با یک آلمانی و یا انگلیسی راجع به آب و هوا حرف زدیم. اگر می‌خواهیم در سطحی عالی مترجم بشویم، آن چیز دیگری است. اما به طور معمول به نظر من اولویت اول باید با درک متن، شناختن کتاب و بیرون کشیدن پیام و موضوع از نوشته‌های علمی-ادبی باشد و اولویت دوم دریافت از راه گوش. تقویت این دو در غایت می‌تواند زمینه را هم برای مکالمه فراهم کند، که البته نباید فراموش کرد ضرورت عینی آن عملاً وجود ندارد.

رشد- زبان یک وسیله ارتباطی است و یکی از مهارت‌های زبان آموزی « گوش دادن » است. برای دستیابی به این امر چه توصیه‌هایی برای محصلان ایرانی دارید؟

پاسخ- کتابهای جدیدتر آموزش زبان امروزه به طور طبیعی از نوارهای صوتی و دیداری (ویدیویی) استفاده پی‌گیری می‌کنند. برخی از متون و گفتگوهای این کتابها به صورت نوشته در خود کتاب نمی‌آید، بلکه تنها بر نوار صوتی ضبط شده است، اینها صحنه‌هایی از زندگی روزمره‌اند که حتی گاهی با لهجه محلی و با پس‌زمینه سروصداهای عادی محیط زندگی ما، مثل صدای خیابان و عابریین و... ضبط می‌شوند و برای جواب دادن به پرسش‌های داخل کتاب، زبان‌آموز چاره‌ای جز دریافت این مطالب از راه گوش ندارد. بردن این شیوه‌های جدید به کلاس هزینه خاصی دربر ندارد و حتی کار معلم را آسانتر می‌کند. در ضمن به طور طبیعی راه خودآموزی را هم برای دانش‌آموز و دانشجو بازتر می‌کند.

رشد- نظر شما در مورد تشکیل گروههای آموزشی چیست و به نظر شما گروههای آموزشی چه رسالتی دارند و تاکنون تا چه حد توفیق داشته‌اند؟

پاسخ- گروههای آموزشی می‌توانند در دریافت مسایل زبان‌آموزان

و دبیران و نیز انتقال تجربه‌های آنها نقشی مفید داشته باشند، نیز در شناساندن و ترویج شیوه‌های جدیدتر آموزش.

رشد- به نظر شما در جامعه امروز ایران یادگیری زبان خارجی تا چه حد می‌تواند ضرورت داشته باشد و آموزشهای رسمی در مدارس می‌توان چنین ضرورتی را برآورده سازد؟

پاسخ- کشور ما فرهنگ و تاریخی کهن و غنی دارد. جوان هم هست و از حیث علمی و صنعتی هم در حال رشد. امروزه هم رابطه‌های اقتصادی و صنعتی چندجانبه می‌شوند و انحصار صنعتی آمریکا و اروپا را می‌شکنند. از لحاظ جغرافیایی هم ما بر سر راه ارتباط ملتها قرار داریم. برای نمونه ما با چین مشترکات فرهنگی دیرینه داریم، با روسیه همسایه‌ایم، بعضی از زبندگان علمی ما درس خوانده کشورهای اروپایی هستند و... همه اینها به معنای آن است که آموزش زبان در کشور ما نباید صرفاً به زبان انگلیسی محدود بماند بلکه آموزش دیگر زبانهای مهم دنیا هم باید در دستور کار نهادهای آموزشی قرار بگیرد.

رشد- شما چگونه زبان را یاد گرفته‌اید و کدامیک از مهارت‌های زبان در عمل بیشتر بکار شما می‌آید؟

پاسخ- من زبان را در محیط یاد گرفتم. به آلمان رفتم و در آنجا ادامه تحصیل دادم. من اکنون در دانشگاه شهید بهشتی به تدریس زبان آلمانی در سطح پایه مشغولم و کار ترجمه هم به گسترش خزانه لغتم خیلی کمک کرده است.

رشد- به نظر شما میزان ساعات تدریس درس زبان خارجی در دوره متوسطه باید چقدر باشد تا دانش‌آموز به اهداف مورد نظر دست یابد؟

پاسخ- میزان تدریس زبان خارجی در آغاز باید بیشتر باشد. تدریس فشرده زبان در آغاز کار، پایه خوبی برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. در ضمن باید امر خودآموزی را-به ویژه در سطح دانشگاهها- تقویت کرد، یک راهش هم-همانطور که اشاره شد-این است که بیرون از حیطه‌های آموزشی نیز کتابها و یا برنامه‌هایی به زبان خارجی در اختیار زبان‌آموز قرار بگیرد.

رشد- چگونه می‌توان در بهبود کیفیت آموزش زبان اقدام کرد؟

پاسخ- باید بگویم این روشهایی که عرض کردم خودبه‌خود می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش زبان بینجامد. البته خود معلمان و دبیران را هم نباید از چرخه آموزش بیرون گذاشت. ارائه کنفرانسهای آموزشی و دوره‌های کوتاه مدت تحصیلات تکمیلی همراه دلخوشی مادی مریبان در بهبود کیفیت آموزش زبان امری لازم است.

به عنوان آخرین سؤال بفرمایید به نظر شما اگر زبان خارجی در دبیرستان بخصوص در نظام آموزشی جدید یک درس اختیاری باشد کیفیت یادگیری و کاربرد آن را بهتر و مؤثرتر نمی‌سازد؟

پاسخ- ضرورت آموزش زبان در ایران هنوز به طور عام آنقدر محسوس نشده است که بخواهیم زبان را درس اختیاری قرار بدهیم.

# بررسی ترجمه‌های انگلیسی «بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ»

دکتر سالار منافی اناری  
عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی - تهران

مقدمه:

دارالشورا در بیروت به چاپ رسیده است. تعداد دیگری از مترجمین سبک متفاوت از این دو گروه دارند و آن ارائه توضیح گاه به صورت پاورقی و گاه در متن ترجمه است. اینان در مواردی کلمات متن اصلی را ترجمه توضیحی کرده و در جاهائی نیز نکاتی را به صورت پاورقی توضیح داده‌اند. از میان این عده می‌توان محمداسد را نام برد که ترجمه وی از کل قرآن در سال ۱۹۸۰ منتشر شده است. هدف از تحریر این مقاله بررسی ترجمه‌های متعدد و مختلف «بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ» است که در طول چند صد سال گذشته توسط مترجمین مختلف در زبان انگلیسی ارائه گردیده است.

الف - کلمه «اللّه»:

در میان مترجمین زبان انگلیسی قرآن در مورد ترجمه کلمه «اللّه» به God و یا کاربرد خود کلمه «اللّه» در زبان انگلیسی دو نظر و روش متفاوت وجود دارد: نظر اول این است که چون اغلب انگلیسی‌زبانان معمولاً کلمه «اللّه» را غلط تلفظ می‌کنند بنابراین بهتر است این کلمه به واژه انگلیسی God ترجمه شود. از میان مترجمین زیادی که این نظر و روش را دارند می‌توان تی بی ایروینگ را نام برد. ترجمه وی اولین

تاکنون تنها در زبان انگلیسی دهها ترجمه توسط مترجمین مختلف، چه مسلمان و چه غیر مسلمان، از قرآن کریم بعمل آمده است. هر کدام از این ترجمه‌ها از دیدگاه زیانشناسی سبک خاص خود را دارد و هر مترجم جدیدی سعی بر این داشته است که معنی آیات کتاب خدا را در یک ساختار زبانی متفاوت از دیگران ارائه دهد. بعضی از این مترجمین کوشیده‌اند در ترجمه خود سبک غیر قابل تقلید قرآن را از نظر دور ندارند و تا آنجا که می‌توانند انعکاسی، هر چند ضعیف، از سیمای زیبای قرآن را در ترجمه خود نمایش دهند. در رأس این عده از مترجمین زبان انگلیسی قرآن نام پروفیسور آرتور آبربی می‌درخشد. وی استاد کرسی زبان فارسی و عربی دانشگاه کمبریج بوده و کتابهای زیادی را در مسائل اسلامی و ادبیات فارسی و عربی ترجمه کرده و یا به رشته تحریر درآورده است. برخی دیگر از مترجمین بیشتر به معنی آیات توجه داشته‌اند و به ساختار ظاهری قرآن و سبک منحصر بفرد آن به اندازه گروه اول توجه نکرده‌اند. از میان اینان می‌توان ان جی، داود را نام برد که ترجمه وی سالها پیش بنا به دعوت دارالشورای لبنان توسط کمیته‌ای زیر نظر دکتر محمود زاید، استاد دانشگاه آمریکائی بیروت، با استفاده از ترجمه‌های موجود دیگر مورد تجدید نظر قرار گرفته و نسخه جدید در سال ۱۹۸۰ از جانب

ترجمه قرآن به انگلیسی امریکائی است که در سال ۱۹۸۵ به چاپ رسیده است. نظر دوم این است که کلمه «الله» مترادفی در زبان انگلیسی ندارد و لذا خود آن باید با حروف انگلیسی در این زبان بکار برده شود. پیکتال که این نظر را دارد و اولین مترجم انگلیسی زبان مسلمان است که قرآن را به انگلیسی ترجمه کرده در سراسر ترجمه خود کلمه «الله» را با حروف انگلیسی بکار برده و آنرا به واژه انگلیسی God ترجمه نکرده است. پیکتال معتقد است کلمه «الله» معادلی در زبان انگلیسی ندارد، این کلمه نه صیغه مؤنث دارد و نه صیغه جمع و هرگز نیز به چیزی غیر از وجود غیر قابل تصور خدای متعال اطلاق نشده است. این مترجم واژه انگلیسی God را برای ترجمه کلمه عربی «إله» که هم صیغه مؤنث دارد و هم صیغه جمع بکار برده است. اعتقاد نگارنده نیز بر این است که کلمه «الله» و هر واژه یا اصطلاح اصیل اسلامی دیگر که معادل مناسبی در زبان‌های دیگر ندارد باید در هر زبانی به همان صورت اصلی و با حروف آن زبان بکار برده شود و این روشی است که در مورد اصطلاحات بسیاری از مکتب‌های فکری و ادیان دیگر متداول است. مثلاً کلمه «یوگا» در زبان‌های مختلف به همان صورت اصلی خود بکار برده می‌شود. بنابراین مترجمین متون اسلامی نیز باید اصطلاحات اصیل اسلامی را تا آنجا که ممکن است و از روی قرینه متن قابل فهم است به همان صورت اصلی و با حروف زبان مقصد بکار ببرند تا این گونه کلمات و اصطلاحات اسلامی نیز مانند سایر کلمات و اصطلاحات جهانی در زبان‌های دیگر نیز جا بیفتند و رفته رفته جهانی شوند و در هر زبانی قابل فهم باشند. البته مترجم باید در موارد لازم توضیحاتی را که ضروری می‌داند بصورت پاورقی یا بعنوان یادداشت‌های آخر کتاب ارائه دهد تا مطمئن باشد که خواننده ترجمه مشکلی در فهم مطالب نخواهد داشت.

#### ب- بسم الله:

این عبارت قرآنی در زبان انگلیسی به صورت‌های زیر ترجمه شده است:

1. In the Name of God (Alexander Ross, 1649)
2. By the name of Allah (Abdul Hakim, 1905)
3. In the name of Allah (Muhammad Ali, 1917)
4. (We commence) with the name of God (Ghulam Sarwar, 1929)

از میان بیست و دو ترجمه انگلیسی «بسم الله الرحمن الرحيم» که مورد بررسی نگارنده قرار گرفته تنها یکی از مترجمین از حرف اضافه «By» و یکی دیگر از «With» در اول ترجمه استفاده کرده و بقیه یعنی بیست مترجم دیگر همگی حرف اضافه «In» را بکار برده‌اند. البته این بدان معنی نیست که بکار بردن «By» و یا «With» در آغاز ترجمه انگلیسی «بسم الله» غلط و یا مورد اشکال است و فقط حرف اضافه «In» درست می‌باشد، بلکه هر سه درستند ولی کاربرد «In»

در این مورد در زبان انگلیسی رایج‌تر و معمول‌تر از «By» و «With» است، همانطور که در زبان فارسی نیز کاربرد «به نام خدا» متداول‌تر از «با نام خدا» است ولی هر دو درست است و هیچکدام از نظر ترجمه‌شناسی اشکالی ندارد.

در میان مفسرین قرآن کریم در مورد نقش «باء» در «بسم الله» بطور کلی دو نظر وجود دارد: یکی اینکه «باء» در اول «بسم الله» برای «استعانت» یعنی طلب کمک است، و دیگر آنکه «باء» برای «ابتداء» یعنی شروع کردن می‌باشد. در چهار ترجمه انگلیسی ارائه شده در بالا نیز همین دو معنی مورد نظر است. در ترجمه‌های اول و سوم معنی اول یعنی «استعانت»، و در ترجمه‌های دوم و چهارم معنی دوم یعنی «ابتداء» منظور شده است. مترجم ترجمه چهارم حتی فعل «ابتداء» را که در تقدیر فرض شده به انگلیسی ترجمه کرده ولی در داخل پرانتز آورده است چون در عبارت اصلی نیز چنین کلمه‌ای ظاهر نشده است. درباره واژه انگلیسی «name» وقتی در مورد خدا بکار برده می‌شود اینکه آیا با حرف بزرگ شروع شود و یا با حرف کوچک هر دو درست است. در میان مترجمین انگلیسی از هر دو روش استفاده شده است. بعضی از آنها این کلمه را با «N» بزرگ بکار برده‌اند و برخی دیگر با «n» کوچک. در مورد ترجمه انگلیسی صفات خدا و نیز ضمایی که به خدا برمی‌گردند ترجیح بر این است که با حرف بزرگ شروع شوند، اما در مواردی که احتمال اشتباه در مرجع ضمیر وجود داشته باشد نوشتن حرف بزرگ در اول ترجمه انگلیسی همه ضمائر مربوط به خدا لازم و ضروری است.

#### ج- الرحمن الرحيم:

کلمات رحمان و رحيم هر دو از ماده «رحمت» مشتق شده‌اند، اولی صیغه مبالغه است که بر کثرت رحمت دلالت دارد و دومی یعنی رحيم صفت مشابه است که بر دوام رحمت دلالت می‌کند. با توجه به این توضیح می‌توان گفت که رحمان به معنی کثیرالرحمة و رحيم به معنی دائم‌الرحمة است. پس خدای رحمان و رحيم یعنی خدائی که دارای رحمت بسیار است و در عین حال رحمت او دائم و همیشگی است.<sup>۱</sup> در مورد تفاوت معنای این دو کلمه نظر دیگر این است که رحمان اشاره به رحمت واسعه و عام خداست که نه تنها شامل همه بندگان است بلکه همه مخلوقات جهان هستی را دربرمی‌گیرد و هر مخلوقی در این جهان پهناور خلقت بنحوی از آن بهره‌مند است و از سفره عام خدا و خوان کرم او روزی می‌خورد. این سفره برای همه، چه دوست و چه دشمن، باز است و هرکس به فراخور حال و به سهم خود از آن برخوردار می‌باشد. چه زیباست سخن سعدی در این مورد در بوستان که می‌گوید:

ادیم زمین سفره عام اوست

برین خوان یغما چه دشمن چه دوست

چنان پهن خوان کرم گسترد

که سیمرخ در قاف قسمت خورد

قرآن کریم در مورد رحمت و واسعۀ خدا در آیه ۱۵۶ سوره اعراف چنین می گوید: «و رحمتی وسعت کل شیء» (رحمت من همه چیز را فرا گرفته است). سخن زیبای سعدی در گلستان در ارتباط با این معنی چنین است: «بازان رحمت بی حسابس همه را رسیده و خوان نعمت بی دریغش همه جا کشیده». اما کلمۀ رحیم اشاره به رحمت خاص خداست که برای بندگان مؤمن و صالح و پرهیزگار اختصاص دارد.<sup>۱</sup> برخی از مفسرین هردو کلمۀ رحمان و رحیم را صیغۀ مبالغه دانسته اند با این تفاوت که در رحمان بر وزن فعلان مبالغه بیشتری است.<sup>۲</sup> علامه محمدجواد مغنیه صاحب تفسیرالمبین که به زبان عربی است در تفسیر «الرحمن الرحیم» روایتی را که از امام صادق (ع) نقل شده چنین آورده است: «رحمان اسم خاص است به صفت عام، و رحیم اسم عام است به صفت خاص. یعنی رحمان اسم علم و مخصوص ذات خداست و به غیر خدا اطلاق نمی شود و لذا بر رحیم مقدم شده است، و لکن صفت رحمت در آن از حیث آفرینش و رزق در زندگی دنیا هم شامل حال مؤمن است و هم شامل حال کافر. و رحیم از این نظر اسم عام است که هم به خالق اطلاق می شود و هم به مخلوق، و صفت رحمت در آن اختصاص به مؤمن مطیع در روز قیامت دارد.»<sup>۳</sup>

۲- ترجمۀ جرج سیل (۱۷۳۴):

## IN THE NAME OF THE MOST MERCIFUL GOD.

در ترجمۀ آیات قرآنی هر مترجمی علاوه بر دقت لازم در انتقال معنی دقیق به زبان مقصد باید به سبک غیرقابل تقلید و ساختار ظاهری آیه نیز توجه کند و چیزی از آن کم یا به آن اضافه ننماید. در ترجمۀ جرج سیل یک نقص و کاستی آشکار وجود دارد و آن ترجمه نکردن یکی از دو کلمۀ رحمان و رحیم است، بدین معنی که وی برای این دو کلمه فقط یک واژه انگلیسی بعنوان معادل ارائه داده و این نادیده گرفتن سبک قرآن و ساختار ظاهری متن اصلی است. لذا این ترجمه هم از نظر زبان شناسی و هم از دیدگاه ترجمه شناسی ترجمۀ درستی نیست زیرا با متن اصلی مطابقت تام و کامل ندارد. نکته دیگر اینکه از دیدگاه معنی شناسی، در زبان انگلیسی بهتر و دقیق تر این است که صفات منسوب به خدا بعد از اسم خدا آورده شود و نه قبل از آن، یعنی بجای گفتن the Merciful God بهتر است و از نظر معنی هم دقیق تر این است که صفت را بعد از نام خدا بیآوریم و آنرا به صورت God the Merciful بگوئیم.

۳- ترجمۀ رادول (۱۸۶۱):

## In the Name of God, the Compassionate, the Merciful.

اشکالات و نارسائی هائی که در مورد دو ترجمه قبلی ذکر شد هیچکدام در این ترجمه دیده نمی شود بنابراین در میان ترجمه های مورد بررسی در این مقاله این ترجمه را می توان از نظر تاریخی اولین ترجمه درست و بدون اشکال «بسم الله الرحمن الرحيم» دانست که حدود یکصدوسی و شش سال پیش توسط رادول یکی از مترجمین قرآن کریم به زبان انگلیسی ارائه شده است.

۴- ترجمه پالمرد (۱۸۸۰):

## In the name of the merciful and compassionate God.

در مورد این ترجمه دو مسئله قابل ذکر است: یکی اینکه پالمرد نیز مانند جرج سیل صفات خدا را قبل از اسم خدا آورده که گفتیم بهتر است اول اسم خدا و بعد صفات خدا گفته شود، و این روشی است که در ترجمه های جدید قرآن کریم عمل شده و در انگلیسی امروزی نیز متداول است. مسئله دوم نوشتن حرف بزرگ در اول صفات (اسامی) خداست. البته تذکر این نکته نیز لازم است که هیچکدام از این دو مسئله باعث نمی شود که این ترجمه نادرست تلقی شود، بلکه همانطور که در مورد ترجمۀ شماره ۲ هم گفتیم از نظر معنی شناسی ترجیح بر این است که اول ترجمۀ نام خدا و بعد ترجمۀ صفات خدا آورده شود، و این روشی است که در ترجمه های

د- ترجمه های انگلیسی:

اغلب این معانی و نظرات مختلف که در مورد «بسم الله الرحمن الرحيم» ذکر شد در بسیاری از ترجمه های انگلیسی نیز بنحوی مورد نظر بوده است که اینک به بررسی یک یک آنها می پردازیم:

۱- ترجمۀ آلكساندر راس (۱۶۴۹):

## In the Name of God, gracious, and merciful.

همانطور که قبلاً ذکر شد هردو کلمۀ رحمان و رحیم از ماده «رحمت» مشتق شده اند. یکی از بهترین و متداول ترین معادل ها برای «رحمت» در زبان انگلیسی واژه mercy است. در ترجمۀ بالا که کلمۀ رحمان به واژه انگلیسی gracious ترجمه شده بیشتر همان فیض و مرحمت و بخشش خدا مورد نظر بوده که شامل حال همه مخلوقات است و همه از خوان کرم او روزی می خورند، زیرا کلمۀ grace در زبان انگلیسی اغلب بعنوان معادلی برای همین معانی بکار برده می شود. اشکال ترجمه آقای راس در این است که «ال» (الف و لام) را در اول «الرحمن» و «الرحيم» که معمولاً به the ترجمه می شود ترجمه نکرده است. نکته دیگر اینکه دو کلمۀ رحمان و رحیم در عین حال که هردو به صفات خدا اشاره دارند اما چون از اسامی خدا هستند بنابراین ترجیح بر این است که اول ترجمۀ انگلیسی آنها با حرف بزرگ نوشته شود.

جدید عمل شده است.

(We commence) with the name of God  
The most Merciful (to begin with),  
The most Merciful (to the end).

۵- ترجمه عبدالحکیم (۱۹۰۵):

By the name of Allah, the All- providing and  
the most Merciful God.

عبدالحکیم اولین مترجمی است که خود کلمه «اللّه» را با حروف زبان انگلیسی بکار برده و آن را به واژه God ترجمه نکرده است. وی در ترجمه «بسم اللّه» بجای In از حرف اضافه By استفاده کرده، یعنی می توان گفت که «باء» در اول «بسم اللّه» را به معنی «ابتداء» (شروع کردن) گرفته است. کلمه رحمان به All- providing ترجمه شده که به معنی «روزی رسان همه» است، و این هرچند از دیدگاه تفسیر با آن معنی رحمان که به رحمت واسعه و عام خدا برمی گردد هماهنگی دارد ولی از دیدگاه ترجمه با ظاهر کلمه رحمان که از «رحمت» مشتق شده مطابقت دقیق ندارد. بهتر است All- providing را معادلی برای «رزاق» بدانیم و نه برای رحمان. پیشوند All در اول ترجمه انگلیسی رحمان و نیز کلمه most قبل از ترجمه انگلیسی رحیم نشان می دهد که این مترجم هر دو کلمه رحمان و رحیم را صیغه مبالغه دانسته است. کلمه God در آخر این ترجمه زائد است و معادلی در متن اصلی ندارد.

۶- ترجمه میرزا ابوالفضل (۱۹۱۰):

In the name of God, the Merciful, the com-  
passionate.

این ترجمه تقریباً مشابه ترجمه رادول است، با این تفاوت که رادول کلمه رحمان را به Compaassionate ترجمه کرده در حالیکه میرزا ابوالفضل از این واژه انگلیسی برای ترجمه کلمه رحیم استفاده کرده است. این ترجمه هم ترجمه درستی است و از دیدگاه ترجمه شناسی اشکالی ندارد.

۷- ترجمه محمدعلی (۱۹۱۷):

In the name of Allah, the Beneficent, the  
Merciful.

کلمه Beneficent به معنی «صاحب کرم» است، بنابراین باید گفت که محمدعلی در استفاده از این کلمه برای ترجمه رحمان در واقع همان معنی رحمت واسعه و عام خدا را در نظر داشته است، زیرا همان طور که قبلاً گفتیم از نظر بسیاری از مفسرین کلمه رحمان اشاره به آن رحمت عام خدا دارد که همه مخلوقات از آن بهره مندند و همه از خوان کرم خدا که صاحب کرم است روزی می خورند. برخی از مترجمین معاصر قرآن کریم نیز با توجه به همین معنی کلمه رحمان را در زبان انگلیسی به واژه Beneficent ترجمه کرده اند.

۸- ترجمه غلام سرور (۱۹۲۹):

واضح است که غلام سرور حرف «باء» را در اول «بسم اللّه» به معنی «ابتداء» (شروع کردن) گرفته و فعل commence به معنی «آغاز کردن» را که در تقدیر فرض کرده در داخل پرانتز آورده است و به همین سبب نیز بجای in از حرف اضافه with استفاده کرده است. این مترجم هر دو کلمه رحمان و رحیم را یکسان ترجمه کرده و فقط توضیحی در داخل پرانتز بعد از ترجمه هر یک اضافه نموده است. توضیح اول نشان می دهد که وی کلمه رحمان را صیغه مبالغه در نظر گرفته و توضیح دوم گویای این معنی است که از نظر وی کلمه رحیم صفت مشبیه است و به معنی دوام رحمت در خدا دلالت دارد. البته توضیح اول اشاره به رحمت واسعه و عام خدا نیز دارد. شاید هدف از اضافه نمودن توضیحات داخل پرانتز این بوده که از این طریق دو ترجمه یکسان از هم جدا و متمایز شوند. اما واقعیت این است که دو کلمه رحمان و رحیم هرچند که هر دو از ماده «رحمت» مشتق شده اند ولی دو صیغه و دو ساخت متفاوتند و بنابراین ترجمه آن دو نیز باید حتی از نظر ظاهر هم که شده متفاوت از یکدیگر باشد، یعنی اگر مثلاً می خواهیم از واژه mercy که معادل «رحمت» است برای ترجمه هر دو کلمه رحمان و رحیم استفاده کنیم باید با اضافه کردن پسوندی متناسب معادل مناسبی برای هر یک بسازیم، آنطور که هم ریشه باشند ولی همسان نباشند، و این کاری است که یکی از مترجمین معاصر انجام داده است.

۹- ترجمه پیکتال (۱۹۳۰):

In the name of Allah, the Beneficent, the  
Merciful.

ترجمه پیکتال دقیقاً با ترجمه محمدعلی یکسان است و این دو ترجمه هیچ تفاوتی با یکدیگر ندارند. پیکتال هم کلمه رحمان را اشاره به رحمت واسعه و عام خدا دانسته و لذا آنرا به Beneficent که در فارسی به معنی «صاحب کرم» می باشد ترجمه کرده است. این مترجم همانند عبدالحکیم و محمدعلی کلمه «اللّه» را با حروف انگلیسی در ترجمه خود بکار برده و همانطور که قبلاً هم گفتیم وی معتقد است که کلمه «اللّه» معادلی در زبان انگلیسی ندارد و بنابراین باید خود همین کلمه را در ترجمه انگلیسی بکار برد.

۱۰- ترجمه یوسف علی (۱۹۳۴):

In the name of Allah, Most Gracious, Most  
Merciful.

ترجمه یوسف علی گویای این است که از نظر وی هر دو کلمه رحمان و رحیم صیغه مبالغه هستند زیرا وی واژه Most را قبل از



۱۱ - ترجمه ریچارد بیل (۱۹۳۷):

In the Name of Allah, the Merciful, the Compassionate.

ترجمه ریچارد بیل مشابه ترجمه میرزا ابوالفضل است با این تفاوت که میرزا ابوالفضل کلمه «اللّه» را به واژه انگلیسی God ترجمه کرده ولی ریچارد بیل خود این کلمه را با حروف انگلیسی بکار برده است. تفاوت جزئی دیگر اینکه ریچارد بیل واژه Name را با حرف بزرگ شروع کرده است. هیچکدام از این دو تفاوت از نظر درستی ترجمه اهمیت زیادی ندارد و لذا هر دو ترجمه درست و قابل قبول است، هر چند، همانطور که قبلاً گفتیم، بهتر این است که خود کلمه «اللّه» در هر زبانی با حروف آن زبان بکار برده شود.

۱۲ - ترجمه آریبری (۱۹۵۵):

In the Name of God, the Merciful, the Compassionate.

تنها فرق ترجمه آریبری با ترجمه ریچارد بیل نیز در این است که آریبری کلمه «اللّه» را به God ترجمه کرده است. اگر ترجمه آریبری را با ترجمه رادول (۱۸۶۱) مقایسه کنیم می بینیم فرق بین این دو ترجمه در این است که رادول برای ترجمه کلمه رحمان از واژه Compassionate استفاده کرده و واژه Merciful را معادلی برای کلمه رحیم بکار برده است در حالیکه آریبری عکس این کار را انجام داده است. در اینجا هم هر دو ترجمه درست است زیرا در زبان انگلیسی دو کلمه Merciful و Compassionate معادل یکدیگر هستند و می توان یکی از آنها را بجای دیگری بکار برد. مترجمین مختلف قرآن کریم از هر دو این واژه های انگلیسی هم برای ترجمه کلمه رحمان و هم برای ترجمه کلمه رحیم استفاده کرده اند و این دو واژه معمول ترین و متداول ترین واژه ها در زبان انگلیسی می باشند که برای ترجمه کلمات رحمان و رحیم بکار برده شده اند.

۱۳ - ترجمه شیر علی (۱۹۵۵):

In the Name of Allah, the Gracious, the Merciful.

این مترجم نیز مانند یوسف علی برای ترجمه کلمه رحمان واژه Gracious را بکار برده با این تفاوت که یوسف علی هر دو کلمه رحمان و رحیم را صیغه مبالغه گرفته و لذا قبل از هر دو واژه Gracious و Merciful کلمه Most آورده تا معنی مبالغه را در این دو کلمه برساند، اما شیر علی به جای Most واژه the را آورده است که می تواند معادلی برای «ال» (الف و لام) در «الرحمن» و «الرحیم» تلقی شود.

۱۴ - ترجمه داود (۱۹۵۶):

ترجمه هر دو آنها بکار برده و این نشان از معنی مبالغه دارد. واژه Gracious که وی آنرا برای ترجمه کلمه رحمان بکار برده در فارسی به معنی «بخشنده» است و در زبان انگلیسی نیز بعنوان معادل برای واژه های Merciful و Compassionate بکار برده می شود. اصل این کلمه واژه grace است که در متون اسلامی از آن برای ترجمه کلماتی نظیر فیض، فضل، بخشش و مرحمت استفاده می شود. عبدالله یوسف علی که مفسر پاکستانی قرآن کریم به زبان انگلیسی است در تفسیر معانی کلمات رحمان و رحیم چنین نوشته است: «کلمات عربی «رحمان» و «رحیم» که به ترتیب به Most Gracious و Most Merciful ترجمه شده اند هر دو صیغه مبالغه هستند که به جنبه های متفاوتی از صفت رحمت خدا اشاره دارند. صیغه مبالغه در زبان عربی برای بیان صفات خدا بسیار مناسب تر از صفت عالی در زبان انگلیسی می باشد، زیرا صفت عالی در زبان انگلیسی مفهوم مقایسه با سایر موجودات و یا با سایر زمان ها و مکان ها دارد، در حالیکه هیچ موجود شبیه خدا وجود ندارد و خدا بی نیاز از زمان و مکان است.» از این گفته معلوم می شود که چرا یوسف علی قبل از کلمه Most واژه the را بکار نبرده است، چون در آن صورت ترجمه وی به صفت عالی تبدیل می شد و این از نظر وی برای بیان صفات خدا مناسب نمی باشد.

یوسف علی در ادامه سخن خود تفاوت معنی بین دو کلمه رحمان و رحیم را توضیح می دهد. سخن وی در مورد معنی «رحمان» نشان می دهد که چرا این مترجم برای ترجمه این کلمه از واژه Gracious که مشتق از کلمه grace به معنی «فیض» می باشد استفاده کرده است. او در مورد آن جنبه از صفت رحمت خدا که در «رحمان» مورد اشاره می باشد چنین می نویسد: «رحمت خدا حتی قبل از آنکه کسی به آن احساس احتیاج کند شامل حال همه است. این رحمت همان «فیض» خداست که همیشه مواظب و مراقب می باشد. همین رحمت است که از خدای «رحمان» به همه مخلوقات اضافه می شود و آنها را حمایت و حفظ و هدایت می کند، و به نور روشن تر و زندگی متعالی تر رهنمون می شود. به همین دلیل است که صفت رحمان به غیر خدا اطلاق نمی شود در حالیکه صفت رحیم یک اصطلاح عام است و به انسان ها هم اطلاق می شود.»

در خود قرآن کریم نیز کلمه «رحمان» پنجاه و هفت بار آمده و در تمام این موارد به ذات خدا اطلاق شده و به غیر خدا بکار نرفته است، اما کلمه رحیم در برخی از آیات به غیر خدا نیز اطلاق شده که در این مورد می توان آیات ۱۲۸ سوره توبه و ۲۹ سوره فتح را نام برد. کلمه رحیم در آیه ۱۲۸ سوره توبه در مورد رسول خدا، و در آیه ۲۹ سوره فتح بصورت جمع (رحماء) در مورد یاران رسول الله بکار رفته است.

In the Name of Allah, the Compassionate,  
the Merciful.

۱۵ - ترجمه عبدالمجید دریابادی (۱۹۵۷):

In the name of Allah, the Compassionate,  
the Merciful.

همانطور که ملاحظه می کنید این دو ترجمه مثل هم اند فقط با این تفاوت جزئی که در ترجمه داود واژه Name اولش با حرف بزرگ نوشته شده است و این هیچ فرقی در معنی ایجاد نمی کند.

۱۶ - ترجمه میراحمد علی (۱۹۶۴):

In the name of God, the Beneficent, the  
Merciful.

۱۷ - ترجمه سید عبداللطیف (۱۹۶۸):

In the name of God, the Compassionate,  
the Merciful.

ترجمه اولی شبیه ترجمه های محمد علی و پیکتال است با این تفاوت که آنها خود کلمه «اللّه» را با حروف انگلیسی بکار برده اند ولی میراحمد علی آن را به واژه God ترجمه کرده است، ترجمه دومی نیز مثل ترجمه رادول می باشد با یک تفاوت بسیار جزئی در نوشتن واژه name که تفاوتی کم اهمیت است.

در اینجا تذکر این نکته را لازم می داند که نسخه جدید ترجمه انگلیسی میراحمد علی از قرآن کریم بهمراه متن اصلی قرآن و تفسیر به زبان انگلیسی در سال ۱۹۸۸ در آمریکا به چاپ رسیده و اخیراً از طرف انتشارات اسوه در ایران نیز منتشر شده است. تفسیر وی بر اساس اخبار و احادیث منقول از اهل بیت (ع) می باشد.

۱۸ - ترجمه ظفر الله خان (۱۹۷۱):

In the name of Allah, Most Gracious, Ever  
Merciful.

این ترجمه نشان می دهد که مترجم کلمه رحمان را صیغه مبالغه و کلمه رحیم را صفت مشبیه دانسته است. ترجمه وی از کلمه رحمان به معنی «کثیر الرحمة» و از کلمه رحیم به معنی «دائم الرحمة» است، زیرا واژه Most قبل از Gracious نشان از مبالغه دارد و کلمه Ever قبل از Merciful علامت صفت مشبیه است و دائمی بودن صفت را می رساند.

۱۹ - ترجمه هاشم امیر علی (۱۹۷۴):

In the name of Allah the Rahmān the

Rahīm

همانطور که می بینید هاشم امیر علی هیچیک از کلمات «اللّه»، «رحمان» و «رحیم» را به انگلیسی ترجمه نکرده و اصل هر سه کلمه را با حروف انگلیسی به کار برده است. وی در توجیه این روش ترجمه، در مقدمه ترجمه انگلیسی خود از قرآن کریم چنین نوشته است: «کلمات رحمان و رحیم، مانند اسامی سوره ها در آغاز آنها، فقط صفت نیستند، بلکه در اثر کاربرد مداوم و مستمر اهمیت اسم های خاص را پیدا کرده اند و لذا ترجمه تحت اللفظی آنها توجیه پذیر نیست.»<sup>۱</sup> از نظر این مترجم واژه های انگلیسی compassionate و merciful ممکن است ترجمه درست و دقیقی برای دو کلمه رحمان و رحیم باشند اما آن ها حتی بطور جزئی هم نمی توانند آن ابهت معنوی و احترام برانگیزی را که این دو اسم برای گیرندگان پیام قرآن دارند داشته باشند.

البته این یک حقیقت آشکار و انکارناپذیر است که هیچ ترجمه ای از قرآن در هیچ زبانی هرگز نمی تواند آن ابهت احترام برانگیز و قداست معنوی را که در متن اصلی قرآن وجود دارد داشته باشد. هر کلمه ای از قرآن عین گفته خداست و لذا قداست دارد، در حالیکه هر ترجمه ای از آن چون عین سخن خدا نیست آن قداست متن اصلی را ندارد. علاوه بر این هیچکدام از ترجمه های انگلیسی و غیرانگلیسی «بسم اللّه الرحمن الرحیم» هر چند خیلی دقیق هم باشد نمی توان آن غنای معنایی را که در متن اصلی هست داشته باشد. هیچ کلمه ای در هیچ زبانی قادر نیست کل معنی کلمه رحمان را برساند، و لذا می بینیم در خود زبان انگلیسی مترجمین مختلف هریک برای ترجمه این کلمه به سراغ واژه ای یا عبارتی متفاوت از دیگران رفته تا با توجه به درک و فهم خود بتواند معنی آن را بهتر از سایرین عرضه کند. اما حقیقت این است در عین حال که اغلب این ترجمه ها درست و قابل قبول هستند با وجود این نمی توانند کل معنی ظاهری و باطنی کلمه رحمان را برسانند. یکی از دانشمندان معاصر مسلمان در یکی از کتابهای خود که به زبان انگلیسی نوشته شده می گوید: «زبان قرآن عمیق ترین حقایق را در واقعی ترین عبارت بیان می کند.»<sup>۲</sup>

در مورد ترجمه هاشم امیر علی باید گفت برای ترجمه «بسم اللّه الرحمن الرحیم» به زبان انگلیسی بهتر است این کار بطور کامل صورت بگیرد، مگر در مورد کلمه «اللّه» که اسم خاص است و به اعتقاد برخی از مترجمین معادلی در زبان انگلیسی ندارد.<sup>۳</sup> همانطور که قبلاً هم گفتیم کلماتی نظیر «اللّه» و «قرآن» که اسامی خاص هستند و جهانی می باشند بهتر است به همان صورت اصلی با حروف زبان مقصد بکار برده شوند تا رفته رفته این کلمات در زبان های دیگر نیز جا بیفتند و مورد استفاده قرار گیرند. این روش را می توان در مورد آن عده از اصطلاحات فقهی، کلامی، عرفانی و غیره نیز که معادل مناسبی در زبان مقصد ندارند اجرا کرد. اما این کار باید با دقت تمام و با ظرافت

«گسترده مهر و مهرگستر» ترجمه کرد.

۲۲- ترجمه ابروینگ (۱۹۸۵):

In the name of God, the Mercy-giving, the Merciful!

ابروینگ واژه انگلیسی mercy را معادل مناسبی برای کلمه رحمت می‌داند و لذا وی از این واژه در ترجمه هردو کلمه رحمان و رحیم که از رحمت مشتق شده‌اند استفاده کرده است. بنظر ابروینگ کلمه رحمان از این لحاظ به وجود خدای متعال برمی‌گردد که او «واسع‌الرحمة» است. وی می‌گوید در ترجمه هردو این کلمات از واژه mercy استفاده کرده تا هم‌ریشه بودن و متقارن‌المعنی بودن آن دو برای انگلیسی‌زبانان نیز روشن شود.<sup>۱۲</sup> ترجمه انگلیسی وی از کلمات رحمان و رحیم را در فارسی می‌توان به عبارت «مهربخش و مهربان» برگرداند. در اینجا این بحث را به پایان می‌رسانیم با این امید که خدای گسترده‌مهر و مهربان ما را از رحمت رحمانیت و از رحمت رحیمیت خود بی‌نصیب نگرداند. والسلام.

پاورقی‌ها

۱- ترجمه فارسی تفسیرالمیزان، ج ۱، ص ۳۳.

۲- تفسیر نمونه، ج ۱، ص ۱۰.

۳- ترجمه فارسی تفسیر مجمع‌البیان، ج ۱، ص ۳۸.

۴- التفسیر المبین، تألیف علامه محمدجواد مغنیه، ص ۶.

۵- هاشم امیرعلی که ترجمه انگلیسی وی از قرآن در سال ۱۹۷۴ در ژاپن به چاپ رسیده. در مقدمه ترجمه خود هیجده ترجمه انگلیسی سوره حمد را از مترجمین قبلی نقل کرده و ما در اینجا بسیاری از ترجمه‌های انگلیسی «بسم الله الرحمن الرحيم» را از آن کتاب نقل کرده‌ایم.

6. THE HOLY QUR'ĀN: Text, Translation and Commentary, by Abdullah Yusuf Ali, Lahore, Pakistan, 1977, p. 14.

7. Ibid.

8. The Message of the Qur'ān, Presented in Perspective, by Hashim Amir Ali, Tokyo, Japan, 1974, p. 39.

9. Ideals and Realities of Islam, by S. H. Nasr, Allen and Unwin Ltd., London, 1975, P. 48.

10. The Message of The Glorious QUR'ĀN, Text and Explanatory Translation, by Marmaduke Pickthall, Salehi Publications, Tehran, P. 17.

11. The Message of the QUR'ĀN, Translated and Explained by Muhammad Asad, Published by Dar al-Andalus Limited, 3 Library Ramp, Gibraltar, 1980, p. 1.

12. "Terms and Concepts: Problems in Translating the Qur'an", by T. B. Irving, in Islamic Perspectives, by the Islamic Foundation, U. K. in Association with Saudi Publishing House, Jeddah, 1979, P. 126.

خاص صورت بگیرد و آن‌طور نباشد که در یک جمله تعدادی از کلمات در زبان مبدا و تعدادی دیگر در زبان مقصد باشند. طوری باشد که خواننده ترجمه احساس کند جملات در زبان مقصد هستند و نه آمیخته‌ای ناهمگون از کلمات دو زبان. دو کلمه رحمان و رحیم دو اسم از اسامی خدا هستند که هر یک به جنبه‌ای از صفت رحمت خدا اشاره دارد. آوردن سه کلمه «الله»، «رحمان» و «رحیم» با حروف زبان انگلیسی در ترجمه انگلیسی «بسم الله الرحمن الرحيم» این ترجمه را تا اندازه‌ای از انگلیسی بودن خارج می‌کند. بنابراین از دیدگاه ترجمه‌شناسی بهتر است در این ترجمه بجای کلمات رحمان و رحیم نزدیکترین معادل آنها در زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد هرچند که هیچ معادلی کل معنی ظاهری و باطنی آنها را نمی‌رساند. این را هم نباید فراموش کرد که هیچ ترجمه‌ای از آیه قرآن نمی‌تواند جای خود آیه را بگیرد. تنها خود آیه قرآن است که عین کلام خداست و هر ترجمه‌ای از آن، هرچه دقیق هم باشد، یک ترجمه است.

۲۰- ترجمه شاکر (۱۹۸۰):

In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful.

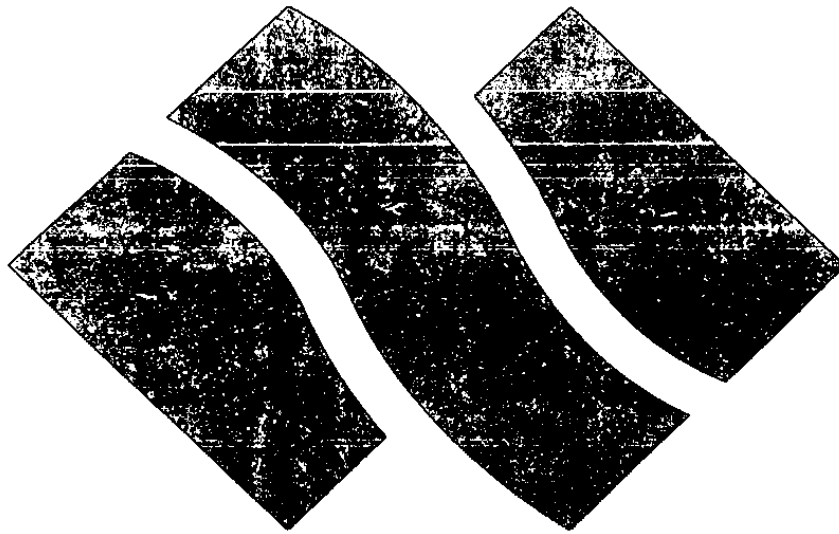
ترجمه شاکر عیناً مثل ترجمه محمدعلی و پیکتال است و هیچ تفاوتی بین آنها وجود ندارد.

۲۱- ترجمه محمداسد (۱۹۸۰):

IN THE NAME OF GOD, THE MOST GRACIOUS, THE DISPENSER OF GRACE:

محمداسد که ترجمه انگلیسی وی از قرآن همراه با توضیحات تفسیرگونه است واژه grace را در زبان انگلیسی معادلی جامع‌تر از mercy و compassion برای کلمه رحمت می‌داند، و لذا می‌بینیم وی در ترجمه هردو کلمه رحمان و رحیم بنحوی از واژه grace استفاده کرده است. این مترجم در قسمتی از توضیح خود درباره این ترجمه انگلیسی در ارتباط با تفاوت معنی بین دو کلمه رحمان و رحیم می‌نویسد: «از همان دوران اولیه علمای اسلامی سعی کرده‌اند تفاوت‌های دقیق معنایی بین این دو کلمه را مشخص سازند. بدون تردید بهترین و ساده‌ترین توضیح در این مورد همان است که از ابن‌القیم در تفسیرالمنار به این صورت نقل شده است: کلمه رحمان احاطه دارد بر آن رحمت واسعه که در مفهوم وجود خدا ذاتی می‌باشد و از آن جداشدنی است، در حالیکه کلمه رحیم بیانگر تجلی آن رحمت در مخلوقات خدا و اثر آن بر روی آنهاست، که این جنبه‌ای از فعل خداست.»<sup>۱۱</sup> ترجمه انگلیسی محمداسد از «بسم الله الرحمن الرحيم» در واقع برداشتی از این توضیح در مورد معانی دو کلمه رحمان و رحیم است. ترجمه وی از دو کلمه رحمان و رحیم را در فارسی می‌توان به

واژه سازی :



# واژه‌های آمیخته مرکب<sup>۱</sup>

فصل دوازدهم از کتاب مقدمه ای بر واژه سازی انگلیسی نوین<sup>۲</sup>

بخش نخست از فصل دوازدهم : به علت طولانی بودن این فصل  
بخش دیگر آن را در شماره آینده ملاحظه خواهید نمود .

ترجمه : دکتر حسین وثوقی  
دانشگاه تربیت معلم

آیا واژه‌های آمیخته مرکب به عنوان یک طبقه خاص واژگانی دارای ویژگیهای مشترکی هستند که آنها را از خصوصیات صوری و استثنای ساختاری<sup>۱</sup> متمایز گرداند تا بتوانیم آنها را بر اساس آن خصوصیات ویژه بشناسیم . آیا ایده‌ها یا دلایلی وجود دارند که این واژه‌ها را متناسبتر و صریح‌تر از انواع واژه‌های ترکیبی دیگر به حساب آوریم که احتمالاً به همین دلیل هم بکار برده شده‌اند . از این پس ، برای سهولت بیان ، به جای «واژه‌های آمیخته مرکب» لفظ ساده‌تر «واژه‌های آمیخته»<sup>۲</sup> بکار برده می‌شود .

۱- ۱۲ مقدمه : نمونه‌های پیش از قرن بیستم  
در این فصل ، واژه‌های آمیخته‌ای که نمونه‌های آنها را در قسمت (ب) فصل ۱- ۱۱ آوردیم به طور مفصلتر مورد بحث قرار می‌دهیم . این واژه‌های آمیخته از نظر ساختاری بیشتر شبیه به واژه‌های مرکب می‌باشند . واژه‌های آمیخته مرکب نوع خاصی از الگوی واژه‌سازی<sup>۲</sup> را به وجود نمی‌آورند چون به ندرت بکار برده می‌شوند- لکن توجه به طرح ساختاری آنها و نیز مقایسه آنها با الگوهای مرکب متعارف جالب توجه خواهد بود ، و جا دارد که این پرسش را مطرح سازیم که

which she contrived should express both *fantastical* and *clandesline*"

همچنین از قرن نوزدهم واژه آمیخته *astronograph* را داریم که در عنوان کتابی به صورت زیر آمده است:

*Astronography or Astronomical Geography with the use of globes.*

البته این کتاب را E. Willard در سال ۱۸۶۵ نوشت.

چارلز دیکنر عبارت *wiglomeration* را ابداع کرد که در بند زیر به کار برده شده است:

"He is a ward in Chancery, my dear... They will all have something to say about it; they will all have to be handsomely fee'd, all round, about it; the whole thing will be wastly ceremonious, wordy, unsatisfactory, and expensive, and I call it, in general, *Wiglomeration*" [*Bleak Telegraph*. 19 February 1884; OED S.V. balloon sb. 10].

ممکن است توضیح Lewis Carroll را در مورد واژه آمیخته *Jabberwocky* بیاد آوریم [از کتاب *آلیس در سرزمین عجایب*، ۱۸۷۲ انتشارات پنگوون ۱۹۷۱ صص ۳۰-۲۲۱] که اصطلاح *portmanteau* را مدیون او هستیم و از آن تاریخ به بعد آن واژه به عنوان واژه آمیخته یا دوگانه تعبیر شده است. در گفتگویی بین آلیس و هامپتی-دامتی در شعر زیر:

It was brillig, and *slithy* loves  
Did gyre and gimble in the wabe:  
All *mimsy* were the borogroves,  
And the mome raths outgrabe.

واژه های *slithy* و *mimsy* از نوع آمیخته (*portmanteau*) هستند که اولی از دو واژه *lithe* و *Slimy* درست شده و دومی از واژه های *flimsy* و *miserable* ساخته شده است و در این مورد هامپتی-دامتی به آلیس می گوید:

"you see, it's like a portmanteau- there are two meanings packed up into one word."

این مثالها نشان می دهند که در قرون گذشته، کسانی که واژه های آمیخته را اختراع می کردند و بکار می بردند بیشتر اوقات این کار را برای تفنن انجام می دادند. اکثر واژه های آمیخته ای که از زمان رنسانس به بعد ثبت شده اند جناسی و اصطلاحات استهزاء آمیز هستند. تنها از آغاز قرن بیستم بود که واژه های آمیخته به تعداد قابل توجهی بوجود آمدند و به عنوان یک پدیده مجزا و یک الگوی واژه سازی مورد توجه و بررسی قرار گرفتند که توانستند در مواقع مقتضی اقلام جدید (غیرتفنی) و

در فصل ۱۱ خاطرنشان شد که تقریباً تمامی واژه های آمیخته با ساختارهای مرکب، از اختراعات واژه سازی قرن بیستم هستند. اما شمار معدودی استثناء هم وجود دارد که در مثالهای زیر ملاحظه می گردند: در قرن شانزدهم واژه آمیخته *blatterature* را Dean Colet ساخت که در جمله زیر به کار برده شده است.

"That Fylthiness and all such abusion which the later blynde worlde brought in, which more rather may be called "Blatterature" than literatur." [*Statutes for St paul's School.c 1516*].

و *niversity* را نیز Robert Green مصطلح کرد که در جمله زیر آمده است:

"[I] will make a shippe that shall hold all your colleges and so carrie away the *Niniuersitie* with a fayre wind, to the Blacke side in Southwarke" [*The Honoroble History of Friar Bacon and Friar Bongay, C 1590*].

واژه آمیخته دیگری از Greene کلمه *foolosophy* است که صورت املایی آن در آن زمان (قرن ۱۶) بود *foolosophie* [The Defence of Conny Catching 1590].

هم عبارت *fooleosopher* Sir Thomas Chaloner را برای نخستین بار در جمله زیر بکار برد:

"Such men before, that in deede are archdoltes, and woulde be taken yet for sages and philosophers, maie I not apletie calle them *foolelosophers*?" [The Praise of Folie, 1540 EETS 1965, 10].

قرن هفدهم شاهد اختراع واژه های آمیخته ای بود که کاربرد آنها را در عبارتهای زیر ملاحظه می کنید:

Knavigation: "For my part, I wish so well to *Nauigation* and discoueries, that I could wish such complaints to be but calumnies, and to be knauigations of false discouerers" [*Somuel Purchas, Pilgrimage, 1613, 1979*].

Francis Lodwich's *universalphabeth* [c 1670].

کلمه *clantastical* یک واژه آمیخته قرن هیجدهم است که Samuel Pegge آن را (در کتاب داستانهای حکمت آموز زبان انگلیسی ۱۸۰۳، ۱۸۴۸، edn.210) به صورتی که در عبارت زیر آمده است مورد توجه قرار داد:

"Ingeniously invented by a maid-servant..."

*Djilas, The New Class* 1957, Unwin 1966, 8-9].

مثالهای دیگر عبارتند از motel (از motor(ist) و hotel)؛  
latensification (از latent و intensification به معنی  
متراکم کردن یا پررنگ کردن انگاره تصویری به وسیله پردازش  
شیمیایی)؛ selectorate (از select و electorate) که  
کاربرد آن را در متن زیر می توان مشاهده کرد:

"Do the voters return the man they really want to Parliament? Not exactly: when the parties pick their candidates the choice is determined by only a handful of people, in secrecy, and under various pressures. This is the *Selectorate*" [*Sunday Telegraph*, 1 October 1967, 813- 4].

هنگامی که یک جزء سازنده واژه آمیخته به نحوی منعکس کننده آن واژه یا بخش واژگانی خاصی گردد که جایگزین آن شود، در این صورت یک اثر جناسی (punning effect) از خود بوجود می آورد. قبلاً با واژه آمیخته foolosopher آشنا شدید که به نحوی واژه philosopher را نیز در ذهن متبادر می سازد یا عبارت دیگر در ذهن زنده می کند. مثالهای دیگر این فرآیند عبارتند از fake simile که بازتابی از facsimile (رونوشت عین نسخه اصلی است) را در ذهن ها به وجود می آورد. کاربرد این واژه آمیخته را در عبارت زیر می توان ملاحظه کرد:

"Old maps, old countries, genuine fake-similes" [D.J.Enright, *Empire Games*].

مثال دیگری از این ترکیب ها ice capade است (به معنای نمایش تماشایی بر روی یخ)، که واژه escapade (لگدزنی، پازنی) را به یاد می آورد. در این مورد متن زیر نشان دهنده کاربرد آن است:

"She is ... the kind of girl you would expect to see as a star in an *icecapade*" [*Evening Standard*, 3 October 1962. 1516].

نمونه دیگر scrollduggery می باشد، که واژه skulduggery را در ذهن ما زنده می کند، به صورتی که در متن زیر بکار رفته است:

"*Scrollduggery*. The first scrolls from the Dead Sea caves, discovered by a bedouin gathered in 1047, subsequently came into the possession of a Bathlehem trader... He and other dealers have since made fortunes from

## ۲- ۱۲ ویژگیهای صوری<sup>۱</sup>

واژه های آمیخته ممکن است از دو عنصر یا دو جزء اصلی ساخته شده باشند که هر کدام به نوبه خود متشکل از یک پاره جزء باشند مانند ballute (از balloon و parachute) که در جمله زیر بکار برده شده است:

"When the vehicle drops to an altitude of approximately 100,000 feet... a top - shaped *Ballute* (balloon- parachute)...will be released" [*Science News*. 4 June 1966, 438/2].

در واژه آمیخته escalift (مركب از escalator یعنی راهرو یا پلکان متحرک (برقی) و lift یعنی بالابر) تنها قسمت اول یک «پاره جزء» است و قسمت دوم واژه کامل می باشد، این واژه آمیخته در متن زیر بکار رفته است:

"A research team in Geneva has "mated" a lift to an escalator and produced a remarkable hybrid device with the advantages of both. Lifts can hoist small numbers very rapidly; escalators can carry large numbers rather slowly. The Battelle Institute" new *escalift* will hoist large numbers fast" [*Observer*. 5 June 1966 1315].

در واژه آمیخته needcessity (مركب از need و necessity) جزء دوم یک پاره جزء است اما جزء نخست یک واژه کامل می باشد که در متن زیر آنرا ملاحظه می کنید:

" "Is this necessary?" said Jeanie... "A matter of absolute *needcessity*," said Saddletree" [Walter Scott, *Heart of Midlothian*, 1818, Chapter XX].

بسیاری از واژه ها نوعی روی هم افتادگی<sup>۲</sup> یا همپوشی نسبی را در بین مصوتها، صامتها یا دوهجای کلمات اصلی خود نشان می دهند که در مثالهای زیر مشاهده می شود: privilegentia (از privilege و intelligentsia ساخته شده) و در متن زیر بکار رفته است:

"But one can gain an equally clear impression of the alienation of the worker and peasat classes from the owning *previlegentsia* in the press of the countries directly concerned" [Robert Conquest in *Milovan*

them" [Observer, 13 November 1966, Magazine 19/3- 4].

ممکن است موقعی که دو هجا همپوشی حاصل کنند، حالت جناس به وجود آید، مثل همپوشی موجود در واژه‌های ballonatic (۱-۱۱)؛ shamateur (از amateur و sham که در ورزش برای اشاره به بازیکنی بکار می‌رود که به عنوان غیر حرفه‌ای (آماتور) شناخته می‌شود هر چند که اکثر آنها از بازی کردن خود همانند یک حرفه درآمدی کسب می‌کنند).؛ sexcapade که در متن زیر ظاهر شده است:

"I am a playwright. I have written tragedies, comedies, fantasies. I have made private movies out of..." [V.Nobovok, Lolito, 1955, Cogli 1961, 314].

و نیز واژه آمیخته در متن زیر از این نوع است:

"A number of expressions... strike me as probalely Yiddish in origin... The extent to which these "Yeddioms" are current in America varies widely" [American Speech 18, 1943, 43].

به نظر می‌رسد که تعمیم دادن شکل‌هایی که اجزاء واژه‌های آمیخته را بخود می‌گیرند کار ساده‌ای نیست. آنها ممکن است در مرز واژک از واژه اصلی خود جدا شوند مانند اجزاء موجود در واژه آمیخته transceiver (۲-۱۱)؛ یا در مرز هجای واژه، نظیر پاره‌جزء cesity در واژه آمیخته needcessity یا جزء cute (از execute) در واژه آمیخته electrocute و یا در هر دو مرزهای یاد شده نادیده انگاشته شوند مانند پاره‌جزء‌های موجود در واژه‌های آمیخته brunch (از breakfast و lunch) یا zebrule (از zebra و mule). نکته مهمی را که باید در مورد شکل‌های واژه‌های آمیخته مورد توجه قرار داد این است که بسیاری از آنها یادآور نوع نو-کلاسیک واژه‌های مرکب هستند ولو این که ممکن است خود حاوی جزء نو-کلاسیک نباشند، نظیر escalf، medicare (از medical و care که دلالت بر طرح دولت آمریکا برای تأمین اجتماعی هزینه‌های درمانی دارد)، ruddervator (از rudder یعنی سکان کشتی یا راهنما و elevator یعنی بالابر یا آسانسور)، breathalyser (از analyser و breath)، که تمام این نمونه‌ها منعکس کننده الگوی بُن + مصوت + بُن است که مربوط به ترکیب‌های نو-کلاسیک می‌باشد و شاید به عنوان یک صورت مرجح برای ساخت واژه‌های جدید پایه‌گذاری می‌گردد.

اکثر واژه‌هایی که در این فصل آورده می‌شوند در فرهنگ لغات یافت نمی‌شوند و دارای کاربرد متداول نیستند. بسیاری از آنها به صورت نقل قول ظاهر می‌شوند و بین ویرگول‌های وارونه قرار

می‌گیرند. یک دلیل برای کمبود تداول واژه‌های آمیخته ممکن است مسأله درک مفهوم آنها باشد که این واژه‌ها به وجود می‌آورند. بسیاری از واژه‌های آمیخته تا زمانی که انسان آنها را در متن ندیده یا نمی‌داند که اجزاء آن از چه کلماتی گرفته شده‌اند برای او گیج‌کننده و معماگونه هستند. دو مشکل دیگر که به طور مکرر برای واژه‌های آمیخته مشکل‌آفرین می‌باشد این است که دیکته آنها را چگونه یاد بگیریم و آنها را چگونه تلفظ کنیم.

گونگونگی در شکل املائی واژه‌ها زمانی پیش می‌آید که مستلزم همپوشی هجایی باشد و دو واژه اصلی شکل املائی متفاوت داشته باشند. تزلزل بین رعایت کردن صامت‌ها به صورت مفرد یا مضاعف در واژه‌های آمیخته guestimate/guesstimate (از guess و estimate یعنی تخمین بر اساس حدس و گمان)؛ swelegant/swellegant (از swell و elegant)، opinionaire/ opinionnaire (از opinion و question-naire یعنی پرسشنامه‌ای که طرح‌ریزی شده تا عقایدی را بر اساس نظرخواهی استفسار کند). سایر اختلافات املائی مشترک در واژه‌های آمیخته‌ای چون botel/ boatel (از boat و hotel به معنای هتل مخصوص مسافران کشتی یا هتل داخل کشتی)، revusical/ revuesical (از revue و musical)، slantindicular/ slantendicular (از slant و perpendicular)، حروف صامت (غیر ملفوظ) که در یک واژه اصلی قرار دارند ممکن است برای تشکیل یک واژه آمیخته نامتناسب دانسته شوند، نظیر عدم استفاده از حروف صامت (غیر ملفوظ) در واژه آمیخته bomphlet (ساخته شده از bomb و pamphlet)، solemncholy و (از solemn و melancholy)، که دارای گونه‌های دیگری نظیر solemcholy و solemncholy نیز هست. تأثیر الگوی نو-کلاسیک بُن + 0 + بُن به احتمال قوی علت اصلی ساختن گونه‌های travelator/ travolator (از travel و escalator به معنای راهرو یا پله متحرک برقی و motordrome/ motodrome (از motor و hipporome به معنی مسیر یا جایگاه تماشاچیان در مسابقات اتومبیل‌رانی یا آزمایش اتومبیل‌های جدید) است.

تلفظ واژه‌های آمیخته مشکلات پیچیده‌تری را بیاز می‌آورد. این ایده با یک آزمایش مختصر تأیید گردید، آزمایشی که طی آن از شش نفر اهل زبان (گویشور) خواسته شد لیستی حاوی چهل واژه آمیخته از زبان نوشتاری را بخوانند که عمدتاً از روزنامه‌ها و مجلات جمع‌آوری شده بود. سپس جملاتی را مطالعه کردند که حاوی کاربرد آن واژه‌های آمیخته در بافت زبانی بود و منبع اشتقاق و معانی آنها را روشن می‌ساخت.

علاوه بر مشکلاتی که در اثر شباهت اتفاقی یک پاره‌جزء با یک

واژه کاملاً نامربوط به وجود می‌آید مثل پاره‌جزء موجود در squireshop (/ˈskwaɪəʃəp/) از squire و bishop به معنای اسقفی که خود ارباب یا مالک نیز هست، که پاره‌جزء دوم آن به احتمال زیاد با واژه shop همبستگی یا تداعی پیدا می‌کند و bushler (/ˈbʊʃlə/) از usher و butler، که عنصر آغازین آن شبیه bush (/ˈbʊʃ/) بنظر می‌رسد، بزرگترین دشواری در تلفظ واژه‌های آمیخته این است که مشخص شود تکیه اصلی بر روی کدامیک از بخشهای آن قرار می‌گیرد. افراد اهل زبان (گویشوران) با بیش از نیمی از واژه‌های آمیخته‌ای که می‌خوانند این مشکل اساسی را داشتند، مثلاً آنها واژه آمیخته tagemon را در خارج از متن با شک و تردید به گونه‌های متفاوتی مثل /ˈtæŋəˌmən/، /ˈtændgəˌmən/، /ˈtænˈgiːnən/ تلفظ می‌کردند و متوجه نشدند که سازه‌های آن از tangerine (نارنگی) و lemon تشکیل شده است. موقعی که این واژه را در متن مشاهده کردند دیگر تردیدی برای تلفظ آن نداشتند، اما باز هم برای تعیین جای تکیه قوی در آن مطمئن نبودند.

نخستین و آخرین هجای hurricoon (از hurricane یعنی گردباد و balloon که داخل گردباد فرستاده می‌شود تا اطلاعاتی را در مورد آن ثبت کند) هسته‌های اصلی در واژه‌های اصلی می‌باشند، و «گویشوران» نمی‌توانستند تصمیم بگیرند که کدامیک از این دو هجا، اولین یا آخرین را، در واژه آمیخته با تکیه قوی بیان کنند.

مثال دیگری که در آن مغایرتی بین دو هجای هسته وجود داشت و مشکل‌آفرین گردید واژه آمیخته، thermistor بود (که از دو کلمه thermal و resistor تشکیل می‌شود). گویشوران از واژه ballute (از balloon و parachute که دارای دو هجای غیرهسته‌ای اصلی بود و نیز از واژه آمیخته anecdotage یعنی آدم پیر و راج) که در آن dot در واژه anecdote غیرهسته‌ای و در واژه dotage هسته‌ای یعنی تکیه دار است سردرگم شده بودند. تلفظ skinoe نیز در آنها ایجاد شبهه و تزلزل می‌نمود. کاربرد آن را ابتدا در متن زیر ملاحظه کنید:

"Mr Alexander Wozniak... was making good progress today in his 260 miles "walk" on the river Thames... He is using skinoes (miniature canoes which fit the feet). He hopes to introduce skinoeing into Britain as sport" [Evening Standard, 29 December 1966 13/4].

این واژه آمیخته که از ski و canoe ساخته شده است، نوعی مشکل لاینحل برای تکیه به وجود آورد، چون که اگر شباهت آن را با واژه canoe رعایت کنند، هجای نخست باید بدون تکیه بیان شود یعنی به صورت /skiˈnuː/ [که در اینصورت هسته هجای اول کوتاه

/i/ می‌شود] و این کار ماهیت واقعی عنصر نخست را که /ski/ ski است غامض تر می‌سازد.

(ادامه دارد)

#### پاورقی‌ها:

1- compound blends

2- Valerie Adams; An Introduction to Modern English Word- Formation.

3- word- formation

4- morphological

5- blends

6- blatter: وراجی و چرت و پرت

(شاید blotlerature را بتوان در فارسی به مفهوم مجموعه چرندیات (نه

ادبیات) تعبیر کرد. (م))

۷- چند متن زیر که متعلق به قرون ششم و هفتم هستند از نظر نگارش و تلفظ

با انگلیسی امروزه تفاوت‌های متفاوتی دارند که یقیناً خوانندگان گرامی خود متوجه این مغایرت‌ها خواهند شد. مثل worlde بجای shippe، world بجای ship و

carrie بجای carry و نظایر آن. (م)

8- formal characteristics

9- slinter

10- hoptology





## نکاتی پیرامون ارزشیابی درس زبان انگلیسی و مروری بر سؤالات امتحان هماهنگ کشوری دورهٔ پیش دانشگاهی درس زبان انگلیسی در نیم سال اول

### سال تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۵

رضا صالحی

مرکز آموزش پیش دانشگاهی برازنده مقدم یزد

مختلف درس در تعیین اهداف آموزشی در دوره‌های بعدی تحصیلی نیز جهت می‌دهد. به همین ترتیب نگرش و نحوهٔ مطالعهٔ دانش‌آموزان نیز از این تأثیر به دور نیست. این مطلب، لزوم هماهنگی هرچه بیشتر سؤالات امتحانی با اهداف آموزش را یادآوری می‌کند. در مورد درس زبان انگلیسی، به دلیل تغییرات صورت گرفته در محتوای کتب درسی و میزان تأکید بر مهارت‌های زبانی در سال‌های اخیر و همچنین ماهیت

دستیابی به اهداف موردنظر در آموزش، مستلزم توجه دقیق و کافی به امر ارزشیابی می‌باشد و جایگاهی که ارزشیابی باید در یک نظام آموزشی داشته باشد بر کسی پوشیده نیست. ترکیب و نوع سؤالات هر آزمون، علاوه بر اینکه ابزار سنجش مطالبی که دانش‌آموزان قبلاً فرا گرفته‌اند محسوب می‌شود، بدون شک به روش تدریس معلم، نگرش او نسبت به درس مربوطه و همچنین میزان تأکید او بر بخش‌های

خاص آموزش زبان، ارزشیابی آن نیز بالطبع باید از ویژگیهای خاص خود برخوردار باشد.

هدف از نگارش این مقاله که به بهانه مروری بر سؤالات امتحان هماهنگ کشوری دوره پیش‌دانشگاهی در این درس در نیمسال اول سال تحصیلی ۷۶-۷۵ انجام می‌شود ذکر نکاتی در خصوص ارزشیابی این درس می‌باشد.

در ارتباط با ارزشیابی درس زبان انگلیسی مسایلی وجود دارد که به دو مورد از آنها اشاره می‌شود. مسئله اول اینکه در نتیجه نوع آموزش و ارزشیابی، بین نمرات اکتسابی و میزان یادگیری دانش‌آموزان معمولاً تناسب چندانی وجود ندارد. کسب حدنصاب نمره قبولی و یا حتی نمراتی بالاتر به هیچ وجه به معنی آموختن حدنصاب لازم یا دستیابی به حداقل اهداف آموزشی موردنظر برای قبولی نیست. نگاهی به نمرات اکتسابی این درس در کارنامه‌های آزمون ورودی مراکز پیش‌دانشگاهی که از طرف سازمان سنجش آموزش کشور برای دانش‌آموزان فعلی این مراکز (داوطلبان نسبتاً برتر آزمون مذکور) صادر گردیده و به نظر می‌رسد دارای میانگین پایینی باشد و همین طور توجه به ضعف شدید بسیاری از این دانش‌آموزان در این درس مؤید مطلب فوق می‌باشد، ضعف علمی این دانش‌آموزان که با کسب نمراتی گاهی حتی بالاتر از حدنصاب قبولی، این درس را گذرانده و از دبیرستان فارغ‌التحصیل شده‌اند، با اجرای سنجش‌های آغازین در ابتدای دوره پیش‌دانشگاهی نیز نمایان می‌شود.

مسئله دوم این است که بسیاری از دانش‌آموزانی که با کسب حداقل نمره قبولی با نمراتی نزدیک به آن، این درس را می‌گذرانند حتی اگر هماهنگی نسبی بین آموخته‌های آنها و نمراتشان وجود داشته باشد، معمولاً موفقیت در کسب نمره قبولی را به توانایی خود نسبت نمی‌دهند بلکه آنرا منسوب به عواملی از قبیل شانس و غیره می‌دانند. علت این مسئله را می‌توان تا حد زیادی به عواملی از این قبیل نسبت داد: تثبیت نومییدی و نگرش منفی نسبت به توانایی خویش در یادگیری این درس؛ دشواری غیرضروری بعضی از سؤالات امتحانی و همچنین عدم آگاهی دقیق دانش‌آموز از اینکه در ارزشیابی پایان نیمسال از او چه انتظاری می‌رود و چگونه مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. از نتایج این مسئله هم می‌توان به نهادینه شدن هرچه بیشتر نگرش منفی ذکر شده اشاره کرد. عوامل دوم و سوم گاهی باعث می‌شوند که حتی دانش‌آموزان قویتر که به دلیل مطالعه زیاد فکر می‌کنند با یادگیری و آمادگی کامل در امتحان شرکت نموده‌اند پس از امتحان برداشت و برآورد درستی از نمره اکتسابی خویش نداشته باشند.

آنچه در اینجا به عنوان نظر یکی از معلمین این درس با توجه به مطالب فوق مطرح می‌شود لزوم تلاش جدی در رعایت هماهنگی هرچه بیشتر بین سؤالات امتحانی با محتوای کتب درسی، فعالیت‌های آموزشی و اهداف اصلی آموزش و همچنین کاستن از درصد سؤالات

دشواری امتحان می‌باشد. البته به کار بستن این موارد، ظاهراً مسئله اول یعنی عدم تناسب بین نمرات و آموخته‌ها را حل نمی‌کند. اما حداقل آن را تشدید هم نمی‌کند چرا که این مسئله اساساً از میزان دشواری یا آسانی امتحان ناشی نشده و عمدتاً به عوامل دیگری مربوط می‌شود و طرح بیشتر آن موردنظر این مقاله نیست. در این خصوص به ذکر سه نکته بسنده می‌شود: اول اینکه انتظار می‌رود آخرین دستورالعمل نحوه بام‌بندی درس زبان انگلیسی<sup>۱</sup> که شرایط جدیدی را برای قبولی در این درس الزامی می‌نماید تا حدی بتواند در رفع این مسئله مؤثر باشد. دوم اینکه هدف از طرح این مسئله بیشتر طرح و پاسخ به این ابهام یا سؤال احتمالی بود که اگر سؤالات امتحان مشکل نباشد مسئله مذکور شدت بیشتری خواهد یافت و بالاخره با توجه به اینکه در امتحانات پایان نیمسال دوره پیش‌دانشگاهی، ارزشیابی مورد نظر معمولاً از نوع ملاکی<sup>۲</sup> می‌باشد کم بودن درصد سؤالات مشکل، به نظر می‌رسد اشکال اساسی ایجاد کنند. توجه و رعایت میزان متناسب ضریب دشواری، بیشتر لازمه امتحاناتی از جمله آزمون‌های ورودی دانشگاهها می‌باشد که ارزشیابی در آنها از نوع هنجاری<sup>۳</sup> است. لازم به توضیح است که منظور از کم بودن درصد سؤالات دشواری یا آسانتر بودن امتحان، آسانی بدون ضابطه و غیرمنطقی سؤالات نیست بلکه بیشتر آسانی ناشی از هماهنگی بیشتر با اهداف آموزش است. برای مثال اگر منظور یک سؤال سنجیدن توانایی خواندن و درک مطلب است بهتر است به جای اینکه از نوع کوتاه پاسخ باشد به صورت گزینه‌ای مطرح شود. چون در غیر این صورت این احتمال (با درصد غیرقابل اغماض) وجود دارد که دانش‌آموزی مفهوم متن و سؤال را به خوبی درک کرده باشد (چیزی که منظور سؤال بوده)، اما قادر به نوشتن جواب نباشد. حال اگر سؤال به صورت گزینه‌ای طرح شود علاوه بر آنکه پاسخ دادن به آن آسانتر است هدف را هم برآورده می‌کند و اما در مورد مسئله دوم بنظر می‌رسد عملی کردن موارد مطرح شده می‌تواند مؤثر بوده و تا حد زیادی از اضطراب غیرمنطقی و بیش از حدی که با امتحان زبان انگلیسی همراه است و همینطور از نومییدی و منفی‌نگری دانش‌آموزان بکاهد و علاوه بر این در جهت سوق دادن معلم و دانش‌آموز به فعالیت‌های صحیح‌تر آموزشی و یادگیری، ایفای نقش نماید. البته هرچند مسلماً ارزشیابی هرقدر هم که دقیق باشد هیچگاه جای آموزش مطلوب را نمی‌گیرد، اما نکته قابل توجه این است که برطرف نمودن اشکالات موجود در زمینه ارزشیابی یا دست کم در زمینه طراحی سؤالات که می‌تواند نقطه شروع خوبی برای رفع برخی مشکلات دیگر باشد بسیار آسانتر از رفع کاستی‌های موجود در بخش آموزش است که به دلیل بعضی کمبودها شاید بخشی از آنها در حال حاضر غیرقابل اجتناب باشد.

در ادامه برای توضیح بیشتر مطلب به بررسی اجمالی سؤالات امتحانات هماهنگ کشوری دوره پیش‌دانشگاهی در رشته‌های

۱- تجربی و ریاضی فیزیک (مشترک)، ۲- علوم انسانی و ۳- جبرانی (مشترک بین تمام رشته‌ها) پرداخته می‌شود.

برای این منظور ذکر نکات زیر در ابتدای کار ممکن است ضروری باشد:

۱- به دو دلیل در این مطالب به سؤالات امتحانی دوره پیش‌دانشگاهی در سال ۷۵-۷۴ پرداخته نشده است. اول اینکه این سؤالات در مجموع به نقطه نظرات ذکر شده در این مقاله تا حدی نزدیکتر است و دلیل دوم و مهمتر اینکه از لحاظ جهت‌دهی به فعالیت‌های آینده معلم و دانش‌آموز که از آثار غیر قابل اغماض هر امتحان است، تأثیر اصلی را معمولاً امتحانات جدیدتر از خود باقی می‌گذارند.

۲- ذکر نمونه‌هایی خاص از سؤالات بعنوان اشکال در بعضی موارد لزوماً به این معنی نیست که این سؤالات، به خودی خود دارای اشکال می‌باشند بلکه منظور این است با توجه به مطالبی که قبلاً ذکر شد تجدیدنظر در آنها لازم است.

۳- با توجه به اینکه خواندن و درک مطلب در برنامه‌ریزی جدید به عنوان هدفی قابل حصول و مفید با هدف اصلی و اولیه آموزش زبان در مدارس کشور به‌ویژه در دوره پیش‌دانشگاهی معرفی گردیده و مهارت نوشتن در مرحله آخر اهمیت قرار گرفته است<sup>۱</sup>، این بررسی نیز با مدنظر قرار دادن این مهم انجام شده است.

۴- این بررسی عمدتاً در سه مرحله انجام شده است. مرحله اول بررسی سؤالات بدون توجه به پاسخهای دانش‌آموزان، مرحله دوم بررسی نمونه‌هایی از پاسخهای دانش‌آموزان ضعیف، متوسط و قوی و بالاخره در تجدیدنظر نهایی بررسی بصورت طرح پرسشهایی درباره نحوه دستیابی به پاسخ درست یا علت انتخاب گزینه غلط یا نوشتن پاسخ به‌طور غلط انجام شد. پرسش درباره علت انتخاب گزینه درست در بعضی از سؤالات به این دلیل صورت گرفت که بنا به عللی انتظار می‌رفت حتی عده‌ای از دانش‌آموزان قوی بدون اینکه مفهوم سؤال را فهمیده باشند یا حتی مجبور باشند به معنی آن توجه کنند گزینه درست را انتخاب کرده باشند که این حدس در اکثر موارد تأیید شد. آنچه بعنوان بررسی نهایی ارائه می‌شود شامل مواردی است که در مرحله اول به ذهن رسیده و عمدتاً در مراحل دوم و سوم نیز تأیید شده‌اند. البته لازم به ذکر است که اعمال محاسبه ضرب دشواری<sup>۲</sup> و تمیز<sup>۳</sup> برای هیچ‌یک از سؤالات انجام نشد به این دلیل که در اینجا به عنوان یک بررسی اجمالی، هدف، تحلیل دقیق کلیه سؤالات امتحان نبود، بلکه اشاره به اشکالات کلی و سؤالاتی که اشکالات آنها بدون این‌گونه محاسبات نیز مشخص است مورد نظر بود.

۵- با توجه به شناخت نسبی نگارنده، به عنوان یکی از معلمین درس زبان انگلیسی دوره پیش‌دانشگاهی، از مشکلات و شرایط

موجود در آموزش و ارزشیابی، در نگارش این مقاله منبع اصلی، بیشتر تجربیات شخصی بوده و تأیید، رد، نظم دادن و نتیجه‌گیری از آنها حاصل تبادل نظر با دیگر همکاران، تحقیق از دانش‌آموزان و مهمتر از همه بر مبنای زمینه حاصل از مطالعه آثاری بوده است که در بخش فهرست منابع معرفی خواهند شد.

ضمن تشکر از همکارانی که با مطالعه این مقاله و ارائه نظرات مفید و قدردانی از دانش‌آموزانی که با دقت و حوصله خود در پاسخگویی به پرسشها، مرا در انجام این کار یاری نمودند، امید است عنوان نمودن برخی اشکالات در سؤالات امتحانی با توجه به اینکه طراحی سؤالات امتحان کار چندان ساده‌ای نیست به معنی نادیده گرفتن زحمات همکار یا همکاران محترم طراح سؤال تلقی نگردد، بلکه ذکر آن به دلیل حساسیت و اهمیت دادن به امر ارزشیابی است و با اذعان به اینکه طراحی خوب بعضی از سؤالات بدون دقت نظر و زحمات کافی میسر نبوده است، ابتدا به ذکر مواردی که به تمام یا تعدادی از بخشهای امتحان مربوط است اشاره شده و سپس به بخشهای مختلف به صورت جداگانه پرداخته می‌شود.

با نگاهی به بخشهای مختلف امتحان به مواردی برمی‌خوریم که مستلزم توجه بیشتر می‌باشند این موارد عبارتند از:

۱- اشکالات مربوط به تایپ از جمله حذف یا اضافه کردن حروف و علامات نقطه گذاری یا افتادن کلمات در بازبینی سؤالات اصلاح نشده است. در بعضی موارد این نوع اشکالات می‌تواند کاملاً گمراه کننده یا گیج کننده باشد یا سؤال را از هدف اصلی خود دور کند. برای مثال در سؤال شماره ۲۹ رشته علوم تجربی و ریاضی فیزیک، نبودن علامت یا کلمه‌ای که مشخص کند سؤال مذکور بخشی از یک گفتگو است باعث تردیدی مورد و غیر ضروری تعدادی از دانش‌آموزان بین گزینه دوم (که مورد نظر طراح بوده) و گزینه سوم می‌شود. اگر هم انتظار این باشد که دانش‌آموزان صرفاً با توجه به نبودن کلمه **and** بین دو جمله به غلط بودن گزینه سوم پی ببرند، این انتظار سؤال مذکور را به عنوان یک سؤال ساختارهای دستوری، قدری مشکل می‌کند. از موارد دیگر این نوع اشکالات، اولین کلمه سؤال شماره ۲۱ رشته تجربی و ریاضی و حذف کلماتی از شماره‌های ۲۱ و ۴۳ امتحان جبرانی و ۳۶ تجربی ریاضی می‌باشد. با توجه به اینکه تذکرات شفاهی در جلسه امتحان برای اصلاح این‌گونه اشکالات، محدودیتها و عوارض نامطلوب خاص خود را دارد لازم است طراحان محترم تقبل زحمت نموده و آنها را در بازبینی سؤالات اصلاح نمایند.

۲- به کار بردن بعضی از کلمات جدید در امتحان در مواقعی که استفاده از آنها قابل اجتناب است، مناسب نیست. البته صرف وجود کلمات جدید به تنهایی اشکال امتحان نیست بلکه لازم آن است چرا که توانایی حدس کلمات جدید برای مهارت خواندن و درک مطلب

بسیار مهم است اما این کلمات یا باید از گروهی باشند که از طریق تحلیل ساختار واژه مفهوم آنها قابل حدس زدن است یا در موقعیتها و جملات کامل بکار رفته که از دانش آموزان بتوان انتظار داشت با توجه به موقعیت و بافت جمله آنها را حدس بزنند. در سؤال شماره ۹ امتحان جبرانی کلمه **patient** بعنوان اسم، جدید است و دانش آموزان برای اولین بار در درس ۳ زبان انگلیسی ۲ با آن مواجه می‌شوند. در سؤال ۱۴ همین امتحان اولین کلمه فقط یک بار در زبان ۲ دوره دبیرستان مطرح شده، یعنی از جهت دامنه تکرار آن، چندان با یک کلمه جدید تفاوت ندارد. آخرین کلمه نیز جدید است، این کلمه هرچند مشتقی از کلمه ای است که قبلاً تدریس شده است اما بدلیل تغییرات املائی که دانش آموزان با آن آشنا نیستند قابل حدس زدن نیست. بنابراین نمی‌توان از دانش آموزان انتظار داشت بتوانند به چنین سؤالی پاسخ دهند حتی اگر معنی کلمه‌ای را که باید در آن بکار ببرند به خوبی بدانند. اشکال وجود کلمات جدید مشکل ساز در شماره ۵۸ (گزینه‌های دوم و سوم) و ۶۴ (گزینه دوم) و شماره ۲۱ رشته انسانی و ۳۴ تجربی وجود دارد. در این سؤال انتخاب واقعی<sup>۸</sup> گزینه درست بین گزینه‌های اول و دوم بدون دانستن معنی واژه **section**، بسیار بعید بنظر می‌رسد و دانش آموزان معنی آن را با توجه به جدید بودن این واژه و عدم امکان حدس آن در زمان امتحان نمی‌دانسته‌اند.

۳- سؤالات باید طوری طراحی شوند که بدون توجه به معنی نتوان به آنها پاسخ صحیح داد. سؤالات ۲۷، ۳۴ تجربی و ریاضی، ۳۰، ۳۳، ۳۵ انسانی و ۳۷ جبرانی از نوع سؤالاتی هستند که تعداد زیادی از دانش آموزان می‌توانند بدون کمترین توجهی به معنی و صرفاً بر اساس حفظ یک سری قواعد دستوری پاسخ صحیح مورد نظر را انتخاب کنند. به عبارت دیگر این سؤالات هرچند سؤالات زبان انگلیسی نامیده می‌شوند اما در حقیقت چیزهایی را می‌سنجد که دانش آموزان درباره زبان آموخته‌اند نه مهارتهای زبانی را، توضیح بیشتر در این مورد در بخش مربوط به سؤالات کلمه سازی و ساختارهای دستوری خواهد آمد. سه نکته فوق نکاتی بودند که به اکثر بخشها مربوط می‌شدند و در ادامه هر یک از قسمتها جداگانه مطرح می‌شود.

### دیکت (Spelling)

این قسمت پنج سؤال اول هر امتحان را شامل می‌شود. این نوع سؤالات با توجه به اینکه کم و بیش تلفیقی از تواناییهای تشخیص واژه، خواندن و درک مطلب و املائی درست کلمه را می‌سنجد و با اهداف درس هماهنگی دارد مناسب است. سؤالات این بخش در مجموع خوب طرح شده و توزیع آن هم بین درسه‌ها مناسب است. اشکالات آنها هم عبارتست از هماهنگ نبودن تعداد کلمات ناقص با بارم سؤالات در امتحان جبرانی، و گزینه سوم سؤال ۶۳ رشته تجربی

که املائی صحیح کلمه ناقص سؤال ۲ این امتحان را در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهد. آنچه به طور کلی در مورد این قسمت می‌توان گفت این است با توجه به دشواری املائی انگلیسی، اشتباهات رایج در نگارش واژه‌ها که معمولاً اشکالی در جهت تشخیص واژه، کاربرد درست آن و درک مفهوم آن ایجاد نمی‌کنند و فقط املاء کلمه را می‌سنجد اگر به عنوان سؤال مطرح نشود مناسب تر است.

### واژگان (Vocabulary) سؤالات ۶ تا ۱۵

این سؤالات هم گرچه ظاهراً مربوط به کاربرد لغات می‌باشند اما پاسخ صحیح دادن (در حالت ایده‌آل آن) مستلزم درک مفهوم جمله و توجه به ساختارهای دستوری نیز می‌باشد و برای اینکه معیار دقیق تری از سنجش توانایی کاربرد لغت باشند باید در صورت تعدد معانی واژه، معنی مورد نظر با معنی تدریس شده یکسان باشد و جملات نیز روان، طبیعی و به دور از ابهام و بدون کلمات جدید غیرقابل حدس باشند. غالب نکات مذکور در این سؤالات رعایت شده است. در مورد این سؤالات اشکالی وجود دارد که شاید بیشتر از ماهیت خود آنها ناشی می‌شود تا از طراحی آنها و آن هم این است که ساختار دستوری جملات تا حد زیادی انتخاب را محدودتر و در نتیجه آسانتر می‌سازد و سؤال را از هدف اصلی خود دور می‌کند. یعنی این احتمال که سؤالاتی بدون توجه به معنی شان پاسخ داده شوند زیاد است. یک راه حل برای رفع این نقیصه طرح اینگونه سؤالات بطور گزینه‌ای می‌باشد که تمامی گزینه‌ها از لحاظ دستوری یکسان خواهند بود.

### تعریف لغات (Word Defenition) سؤالات ۱۶ تا ۱۹

در مورد این نوع سؤال هم گرچه ممکن است این اشکال گرفته شود که واژه در متن با موقعیت سنجیده نمی‌شود اما همانند سؤالات قبلی و حتی بیشتر از آنها دارای یک مزیت قابل توجه است، به این صورت که باعث می‌شود یادگیرندگان بجای تأکید بی مورد و حفظ طوطی وار معانی لغات به فارسی که گاهی اصلاً مفهوم مورد نظر را نمی‌رساند و منشأ مشکلات زیادی در درک مطلب و کاربرد لغت است به تعریف و کاربرد دقیق واژه در زبان انگلیسی توجه بیشتری نمایند. سؤالات این بخش نیز خوب طراحی شده و تنها نکته قابل ذکر این است که برای دستیابی بهتر به مزیت ذکر شده باید تعریف با نوع کلام واژه هماهنگ باشد که این هم در تمامی موارد رعایت شده فقط در مورد سؤال شماره ۱۹ رشته تجربی و ریاضی ظاهراً منظور از کلمه ای که به این تعریف مربوط می‌شود حالت فعلی آن است، در صورتی که این تعریف، تعریف حالت اسمی کلمه است.

### کلمه سازی (Word Formation) سؤالات ۲۰ تا ۲۵

با وجود اهمیتی که این بخش دارد، دانش‌آموزان معمولاً به طور مطلوب به سؤالات آن پاسخ نمی‌دهند. در مورد این قسمت هم این نکات قابل ذکر است:

۱- جملات قابل درک و روشن باشند. در سؤال شماره ۲۳ که احتمالاً کلمه دیگری غیر از کلمه داده شده مورد نظر طراح بوده است حتی بر فرض که تعدادی از دانش‌آموزان با توجه به ساختار دستوری جمله شکل صحیح کلمه را به کار ببرند اما در اینکه آیا جمله را درک می‌کنند و این که عدم توانایی آنها در درک جمله چه تأثیری بر عملکردشان می‌گذارد، جای بحث است.

۲- اکثر کلمات استفاده شده آنهایی هستند که از هر حالت دستوری آنها فقط یک مورد در کتاب معرفی شده و احتمال جواب دادن بدون درک مفهوم زیاد است. در مقابل باید بیشتر از کلماتی سؤال شود که فرضاً اسم مشتق از آن بیش از یک حالت بوده که در این صورت دیگر انتخاب بین آنها (چون از نظر دستوری یکسانند) توجه خاص و دقیق به معنی را می‌طلبد. در این حالت البته امکان پاسخ دادن بدون توجه به معنی وجود دارد اما احتمال آن خیلی کمتر است و طراحی خوب سؤالات این احتمال را ضعیف تر هم می‌کند. مثلاً سؤال ۳۴ رشته تجربی و ریاضی فیزیک، بر فرض که کلمه جدید نداشت، انتظار می‌رفت که دانش‌آموزان پاسخ درست را با توجه به مفهوم بین دو گزینه اول و دوم انتخاب کنند، چون گزینه اول هم فعل است. اما اکثریت دانش‌آموزانی که مورد پرسش قرار گرفتند حتی دانش‌آموزان خیلی قوی قادر به بیان معنی جمله نبودند و جوابشان به این پرسش که چرا گزینه دوم را انتخاب کرده‌اند این بود که به خاطر کلمه *to* قبل از جای خالی و اینکه به تصور آنها تنها کلمه‌ای که در بین گزینه‌ها فعل است گزینه دوم می‌باشد. یعنی این سؤال عملاً چیزی از مهارت‌های زبانی یا چیزی که در خدمت تقویت این مهارت‌ها باشد را نسنجیده است. این سؤال را می‌توان با این تغییرات به سؤال بهتری تبدیل کرد: با جایگزینی یک کلمه قابل درک و تدریس شده به جای کلمه جدید سؤال و همچنین تبدیل دو گزینه اول به مشتقاتی از فعل و ایجاد تغییرات ضروری دیگر که باعث شود حداقل دانش‌آموزان قوی تر گزینه اول را اسم محسوب نکنند.

۳- سؤالات، محدود به این نوع سؤالات که دانش‌آموزان باید شکل درست کلمه را بکار ببرند نباشد. در این نوع آنچه بیشتر سنجیده می‌شود توانایی نوشتن است و مستلزم یادآوری است. نوشتن برای دانش‌آموزان از جمله مشکلترین مهارت‌ها و در بین اهداف ذکر شده در آخرین مرحله قرار دارد. می‌توان تعدادی از سؤالات را با رعایت نکاتی که قبلاً ذکر شد به صورت گزینه‌ای طرح کرد که توانایی نوشتن را به صورت بازشناسی که ساده‌تر از یادآوری است می‌سنجند. به عنوان مثال سؤال ۳۱ رشته تجربی که در قسمت نکات دستوری آورده شده از این نوع می‌باشد. هرچند که توانایی پاسخ به اینگونه سؤالات

جدا از توانایی پاسخگویی به سؤالات ساختارهای دستوری نیست اما بهتر است جهت همگونی بیشتر سؤالات و به این دلیل که این گونه نمرینات و آموزشها معمولاً در کلاس درس در بخش تدریس ساختارهای دستوری کمتر مطرح می‌شود، به خاطر هماهنگی بیشتر با فعالیت‌های آموزشی این نوع سؤالات در قسمت کلمه سازی مطرح شوند. نوع دیگری از سؤال که در زمینه کلمه سازی می‌توان مطرح کرد سؤال گزینه‌ای حاوی مشتقی جدید (خارج از کتاب) از کلماتی که قبلاً در این بخش یا هر بخش دیگر کتاب تدریس شده و دانش‌آموزان باید مترادف، متضاد یا تعریف آن مشتق را از بین گزینه‌های داده شده با توجه به تحلیل ساختاری واژه‌ها که در کلاس به آنها آموزش داده می‌شوند انتخاب کنند. این نوع سؤال با توجه به اینکه متون علمی و تخصصی معمولاً حاوی مشتقات زیادی است به هدف آموزش نزدیکتر است.

### ساختارهای دستوری (Structure)

سؤالات این قسمت از دو نوع گزینه‌ای (۲۶ تا ۳۷) و کوتاه پاسخ (۳۸ تا ۴۵) می‌باشند. به دلیل اشکالاتی که در زمینه ساختارهای دستوری مطرح است سؤالات این قسمت باید از دقت خاصی برخوردار باشد. یکی از این مسایل تأکید بیش از حد و نابجای غالب دانش‌آموزان بر گرامر است که از روشهای سنتی تدریس ناشی شده و نتیجه آن هم ضعف در بقیه زمینه‌ها به ویژه در زمینه خواندن و درک مطلب می‌باشد. این ضعف، خاص دانش‌آموزان نبوده و آنرا در میان افرادی که مهارت‌های زبان را به هر دلیل بیشتر در گرامر آن خلاصه می‌کنند با هر مدرک و موقعیت می‌توان یافت. دانش‌آموزانی را می‌بینیم که وقت و نیروی زیادی را صرف یادگیری دستور زبان کرده‌اند و می‌توانند تمام جزئیات یک ساختار دستوری همراه با اسامی دستوری آن تشریح کنند، اما در نوشتن یک جمله صحیح یا بکار بردن آن ساختار یا مهمتر از آن در درک معنی جمله‌ای در یک متن که حاوی این ساختار دستوری است در می‌مانند. به همین ترتیب اینگونه دانش‌آموزان سؤالات قسمت ساختارها را اگر خوب طرح نشده باشد می‌توانند به راحتی جواب دهند، بدون اینکه لزوماً از مفهوم آن چیزی سر در بیاورند. نوع سؤالات امتحانی به خصوص در بخش ساختارهای دستوری در جهت تشدید و یا کاهش و رفع این مسئله تأثیری غیر قابل انکار دارد، هم ممکن است از شدت آن بکاهد و یا برعکس با دامن زدن به آن، گرایش به روشهای سنتی تدریس را ترغیب نماید. در این مورد به این نکات باید توجه شود:

۱- باید سؤالات ساختارهای دستوری حتی الامکان از نوعی باشد که نتوان آنرا بدون توجه به معنی و صرفاً با یادگیری طوطی وار یک ساختار دستوری پاسخ داد.

۲- علاوه بر این، خوب است تعدادی از سؤالات فقط بر اساس

مفهوم و کاربرد یک ساختار دستوری و با توجه به اشتباهات احتمالی در معنی ساختارها مطرح شود، به این صورت که دانش آموز از بین معانی یا جملات داده شده معنی نکته دستوری مورد نظر یا جمله هم معنی با سؤال را انتخاب کند که در بین سؤالات امتحانی از این نمونه دیده نمی شود.

۳- وجود کلمات گمراه کننده در سؤال یا گزینه ها علاوه بر مسایل دیگر به دوام این مشکل کمک می کند کلمات NOW در شماره ۲۲ تجربی، گزینه سوم سؤال شماره ۳۶ تجربی (با توجه به اینکه این ترکیب در کتاب درسی معرفی نشده) تا حدی برای دانش آموزان گمراه کننده هستند.

۴- علاوه بر این، سؤالات از نکات مطرح و تدریس شده در بخش ساختارهای دستوری درس مطرح شوند. هر چند که از دانش آموزان انتظار می رود مفهوم نکات دستوری مطرح شده در بخشهای مختلف از جمله متن را درک کند اما توانایی کاربرد و نگارش اینگونه نکات را در صورتی که در بخش ساختارها تدریس و تمرین نشده باشد نمی توان از آنها انتظار داشت و این چیزی است که در سؤال ۲۷ تجربی از دانش آموز خواسته شده است. ساختار مورد پرسش در بخش ساختار هیچکدام از کتب درسی برای دانش آموزان معرفی نشده است.

۵- سؤالات مربوط به کلمه سازی بهتر است به دلایلی که ذکر شد در بخش قبلی یعنی کلمه سازی آورده شوند.

۶- اشکالی که در مورد سؤال ۲۸ رشته انسانی وجود دارد این است که این سؤال اساساً سؤال ساختار دستوری نبوده، بلکه از نوع سؤالات مناسب برای سنجش واژگان می باشد که بهتر بود در جای خود مطرح می شد.

۷- سؤالات گزینه ای با بیش از یک پاسخ درست هم هر چه محدودتر باشد بهتر است چون در صورت تعدد گزینه های درست و لزوم انتخاب درست ترین آنها (مانند شماره ۲۶ امتحان جبرانی) سؤال طرح شده دیگر صرفاً یک سؤال ساختار دستوری نخواهد بود.

### سؤالات کوتاه پاسخ:

سؤالات این بخش به قصد سنجش توانایی نوشتن و کاربرد ساختارها در موقعیت واقعی بکار رفته و اکثراً خوب طراحی شده است. فقط در بعضی موارد از جمله ۴۱ تجربی، ۳۸ انسانی، ۳۹، ۴۲ و ۴۳ جبرانی لازم بود راهنماها یا نشانه های بیشتری برای هدایت دانش آموزان جهت نوشتن پاسخ صحیح داده می شد. سؤالات این قسمت یا طوری نوشته شود که بیش از یک جواب درست نداشته یا در این صورت با توجه به اینکه پاسخها معمولاً در پاسخنامه نوشته و توسط معلم تصحیح می شود لازم است تمام جوابهای احتمالی قابل قبول در راهنمای تصحیح درج شود.

### نقش های زبانی (Language Functions)، سؤالات ۴۶ تا ۴۹

اشکالی که در این قسمت ممکن است پیش آید این است که چون جملات از یکدیگر مستقل بوده و هر کدام بخشی از یک مکالمه است و در مکالمه طبیعی، محدودیت زیادی در سؤال و جواب وجود ندارد باید دقت هر کدام از جملات فقط با یکی از جوابهای داده مرتبط باشد تا موجب تردید بیش از حد در هنگام انتخاب گزینه ها نگردد.

### خواندن و درک مطلب (Reading Comprehension)

که شامل سه متن کوتاه یک متن بلند و یک متن Cloze است. سؤالات مربوط به قسمت متون معمولاً در مجموع خوب طراحی شده است. در این مورد هم این نکات قابل ذکر است.

۱- بهتر است حداقل یک متن از سه متن کوتاه از متون غیردرسی (خارج از کتاب) مطرح شود.

۲- چون توانایی درک خود متون مورد نظر است و نه گزینه ها، گزینه ها حتی الامکان ساده و روانتر نوشته شده باشند. این مورد در سؤالات ۵۰ (تجربی) و همین شماره در (امتحان جبرانی) رعایت نشده است و تعدادی از دانش آموزان قوی با حذف گزینه های غلط به آن پاسخ داده بودند.

۳- گزینه های شبیه گزینه اول سؤالات ۵۱ و گزینه دوم سؤال ۵۲ (تجربی) و اول سؤال ۵۰ (انسانی) که بدون خواندن متن، درست یا غلط بودن آن واضح است، مورد استفاده قرار نگیرد.

۴- با توجه به اینکه هدف، سنجش توانایی درک مطلب است به جای سؤالات کوتاه پاسخ از جمله سؤالات ۵۶ و ۵۷ (تجربی)، سؤالات گزینه ای مطرح شود.

۵- سؤالاتی از جمله سؤال ۵۵ (انسانی) از نوع سؤالات مربوط به عالیترین و عمیقترین سطح خواندن بوده که پاسخ دادن به آن علاوه بر درک خوب و کامل مستلزم قدری خلاقیت نیز هست و بنظر میرسد برای دانش آموزان به ویژه رشته انسانی خیلی مشکل باشد.

آخرین قسمت امتحان بخش متن Cloze است که با توجه به ماهیت آن اگر خوب طراحی شود اجزاء زبانی از قبیل واژگان، ساختارهای دستوری و همینطور، مهارت درک مطلب را با هم می سنجد و طراحی آن نیز مستلزم دقت کافی است.

۱- در مورد این متون هم با توجه به سطح توانایی زبانی دانش آموزان بهتر است در صورت امکان عنوان متن داده شود.

۲- از جملات اول و آخر کلماتی حذف نشود که این مورد در سؤالات رعایت نشده و پاسخ دادن را برای دانش آموزان مشکل تر ساخته است.

۳- نکات دستوری تدریس نشده مورد سؤال قرار نگیرد مانند

سؤالات ۵۹ و ۶۲ امتحان جبرانی که از این نوع می باشند .

نه بر اساس تصادف یا توجه به قواعد دستوری بدون در نظر گرفتن مفهوم جمله .

۴ - کلماتی که انتخاب آنها از بین مجموعه ای نزدیک بهم نیاز به اطلاعات اضافی یا اطلاعات عمومی دارد مانند سؤالات (۵۹ و ۶۱ تجربی و ریاضی و ۶۲ انسانی) مطرح نشود . برای مثال، در مورد سؤال شماره ۵۹ رشته تجربی و ریاضی، از نظر مفهوم جمله هر چهار گزینه می تواند درست باشد و جواب درست را بیشتر اطلاعات عمومی، و نه توانایی کاربرد لغت، تعیین می کند .

منابع فارسی:

«پیشگفتار». رشد آموزش زبان . شماره ۳۷-۳۶ (تابستان و پائیز ۷۲)، صفحات ۳-۴ .

سیف، علی اکبر . اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی . تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۱، چاپ ششم .

عنانی سراب، محمدرضا . گزارش نتایج آزمون سراسری دبیران زبان انگلیسی به منظور انتخاب دبیران دوره پیش دانشگاهی . رشد آموزش زبان . شماره ۴۲ (زمستان ۷۴)، صفحات ۱۰-۴

منابع انگلیسی:

Chastain, K. "Evaluation." **Developing Second Language Skills. Theory and Practice.** Harcourt Brace Jovanovich, inc, 1988.

Cohen, A. D. "Second. Language Testing." **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Ed. Marian Celce Murcia and Lios McIntosh. Massa- chusetts: Newbury House Publishers, 1979.

Harris D.P. **Testing English as a Second Language.** New Youk: MacGraw-Hill. Hubbard, P.Jones, H. Thornton, B. Wheeler, R. "Testing". **A Training Course for TEFL.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

Rivers, W. M. and Temperley, M. S. **As a Second or Foreign language.** New Youk: Oxford University Press, 1978.

Rivers, W.M "Testing: Principles and Techniques: **Teaching Foreign Language Skills.** Chicago: The University Of Chicago Press, 1981.

## خلاصه

در این مقاله که به هدف طرح نکاتی درباره ارزشیابی درس زبان انگلیسی و بررسی اجمالی سؤالات پایان نیمسال دوره پیش دانشگاهی نوشته شده، ضمن تأکید بر اهمیت و نقش ارزشیابی به دو مسئله عدم تناسب بین نمرات اکتسابی دانش آموزان و آموخته های آنها و همچنین برداشت نادرست و نگرش منفی دانش آموزان نسبت به درس زبان انگلیسی و ارزشیابی آن اشاره شد . در ادامه به بررسی بیشتر مسئله دوم پرداخته و رعایت هماهنگی بیشتر بین سؤالات امتحان و اهداف آموزشی و خودداری از طرح سؤالات مشکل به عنوان راه حلی برای آن مطرح شد . سپس توضیح بیشتری مطلب در قالب بررسی سؤالات انجام شد . ابتدا اشکالات کلی سؤال از جمله وجود اشکالات تحریری، به کار بردن برخی از کلمات جدید و وجود سؤالاتی که پاسخ دادن به آنها بدون توجه به مفهوم، به سادگی امکان پذیر است مورد بحث قرار گرفت . بعد از آن به مرور بخشهای مختلف، ذکر نقاط قوت و ضعف و ارائه پیشنهاداتی در این مورد پرداخته شد . امید است این کار ناچیز، علیرغم نارسائیهایی که دارد، بتواند در جهت جلب توجه بیشتر به اهمیت و حساسیت موضوع ارزشیابی به ویژه بخش طراحی سؤال آن مؤثر باشد .

پاورقی:

۱ - منظور دستورالعمل شماره  $\frac{472/1/929}{75/8/23}$  است که به استناد نامه شماره  $\frac{101/2/2855/29}{75/7/21}$  دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی صادر و جهت اجراء از نیمسال دوم سال تحصیلی ۷۶-۷۵ به مراکز پیش دانشگاهی ابلاغ شده است .

2- criterion- referenced

3- norm- referenced

۴ - مجله رشد آموزش زبان، شماره ۳۷-۳۶، ص ۳ و شماره ۴۲، ص ۵ .

5- difficulty

6- discrimination

۷ - سؤالات به طور کامل ضمیمه مقاله می باشد .

۸ - منظور انتخابی است که بر اساس کسب مهارتهای واقعی زبان انجام شده است

Note: write and check all your answers on the answer sheet.

I- Spelling: Fill in the blanks with the missing letters.

- 1- They went to the top of the b -- lding.
- 2- He needs shelter to pr- te- t him from e- tr- me heat or cold.
- 3- MT text still r- q- rie editing.
- 4- The big p-- ces of the Earth move very slowly.
- 5- Some scientists believe that meddling with the env- r- nment may lead to the planet's becoming very hot or cold.

II- A: Vocabulary: Fill in the blanks with the appropriate words from the list below, there is one extra word.

absolutely- aware- absorb- crowd- limited- consume- huge- composed- rate- layer- pollution.

- 6- His knowledge about the new disease is very \_\_\_\_\_.
- 7- This house is new and its walls \_\_\_\_\_ a lot of heat.
- 8- Underdeveloped countries \_\_\_\_\_ more than they produce.
- 9- Canada is a \_\_\_\_\_ country. It takes hours to travel from a city in the east to a city in the west by airplane.
- 10- This poem is \_\_\_\_\_ of many new and difficult words.
- 11- Generally the \_\_\_\_\_ of population growth in the Middle East countries is very high.
- 12- Not many people are \_\_\_\_\_ of the advantages of education.
- 13- Everybody is concerned about the high rate of \_\_\_\_\_ in Tehran.
- 14- My grandfather lives \_\_\_\_\_ alone in that big house.
- 15- I didn't see the film because there was a large \_\_\_\_\_ of people standing in line in front of the cinema. I couldn't buy a ticket.

B- word Definition: Match the definitions in column A with the words in column

B. There is one extra word in column B.

A

- 16- to change the usual condition of something
- 17- stay on top of a liquid
- 18- keep money to use later
- 19- making somebody feel pain

B

- a. save
- b. hurt
- c. float
- d. organized
- e. disturb



**C- Word Formation: Fill in the blanks with the appropriate forms of the words in parentheses.**

3

(interfere)

20- \_\_\_\_\_ with other's affairs is against my moral sense.

21- Dont \_\_\_\_\_ in matters that do not concern you.

(suggest)

22- I'm afraid. Your \_\_\_\_\_ is not practical.

23- The government has \_\_\_\_\_ developed a projet for housing in some parts of the country.

(correct)

24- The \_\_\_\_\_ of so many papers takes a lot of time.

25- It's important to pronounce these words \_\_\_\_\_.

**III- Structure: A- check the correct answer.**

26- I wish I \_\_\_\_\_ the truth before coming here.

a. knew      b. have known      c. had known      d. would know

27- He wasn't strong \_\_\_\_\_ to carry the suitcase.

a. enough      b. so      c. too      d. very

28- People who \_\_\_\_\_ againts the law must be punished.

a. offence      b. offensive      c. offensively      d. offend

29- I'd love a cup of tea \_\_\_\_\_.

a. so had you      b. so would I      c. so would you      d. so had I

30- Can you smell something \_\_\_\_\_?

a. burns      b. burned      c. burning      d. burn

31- This machine will increase \_\_\_\_\_ to a large extent.

a. production      b. productive      c. product      d. produce

32- He \_\_\_\_\_ for an hour now. I hope he will soon finish his lecture.

a. is speaking      b. has been speaking      c. has spoken      d. spoke

6

33- He \_\_\_\_\_ his house painted last year.

a. had      b. had had      c. has      d. has had

34- The government intends not to \_\_\_\_\_ economical sections in the capital.

a. center      b. centralize      c. centrally      d. centralization

35- We would have received the parcel sooner if it \_\_\_\_\_ by airmail.

a. had sent      b. was sent      c. had been sent      d. sent

36- Has anything left for me to eat? I'm sorry, you \_\_\_\_\_ have come earlier.

a. should      b. might      c. must      d. would

37- My texts still need \_\_\_\_\_ by a human translator.

- a. edit            b. to edit            c. be edited            d. editing

**B- Complete the sentences with the words in parentheses.**

38- Did you type this letter yourself" (get-typist)

No, I \_\_\_\_\_.

39- Have you ever visited the Art Museum? (wish)

No, I \_\_\_\_\_.

40- Did you watch the movie on TV last night? (not let)

No, My parents \_\_\_\_\_.

**C- Complete the sentences based on the situation given.**

41- They started watching the football match at 3 o'clock. Now it's 4 o'clock.

They \_\_\_\_\_.

42- "Could you talk to the manager yesterday afternoon?" No, I couldn't.

He \_\_\_\_\_ busy \_\_\_\_\_ to me.

43- Sarah didn't finish the exam because she worked very slowly.

She worked so \_\_\_\_\_.

**D- Complete the following sentences with could/ should/ might and the correct form of the word in parentheses.**

44- "Where has Amir gone? " "I'm not sure. He \_\_\_\_\_ to the bank. (go)

45- "Did you go on a picnic?" "No, it was too cold. If it had been warmer.

I \_\_\_\_\_". (go)

**IV- Language Function: Match column A with column B. There is one extra item in B.**

**A**

46- What would you like to know?

47- That's only seventy cents.

48- How long will you be away?

49- Have you heard about the air crash?

**B**

a. Good ness!

b. Maybe two days.

c. That's all right.

d. How many rooms are there please?

e. I do apologize.

**VV- Reading Comprehension**

**Check the correct answer.**

50- These scientists 'findings answer the questions of whether an increase in the carbon dioxide content of the atmosphere will cause the earth to warm up or encreasing the aerosol content will cause it to cool down.

3

The above sentence tells us that \_\_\_\_\_.

- a. the carbon dioxide and aerosol content of the atmosphere affect the temperature differently.
- b. the earth will both warm up and cool down
- c. the atmosphere contains either carbon dioxide or aerosol
- d. the earth will necessarily cool down

51- When men become organized into very large groups, and civilization develops, it is possible to get freedom from hunger, thirst, cold, heat and many diseases so that each person can live a happier life than he could if he were living alone. The above sentence tells us that \_\_\_\_\_.

- a. We won't be sick if we live together
- b. if we organize together we are free from everything
- c. We will have a happier life if we live alone
- d. by living together, we can live better lives

52- These projects are not available for ordinary commercial users. It is, however, possible to hire MT services for specific jobs. The above sentences tell us that \_\_\_\_\_.

- a. ordinary commercial users can hire MT services for specific jobs
- b. MT services are not available at all
- c. MT services make specific jobs possible
- d. ordinary commercial users make these projects available.

**Read the text carefully and check the correct answer. Give complete answers to questions number 56 and 57.**

We cannot feel speed. But our senses let us know that we are moving. We see things moving past us and feel that we are being shaken.

We can feel acceleration, an increase in speed. But we notice it for only a short time. For instance, we feel it during the take off run of an airplane.

We feel the plane's acceleration because our bodies do not gain speed as fast as the plane does. It seems that something is pushing us back against the seat.

5

Actually, our bodies are trying to stay in the same place, while the plane is carrying us forward.

Soon the plane reaches a steady (unchanging) speed. Then, because there is no longer any change in speed, the feeling of forward motion stops.

53- Acceleration is the name for \_\_\_\_\_.

- a. the movement of a plane

- b. a steady speed
- c. any kind of movement
- d. an increase in speed

54- We feel the plane's acceleration because our bodies gain speed \_\_\_\_\_.

- a. as fast as the plane
- b. much more slowly than the plane
- c. much faster than the plane
- d. before the plane can do

55- When the plane reaches a steady speed we no more feel acceleration because \_\_\_\_\_.

- a. there is no longer a change in speed
- b. the plane stops moving up
- c. we cannot see things moving past us
- d. we are pushed back against the seat

56- Why can we feel speed while we are riding on a bus but not while we are on board in a plane?

57- What happens to our body while the plane is taking off?

A lot of birds, insects, and large animals move in very large 58 from country to country during the 59. Some of them move where there is 60 food to eat in one place or when the 61 gets colder. The movement of animals from one place to another to 62 food or find warmer homes is called 63.

It is studied by many 64 around the world. In most cases they are able to say 65 the animals and birds are going.

58:

- a. crowds
- b. parcels
- c. groups
- d. crops

59:

- a. season
- b. year
- c. day
- d. night

60:

- a. any
- b. either
- c. no
- d. enough

61:

- a. earth
- b. weather
- c. dust
- d. shelter

62:

- a. carry out
- b. search for
- c. give up
- d. pull out

63:

- a. migration
- b. transportation
- c. protection
- d. civilization

64:

- a. visitors
- b. telescopes
- c. scientists
- d. robots

65:

- a. what time
- b. whether
- c. where
- d. how

Note: write and check all your answers on the answer sheet.

I- **Spelling:** Fill in the blanks with the missing letters.

- 3
- 1- The market is on the corner of the sq-- re.
  - 2- When man lives alone disease may at- a- k him.
  - 3- It is possible to hire MT servi-es for sp- c- fic jobs.
  - 4- Round the core is a thick l-- er of rock.
  - 5- These part-- les can float in the air for a long time.

II- A: **Vocabulary:** Fill in the blanks with the appropriate words from the list below, there is one extra word.

disappointing - qualified- projects- instruments- light- organize- give up- crash- available- means- content

- 5
- 6- We should \_\_\_\_\_ our seats in the bus to old people.
  - 7- I'm afraid. You are not \_\_\_\_\_ enough for this job.
  - 8- Do you know what the \_\_\_\_\_ of this bottle is?
  - 9- The news was not as \_\_\_\_\_ as we expected.
  - 10- Before writing a composition, it is better to \_\_\_\_\_ the main points in your mind.
  - 11- He plays some of the musical \_\_\_\_\_ very well.
  - 12- They have been working on some educational and psychological \_\_\_\_\_ since last year.
  - 13- I have a bad stomachache, I'll just have a \_\_\_\_\_ meal.
  - 14- By \_\_\_\_\_ of a computer I translated this book.
  - 15- Sorry, the new edition of this book is not \_\_\_\_\_ yet.

B- **Word Definition:** Match the definitions in column A with the words in column B. There is one extra word in column B.

A

- 3
- 16- cause something to become better
  - 17- keeping somebody or something safe
  - 18- to throw back
  - 19- the part along the end or side of something

B

- a. protection
- b. edge
- c. replace
- d. improve
- e. reflect

C- **Word Formation:** Fill in the blanks with the appropriate forms of the words in parentheses.

(memorize)

3

- 20- He has a good \_\_\_\_\_ and can remember all the details.  
21- This statue is a \_\_\_\_\_ to that great poet.  
(succeed)  
22- She has always had great \_\_\_\_\_ in her life.  
23- It is generally believed that \_\_\_\_\_ people are hard working.  
(ignore)  
24- He lost all his property because of his \_\_\_\_\_.  
25- Sometimes parents \_\_\_\_\_ the childish behaviour of their children.

III- **Structure: A- check the correct answer.**

6

- 26- She \_\_\_\_\_ the piano since she was ten.  
a. is playing            b. had played            c. has been playing            d. was playing  
27- My sister bought a dress, and \_\_\_\_\_ yours.  
a. so do                    b. neither did            c. so did                    d. neither do  
28- Who was the \_\_\_\_\_ of the injured driver?  
a. saviour                    b. conductor            c. registerer                    d. consumer  
29- Did you notice anybody \_\_\_\_\_ in the class?  
a. speak                    b. speaks                    c. spoke                    d. was speaking  
30- The \_\_\_\_\_ of any disease is more economical than its cure.  
a. preventing            b. prevention            c. prevent                    d. preventive  
31- If I \_\_\_\_\_ him, I'd have never made such a mistake.  
a. knew                    b. had known            c. have known                    d. know  
32- This room isn't \_\_\_\_\_ for the party.  
a. so small                    b. enough large            c. too small                    d. large enough  
33- We had prepared ourselves for the picnic but to our great \_\_\_\_\_ it started to rain.  
a. disappointment            b. disappoint            c. disappointing                    d. disappointed  
34- I don't know what happened. He \_\_\_\_\_ have been here an hour ago.  
a. might                    b. would                    c. should                    d. could  
35- The \_\_\_\_\_ of your garden will take several weeks.  
a. extensively            b. extensive            c. extension                    d. extend  
36- "Who made the porter \_\_\_\_\_ the bags?" "I didn't, perhaps my wife did".  
a. carry                    b. carrying                    c. carried                    d. to carry  
37- The majority of people took part in the last \_\_\_\_\_.  
a. elector                    b. election                    c. elect                    d. elective

B- **Complete the sentences with the words in parentheses.**

38- What color are you going to paint your room for NOWROOZ? (have-white)

I am going to \_\_\_\_\_.

3

39- Did you give him the money he had requested? (wish)

No, But I \_\_\_\_\_.

40- Do you usually wash your car yourself? (make- my son)

No, I usually \_\_\_\_\_.

**C- Complete the sentences based on the situation given.**

41- She started working as a typist 3 years ago.

She \_\_\_\_\_ for 3 years.

3

42- "Did your father buy that home?" No, he didn't.

It \_\_\_\_\_ small \_\_\_\_\_ to live in.

43- "I couldn't finish the food because there was too much of it".

1

There was \_\_\_\_\_.

**D- Complete the following sentences with could/ should/ might and the correct form of the word in parentheses.**

44- "We weren't sure which way to go. In the end we turned right."

"You went the wrong way. You \_\_\_\_\_ left. (turn)

45- I'm glad we had a map. We \_\_\_\_\_ if we hadn't had one. (get lose)

**IV- Language Function: Match column B. There is one extra item in B.**

**A**

**B**

46- Would you like to have lunch with us tomorrow?

a. That's a pity.

47- I think I've forgotten to bring my book.

b. It's down this street on the left.

48- Do you know where the Azadi Cinema is?

c. I'm really sorry. I can't.

49- What would you like sir?

d. It's allright.

e. Just a hamburger please.

2

**VV- Reading Comprehension**

**Check the correct answer.**

50- The advantages of such an agreement are great, one man can become a doctor, knowing that others will grow food, make clothes and build a house for him, in return for the work he does to keep them healthy.

The above sentence tells us that \_\_\_\_\_.

a. a doctor can build a house as well as others

3

- b. everybody has to grow his own food
- c. nobody can do everything by his own
- d. doctors have to return people to their work

51- With the large amount of the translation work being done by the computer, time is saved by this method. The above sentence tells us that \_\_\_\_\_.

- a. translation saves a lot of our time
- b. translating by computer needs a lot of time
- c. by means of computer we can translate many things in a short time
- d. computer needs a lot of time to translate

52- Those collections of aerosols which can float in the air for a long time reflect the sun's heat and therefore cause the earth to cool.

which of the following is not part of the content of the above sentence?

- a. Aerosols can float in the air for a long time.
- b. Aerosols reflect the sun's heat.
- c. Aerosols cause the earth to cool.
- d. Aerosols collect air.

**Read the text carefully and check the correct answer. Give complete answers to questions number 58 and 57.**

5

The Antarctic is actually a desert. It is the only continent on the earth without a river or a lake.

The Antarctic is all ice all year round. The warmest temperature ever recorded there is zero, at the South Pole. Explorers used to think that a place so cold would have a heavy snowfall. But less than ten inches of snow falls each year. That is less than half an inch of water. Ten times that much moisture falls in parts of the Sahara.

The little snow that falls in the Antarctic never melts. It continues to pile up deeper and deeper year after year and century after century. When the snow gets to be about eighty feet deep it is turned to ice by the weight of the snow above it.

53- The Antarctic is called a desert because it \_\_\_\_\_.

- a. is so cold
- b. has little moisture and no lakes or rivers
- c. is a continent
- d. lacks heavy snowfalls

54- The snow in the Antarctic is very deep because \_\_\_\_\_.

- a. it usually falls all round the year



- b. temperature has never been above zero  
c. it turns into ice immediately after falling  
d. of the weight of the snow which has already fallen down

55- The best title for the above passage is \_\_\_\_\_.

- a. The World's Greatest continent  
b. The Antarctic- An Ice Desert  
c. A Desert without a River or a lake  
d. Deep Snowfalls at the south Pole

56- Why did explorers use to think that the Antarctic would have a heavy snowfall?

57- What changes snow into ice in the Antarctic?

Millions of years ago, 58 animals lived on earth. At that time there were no people at all. So the dinosaurs ruled the 59. We know a lot about dinosaurs, even though the last one 60 nearly 70 million years ago. Scientists have found their 61 in the ground and put them back together again. In nearly every country in the world 62 have collections of dinosaurs bones 63 you can look at and 64 how they lived. There are lots of book and films about dinosaurs. So it's not difficult to 65 more about them.

58-

- a. strange                      b. advanced                      c. expert                      d. limited

59-

- a. universe                      b. country                      c. earth                      d. galaxy

60-

- a. died                      b. retired                      c. remained                      d. protected

61-

- a. bodies                      b. blocks                      c. models                      d. bones

62-

- a. organizations                      b. pharmacies                      c. museums                      d. departments

63-

- a. where                      b. which                      c. whom                      d. whether

64-

- a. account                      b. declare                      c. imagine                      d. imply

65-

- a. find out                      b. look up                      c. take off                      d. give up

"GOOD LOUCK"

**Note: write and check all your answers on the answer sheet.**

**I- Spelling: Fill in the blanks with the missing letters.**

- 3
- 1- Leonardo and his students ca- r- ed the machine out.
  - 2- Lastly, d- s- ase may attack him and death will come to him.
  - 3- Much time and money could be saved by MT in the field of d- ploma- y, science and te- hn- logy.
  - 4- The crust of the earth is made of several h- ge pieces of rock that fl-- t on the liquid rock of the mantle layer.
  - 5- These collections of a- ros- ls reflect the sun's heat.

**II A. Vocabulary: Fill in the blanks with the appropriate words from the list below There is one extra word.**

costly- content- provide- rope- respect- urgent- extreme- available- concerned- developed- nervous.

- 5
- 6- He was so \_\_\_\_\_ from the news that he couldn't sit down.
  - 7- There were no tickets \_\_\_\_\_ for the Sunday's performance.
  - 8- He has no \_\_\_\_\_ for his teachers and usually offends them.
  - 9- It is most \_\_\_\_\_ that the patient should get to hospital.
  - 10- The subway project has become too \_\_\_\_\_ for the government.
  - 11- Japan is an economically well \_\_\_\_\_ Asian country.
  - 12- You don't need to be \_\_\_\_\_ about my life. I can take care of myself.
  - 13- I don't think the \_\_\_\_\_ of this book is suitable for your age.
  - 14- Though he was born rich, he died in \_\_\_\_\_ poverty.
  - 15- The climbers were fastened together with a \_\_\_\_\_.

**B. Word Definition: Match the definitions in column A with words in column B.**

**There is one extra word in column B.**

**A**

**B**

- 2
- |  |               |
|--|---------------|
| 16- take the place of something              | a. aware      |
| 17- warm something so that it becomes liquid | b. protection |
| 18- having knowledge or understanding        | c. healthy    |
| 19- keeping somebody or something safe       | d. melt       |
|  | e. replace    |

**C- Word Formation: fill in the blanks with the appropriate forms of the words in parentheses.**

(collect)

مدت امتحان: ۱۲۰ دقیقه  
ساعت شروع: ۱۰<sup>۱</sup>/<sub>۴</sub> صبح  
تاریخ امتحان: ۱۳۷۵/۱۲/۹  
اداره کل امتحانات

سؤالات امتحان هماهنگ کشوری دوره پیش دانشگاهی  
درس زبان انگلیسی (۱) کلیه رشته ها  
جبرانی نیم سال اول سال تحصیلی ۷۶-۷۵ (صفحه ۲)

- 20- Progress depends on the \_\_\_\_\_ efforts of the people.  
21- She is very rich and her painting \_\_\_\_\_ worth a lot.  
(extend)  
22- I agree with you to some \_\_\_\_\_ but not completely.  
3 23- She has an \_\_\_\_\_ knowledge about the birds.  
(calculate)  
24- The \_\_\_\_\_ had a lot of mistakes but he tried to correct them.  
25- When you are going to add many figures, it is better to use a \_\_\_\_\_.
- III- Structure. A- Check the correct answer.**
- 26- Try this jacket on and see if it's \_\_\_\_\_ to wear when we go to the cinema.  
a. too big                      b. very big                      c. big enough                      d. quite big  
27- Some houses are equipped with a \_\_\_\_\_ heating system.  
a. center                      b. central                      c. centrally                      d. centralize  
28- Mary was late for the exam. She \_\_\_\_\_ earlier in the morning.  
a. might have got up                      b. should get up  
c. might get up                      d. should have got up  
29- What are those men doing in your garden? Oh, I am having a swimming pool \_\_\_\_\_.  
6 a. built                      b. building                      c. to build                      b. build  
30- I've never been to Europe and \_\_\_\_\_ my brother.  
a. neither have                      b. so have                      c. neither has                      d. so has  
31- I wish you \_\_\_\_\_ to leave Iran. If you hadn't left, you wouldn't be in trouble now.  
a. hadn't intended                      b. intended                      c. didn't intend                      d. had intended  
32- Football matches have always had \_\_\_\_\_ for many people.  
a. excited                      b. exciting                      c. excitement                      d. excite  
33- I noticed her \_\_\_\_\_ to the man wearing a hat.  
a. talking                      b. talks                      c. to talk                      d. talked  
34- That picture is \_\_\_\_\_ heavy to hang \_\_\_\_\_ on the wall.  
a. too/ it                      b. so/ it                      c. too/ \_\_\_\_\_                      d. so/ \_\_\_\_\_  
35- Does he live in your apartment now? Yes, he \_\_\_\_\_ with me since he came here.  
a. is living                      b. lives                      c. has been living                      d. lived  
36- They \_\_\_\_\_ took part in the school celebration.  
a. active                      b. action                      c. act                      d. actively

37- Her lecture was so \_\_\_\_\_ that it affected everybody.

- a. express                      b. expression                      c. expressive                      d. expressively

**B- Complete the sentences with the words given in parentheses.**

38- Was the book interesting? (such/ I couldn't put it down)

Yes, it \_\_\_\_\_.

3

39- Who made this uniform for you? (had/ my mother)

I \_\_\_\_\_.

40- Did you pass the exam? No, I didn't. (study/ hard enough/ pass the exam)

I wish I \_\_\_\_\_.

**C- Complete the sentences based on the situation given.**

41- We decided not to phone them because it was very late.

It was \_\_\_\_\_.

42- We could hardly see the island because it was too small.

It was \_\_\_\_\_.

3

43- John started looking for another job two months ago and he's still looking.

He \_\_\_\_\_.

**D- Complete the following conversational exchanges using the words in brackets.**

44- "I can't understand anything she says." " \_\_\_\_\_ " (neither/ I)

1

45- "I came by train." " \_\_\_\_\_ " (so I)

**IV- Language function: Match column A with column B. There is one extra item in B.**

**A**

**B**

46- Is the post office far from here?

a. Never mind

47- I fell as I was crossing the street.

b. Thank's, but I can't

2

48- I'd like this shirt, please.

c. No, it is just a block from here.

49- Can you come over this evening?

d. That's a pity.

e. Certainly, that will be 2000 tomans

**V. Reading comprehension: Check the correct answer.**

50- Leonardo was the student of a painter, and he became one of the most famous painters who have ever lived. The above sentence tells us that \_\_\_\_\_.

a. no painter has ever been as famous as leonardo

b. leonardo is considered one of the most famous painters in the history of art

3

- c. famous painters have had students as leonardo  
d. leonardo has been the most famous painter of the world
- 51- When men become organized into groups they work together to get food and build shelter, but each man has to give up some of his freedom so that he can live happily with the others.

The above sentence tells us that \_\_\_\_\_.

- a. to live happily, men should limit their freedom  
b. freedom is necessary for a happy life  
c. men who are organized into groups can get food  
d. men can live happily unless they work together

- 52- Before an earthquake happen, the two pieces of rock along the sides of one of the big cracks in the Earth's crust start to rub together very slowly.

The above sentence tells us that an earthquake happens \_\_\_\_\_.

- a. after two cracked pieces of the Earth's crust have started to rub together  
b. when the two sides of the Earth's crust rub together  
c. when the Earth's crust cracks slowly  
d. Both a and b.

**Read the text carefully and check the correct answers**

Atoms are all around us. They are the bricks of which everything is made. Many millions of atoms are contained in just one grain of salt, but despite their small size they are very important. The way an everyday object behaves depends on what kinds of atoms are in it and how they act. For instance, you know that most solid objects melt if they get hot enough. Why is this? It is the effect of the heat on the object's atoms. All atoms move continuously. When they are hot, they move faster. Usually the atoms in an object hold together and give the object its shape. But if the object grows hot, its atoms move so fast that they break the force that usually holds them together. They move out of their usual places so that the object loses its shape. then we say that the object is melting.

(grain= the smallest unit of weight, 0.065 gram)

- 53- The way an object behaves depends on \_\_\_\_\_.

- a. the kind of atoms in it  
b. the way its atoms behave  
c. the number of atoms in it  
d. Both a and b

3

- 54- A heated object loses its shape because \_\_\_\_\_.

- a. its atoms hold together
- b. its atoms are in their usual places
- c. its atoms break the force that usually holds them together
- d. it gets hot enough

55- Everything you see in your environment is made of \_\_\_\_\_.

- a. bricks
- b. atoms
- c. grains
- d. Both a and b.

56- Atoms in an object move \_\_\_\_\_.

- a. at all times
- b. whenever they are heated
- c. unless the object has melted
- d. only when they grow hot

1

**True or false**

57- ( ) Atoms are important because of their small size

58- ( ) All solid objects melt if they are heated.

**Cloze text**

The planet on \_\_\_\_\_ we live is a ball of very hot \_\_\_\_\_. It is a good thing for us that the outside shell is \_\_\_\_\_. If it were not, no one could live here. However, there are places \_\_\_\_\_ the ground is so hot that it \_\_\_\_\_ the bottom of your shoes. In some places you can see \_\_\_\_\_ coming up from pools of hot water. The people who live in these \_\_\_\_\_ make use of the heat which comes from inside the Earth. They are lucky because they don't have to \_\_\_\_\_ for coal, oil or gas.

4

- |                  |            |            |             |
|------------------|------------|------------|-------------|
| 59- a. it        | b. which   | c. when    | d. that     |
| 60- a. water     | b. rock    | c. air     | d. soil     |
| 61- a. liquid    | b. cold    | c. sandy   | d. cracked  |
| 62- a. where     | b. which   | c. on      | d. that     |
| 63- a. consumes  | b. catches | c. burns   | d. supplies |
| 64- a. pollution | b. steam   | c. waves   | d. drops    |
| 65- a. pools     | b. shells  | c. places  | d. planets  |
| 66- a. pay       | b. apply   | c. prepare | d. supply   |

Good Luck



# پاسخ به سوالات

تهیه و تنظیم: جهانبخش نیکوپور  
مدرس مرکز آموزش عالی ضمن خدمت فرهنگیان تهران

با توجه به ساعات تدریس زبان خارجی در برنامه هفتگی سال سوم تعداد تمرین های نوشتاری کتاب از حد معمول بیشتر است و وقت کلاس بیشتر صرف حل تمرین می گردد و فرصت کافی برای انجام تمرین های دیگر از جمله تمرین های شفاهی وجود ندارد. برای رفع این مشکل پیشنهاد می شود بعضی از تمرین های تکراری حذف شود.

**پاسخ:** با توجه به روشهای تدریس مؤثر، مطالب جدید هر درس ابتدا به صورت شفاهی در کلاس تمرین می شود یعنی مطالب نوشتاری از همان نکاتی است که قبلاً به صورت شفاهی تمرین شده و در محتوای درس گنجانده شده است لذا از آنجائیکه دانش آموزان با همان مطالب به صورت شفاهی آشنا شده اند پاسخگویی به سوالات نوشتاری برایشان ساده تر است و شاید هم نیازی به پاسخگویی همه سوالات نوشتاری نباشد.

۳- در کتاب پیش دانشگاهی (۲) صفحه ۱۴۵ چرا برای نکته جدید، Drill نوشته نشده است؟

**پاسخ:** نکته موردنظر در مورد افعال دوکلمه ای است با توجه به اینکه افعال دوکلمه ای در سال سوم معرفی شده اند تمرینهای (drill) لازم قبلاً ارائه شده است و دانش آموزان با کاربرد مفعول در بین اجزای اینگونه افعال و کاربرد ضمیر در ارتباط با آنها آشنایی کافی پیدا کرده اند، لذا تمرین هایی از نوع (exercise) ارائه شده است و نیازی به drill نمی باشد.

همانگونه که مطلع هستید یکی از اهداف مجله ارائه پاسخ مناسب به سوالات دبیران در خصوص کتابهای درسی، روشهای تدریس، مشکلات آموزشی و... می باشد. بدین لحاظ از این شماره بخشی تحت عنوان «پرسش و پاسخ» منتشر می گردد. ضمناً یادآوری می نماید این بخش متعلق به شماست؛ هرگونه سؤال یا پیشنهادی در زمینه آموزش زبان و تدریس مؤلفه ها و مهارتهای زبان دارید در صورت تمایل با ذکر مشخصات خود با آدرس ما مکاتبه فرمایید. در این شماره به تعدادی از سوالات و پیشنهادات دبیران زبان که از طریق ادارات کل آموزش و پرورش استانها به این دفتر ارسال گردیده پاسخ داده می شود.

۱. در نظام جدید واحدی درس زبان انگلیسی به صورت یک ترم در میان ارائه می شود. یعنی دانش آموزان ارتباط کمتری با زبان انگلیسی دارند، آیا بهتر نیست درس زبان انگلیسی در طول سال ارائه شود؟

**پاسخ:** با توجه به اینکه برای یادگیری و استفاده مؤثر از زبان دانش آموزان بایستی هرچه بیشتر در معرض زبان قرار گیرند هماهنگی های لازم در زمینه فوق صورت گرفته است تا درس زبان انگلیسی در تمام ترمهای تحصیلی دانش آموزان گنجانده شود.

۲. یکی از دبیران گروههای آموزشی مقطع راهنمایی این پیشنهاد را مطرح کردند:

۴- در صفحه ۱۳۲ شماره ۵ کتاب پیش دانشگاهی آی ان می بایستی فشار کلمه (stress) روی 'w باشد؟

پاسخ: ابتدا باید گفت که فشار کلمه بر روی بخش خاصی از کلمه قرار می‌گیرد نه حرف خاص. یعنی در موقع تلفظ کلمه، آن بخش خاص با فشار یا تأکید بیشتری ادا می‌شود. بنابراین در کلمه away که دو بخش است فشار کلمه بر روی بخش دوم قرار می‌گیرد و بخش بندی کلمه به صورت a.way بوده و شکل فونتیکی آن /weɪ/ می‌باشد. در چاپ جدید کتاب مزبور نکته مورد نظر اصلاح می‌شود.

۵- پیشنهاد یکی از دبیران محترم زبان انگلیسی استان اصفهان این است که تمرینات نقل قول درس یک و دو کتاب پیش دانشگاهی (۲) از حالت مبهم و مکالمه‌ای به حالت روشن، ادبی و نوشتاری تبدیل شود.

توضیح: باید توجه داشت که دستور زبان به خودی خود هدف نبوده، بلکه وسیله‌ای است جهت درست نوشتن، درست خواندن و درست صحبت کردن. بنابراین زمانی که یادگیری و تکلم زبان هدف باشد، دستور زبان بایستی به صورت کاربردی مطرح شود چون دستور زبان به دانش آموز نمی‌آموزد که چگونه حرف بزند بلکه به زبان آموز کمک می‌کند که چطور حرف زدن خودش را تصحیح کند یعنی ابتدا دانش آموز بایستی یاد بگیرد چگونه به زبان خارجی تکلم کند سپس با شکل صحیح رسمی و نگارشی آن آشنا شود (Fluency precedes accuracy) و قطعاً دستور زبان سنتی که سالها تدریس می‌شد و کمکی به یادگیری صحیح زبان نمی‌کرد، نمی‌تواند دوباره ملاک عمل قرار گیرد.

۶- یکی از دبیران محترم زبان استان تهران پیشنهاد کرده اند: «از آنجائیکه تستهای چهار گزینه‌ای در هیچکدام از کتابها وجود ندارد، پیشنهاد می‌شود در آخر هر یک از کتابها چندین تست چهار گزینه‌ای ارائه شود.»

توضیح: در کتابهای اول، دوم و سوم از نمونه سؤالات دیگری استفاده شده است که با اهداف زبان آموزی و استفاده زبان در موقعیت‌های حقیقی بیشتر هماهنگی دارند بنابراین توصیه نمی‌شود که روی سؤالات چندگزینه‌ای تأکید شود چرا که به لحاظ تعداد کم دانش آموزان معلم وقت بیشتری برای طراحی نمونه سؤالات غیر چندگزینه‌ای دارد. به سؤالات چندگزینه‌ای زمانی اهمیت داده می‌شود که مسئله ارزشیابی آموخته‌های زبان فراگیران و دانش آموزان در مقیاس وسیع مطرح شود و امکان برگزاری و تصحیح امتحان با سؤالات غیر چهارگزینه‌ای میسر نباشد.

بنابراین بیشتر روی سؤالات Fill in the blank، transformation، Completion و... تأکید شده است.

۷- پیشنهاد دبیران محترم گروههای آموزشی استان تهران که از طریق دفتر آموزشهای نظری و پیش دانشگاهی به دفتر مجله ارائه شده

این است که «حداقل یک یا دو درس در ارتباط با زندگی روستایی آورده شود چرا که حدود ۵۰ درصد جمعیت کشورمان روستائین می‌باشند.»

توضیح: در انتخاب متون کتابهای درسی، معیارهایی نظیر: اهداف، علایق دانش آموزان، توانمندی‌های دانش آموزان، سطح دشواری متون، واقعی بودن متون (authenticity) و... مدنظر بوده است و ضمناً از آنجائیکه زبان به عنوان وسیله جهت دستیابی به اهداف تعیین شده مدنظر قرار گرفته است، طبیعتاً نمی‌تواند هدف قرار گیرد و بخواهد جنبه‌های فرهنگی را به صورت تمام و کمال دربرگیرد. البته برخی از دروس (نظیر Highways، Eat Clothes، Eat، Funny Farmhand، In the Sky و...) به نحوی با طبیعت و زندگی روستایی ارتباط دارند.

۸- از گروههای آموزشی استان تهران پیشنهاد شده است که تمرینهای دوره‌ای در اول کتابها به صورت جامع‌تری تدوین گردد. توضیح: تمرینهای دوره‌ای در ابتدای کتابها صرفاً جهت آماده‌سازی دانش آموزان برای شروع همان کتاب آورده شده است. در جلسات اولیه شروع سال تحصیلی به لحاظ اینکه کلاسها رسماً و شاید با تعداد دانش آموزان لازم تشکیل نشود این تمرینهای مروری جهت Preview مفید خواهند بود. بدیهی است عنوان تمرینهای مروری برای این قسمتها بدین مفهوم نیست که به صورت اختصار تمامی مطالب یا نکات سال قبل در آن گنجانده شود.

۹- چرا در کتاب پیش دانشگاهی (۲) صفحه ۱۱۴ از شماره ۶ به بعد عنوان مجزای دیگری مثلاً Asking about directions آورده نشده است؟

پاسخ: با توجه به نقش زبانی Asking about transport تا شماره ۶ الگوهای ارائه شده در مورد مسافرت با قطار است و از شماره ۷ تا ۱۰ در مورد مسافرت با اتوبوس یا تاکسی و... است که آن هم به نوعی حمل و نقل محسوب می‌شود. بنابراین، چندان ضرورتی ندارد که عنوان مجزایی برای آن تدوین شود و ضمناً هر کدام از عناوین مطرح شده در کتاب تحت عنوان یک نقش زبانی به حساب می‌آیند و مسافرت با قطار یا اتوبوس و... همه در قسمت Asking about transport مطرح می‌شوند. بدیهی است Function پیشنهادی شما (Asking about directions) با الگوهای دیگری بیان می‌شود.

۱۰- پیشنهاد: در صفحه ۱۲۲ کتاب پیش دانشگاهی (۲) در خط اول قسمت Make any changes necessary باید حذف شود.

توضیح: دستور مزبور بدین معنی است که چنانچه تغییری لازم است اعمال کنید و بودن عبارت مزبور نیز مشکلی ایجاد نمی‌کند چرا که لازم است دستورات (Directions) تمرینهای مشابه در



Picasso was a great Italian painter.

۱۳ - پیشنهاد: برای هماهنگ کردن کتابهای پیش دانشگاهی با زبان (۳) پیشنهاد می شود چندین cloze test در زبان (۲) آورده شود.

توضیح: گنجاندن cloze test در کتاب سوم ضروری به نظر نمی رسد. به لحاظ اینکه در امتحانهای ورودی دانشگاهها از این فرم آزمونها (multiple-choice و cloze test) استفاده می شود جهت آشنایی دانش آموزان دبیرستانی با این آزمونها، در کتابهای پیش دانشگاهی نمونه هایی از cloze test و سوالات چهارگزینه ای وجود دارد. از طرف دیگر cloze test نمونه ای از integrative test هست و نمی توان در سطوح پایین از آن استفاده کرد.

۱۴ - پیشنهاد: برای تقویت listening دانش آموزان، در کتب سه ساله متوسطه چاره ای اندیشیده شود.

توضیح: در تمام کلاسها معلم باید از تکنیک های مختلف در پیشرفت مهارتهای چهارگانه زبانی دانش آموزان استفاده کند و تأکید معلم بیشتر بر مهارتهای شفاهی (Listening و Speaking) است. زمانی می توانیم این سؤال را مطرح کنیم که روش تدریس معلم به گونه ای باشد که در کلاس انگلیسی صحبت نشود و معلم تکنیک های روش گرامر-ترجمه و... را اعمال کند که در آن صورت به لحاظ غفلت از مهارت های شفاهی، چاره اندیشی لازم است. ضمناً جهت توجیه معلمان نیز دوره های تأمین مدرس برگزار شده و خواهد شد و در آینده نیز نیم واحد اضافه شده درس زبان به مهارت شنیداری اختصاص خواهد یافت.

۱۵ - پیشنهاد: جهت بهبود کار کلاسی و اهمیت دادن به بخش شفاهی هماهنگی هایی با سازمان سنجش بعمل آید تا از قسمتهای Pronunciation Practice سوالات بیشتری آورده شود.

توضیح: بررسی های انجام شده نشان می دهد در سالهای اخیر در امتحان ورودی دانشگاهها (کنکور سراسری) و کنکور پیش دانشگاهی تقریباً از تمامی مؤلفه های مندرج در کتابهای درسی طرح سؤال شده است و در همین راستا حداقل دو سؤال از کل ۳۵ سؤال مربوط به تلفظ بوده است. بدیهی است با توجه به حجم مطالب درسی دیگر، اختصاص دو یا سه سؤال به تلفظ مناسب است. البته لازم به تذکر است که تأکید بیش از این روی تلفظ موجب تضييع حقوق دانش آموزانی خواهد شد که به منابع و مراجع ذیصلاح دسترسی ندارند و یا حتی در طول دوران تحصیل در معرض تلفظ صحیح قرار نگرفته اند و لذا از آنجائیکه طرح سؤالاتی نظیر کنکور در مقیاس یک کشور بزرگ و در ارتباط با سرنوشت افراد مطرح می شود سازمان سنجش قطعاً سیاست های منصفانه ای را دنبال خواهد کرد.

سراسر کتاب یکسان باشند. از طرفی دیگر، بودن این عبارت سبب می شود دانش آموزان به نوع کلمه (part of speech) نیز دقت کنند و نبودن آن نیز سبب می شود که دانش آموز بدون توجه به نوع کلمه و صرفاً با توجه به جنبه معنایی، آن را به کار برد.

۱۱ - پیشنهاد دبیران زبان گروههای آموزشی استان اصفهان: در کتاب پیش دانشگاهی (۲) صفحه ۱۱۰ قسمت C داخل مستطیل بهتر است بعد از said نیز to me اضافه شود.

توضیح: افعال say و tell هر دو برای نقل گفتار مستقیم به کار می روند. معمولاً بعد از فعل tell باید مفعول شخصی به کار رود اما فعل say بدون مفعول شخصی به کار می رود. جمله های:

He hasn't told me that he's leaving.

He hasn't said that he's leaving.

دقیقاً این تباین را نشان می دهند. در کتاب درسی نیز هدف این بوده است که دو مثال به صورت مقابله ای با هم مقایسه شوند. توضیح فرهنگ لغت Oxford advanced learner چاپ پنجم سال ۱۹۹۵ نیز جهت اطلاع بیشتر عیناً ارائه می گردد:

**Say** never has a person as the object. **Tell** can have two objects.

You say something, or say something to somebody.

You tell somebody something. You tell a story, or a joke.

You tell somebody to do something.  
Examples:

Anne said | "I'm tired."  
| that she was tired.

Anne told | me | that she was tired.  
| the children | a story.  
| to go to bed.

۱۲ - پیشنهاد دبیران گروههای آموزشی استان اصفهان: در صفحه ۹۹ کتاب پیش دانشگاهی و صفحات دیگر دو نقطه: باید بین کلمه و مفهوم آن بیاید مثلاً در آن صفحه قبل از کلمه work (labour(n); work) بیاید.

توضیح: دقیقاً فاصله مطابق فرهنگ لغت وقتی مفهوم کلمه ای داده می شود و متعاقب آن مثال کاربرد آن کلمه ارائه می گردد نیاز به علامت: بین مثال و مفهوم کلمه جدید است. بنابراین وجود علامت: در کتابهای درسی بعد از مفاهیم لغات جدید نه تنها صحیح بلکه لازم است. مثال:

painter(n), a person who paints pictures:

## V. DAS ist ein MANN

[bzw.]

Das ist ein Mann:

"Das" als Einfallspitze, "Mann" als Schlussfall.

Da an die IV. Variante teilweise mit der II. und teilweise mit der V. als sinngleich betrachten und somit jeweils vernachlässigen könnte, blieben insgesamt 4 verschiedene Sinndeutungen übrig.

Dass die Variante II und III im täglichen Sprachgebrauch verhältnismässig selten vorkommen, ist unbestritten, muss aber als ein Aspekt der Frequenz betrachtet werden. Im Prinzip jedoch ändert das nichts an der Tatsache, dass ein Satz, wie man sieht, so viele verschiedene Bedeutungen haben kann, wie er Wörter enthält. Und der Satz "Das ist ein Mann" hat in der Tat nicht weniger als 4 verschiedene Bedeutungen.

Daran ist eigentlich nichts Neues. Jeder Deutschlehrer muss dieses Phänomen seinen Anfängern immer wieder beibringen, spätestens dann nämlich, wenn er den deutschen Fragesatz im Vergleich zum Imperativsatz erläutern muss, d.h. ihm demonstrieren muss, dass es beim Sprechen einzig auf das richtige Melos ankommt; z.B. (als Frage): "Gehen Sie raus?", aber (als Imperativ): "Gehen Sie raus!". Der gleiche Satz erhält mit einem veränderten Klang eine völlig verschiedene Bedeutung.

Es kann uns hier nicht darum gehen, die Klanggestalt der deutschen Sprache zu erörtern. Es soll auch nicht ein Problem gelöst, oder eine Frage beantwortet werden, im Gegenteil, es soll eine Frage aufgeworfen werden. "Als ob wir nicht schon genug Fragen hätten", wird manch ein Kollege wohl mit Recht einwerfen. Es liegt uns fern, ihren Unmut schüren zu wollen, aber darf man denn nicht einmal fragen, warum gerade die elementaren Anliegen der Sprache unausgesprochen bleiben?

Unser "unerhörter" Satz ist nur ein Beispiel dafür, dass eindeutig sinnträchtige Elemente der Sprache überhaupt nicht als Gegenstand der Grammatik bzw. der Sprachlehre betrachtet werden. Dies gilt überhaupt für vieles Wesentliche, dass unmittelbar zur Sprache gehört. Aber, was gehört "noch" zur Sprache und was "nicht mehr"? Darüber scheiden sich allerdings die Geister. Denn zuvor müsste eine ursprünglichere Frage geklärt werden: Was ist das, die Sprache?

Eine unerhörte Frage!

Verfahren verzeihen. Es liegt uns fern, uns in Angelegenheiten der Fachleute einzumischen. Wir wollen lediglich einen unerhörten Satz zum Sprechen bringen. Zum Sprechen bringen? Ist das gut möglich? Dass die Dichtung dazu fähig ist, wird niemand bestreiten. Aber wir sind keine Dichter, höchstens Lehrer. Wenn wir als solche etwas zum Sprechen bringen wollen, nehmen wir gern Zuflucht zur Technik. Würde sie uns hier nützen? Gewiss, wir könnten unseren Ausführungen eine Cassette beilegen und unseren unerhörten Satz phonetisch hörbar machen. Ob unser Satz damit auch zu uns sprechen würde, ist freilich sehr fraglich.

Aus verständlichen Gründen müssen wir davon Abstand nehmen und uns eines üblichen Mittels bedienen. Die Angemessenheit eines Mittels orientiert sich an dem jeweiligen Zweck. Worum geht es uns? Was ist an dem Satz "das ist ein Mann" so problematisch? Nun, nichts weniger, als seine Bedeutung! Nicht, dass er keine Bedeutung hätte; im Gegenteil, er ist sogar sehr vielbedeutend. Eigentlich zu-viel-bedeutend, jedenfalls mehr-bedeutender, als es dem Lerner und erst recht dem Lehrer lieb sein könnte! Wieviel-bedeutend ist er aber nun?

Auf den ersten Blick hat er vielleicht nur eine Bedeutung. Auf den zweiten aber schon vier! Nämlich so viele, wie der Satz überhaupt Wörter enthält. Wie geht das an? Man braucht nur jeweils ein bestimmtes Wort zu betonen, und schon erhält der Satz eine andere Bedeutung. Wir gehen alle vier Möglichkeiten einmal durch, wobei wir bemerken werden,

dass es eventuell auch fünf sein können:

#### I. DAS ist ein Mann

Man wird sofort dazu verleitet, am Ende ein Ausrufezeichen zu setzen und auszurufen: "Das ist ein Mann!"

Mögliche Sprachintention:

- Ein toller Mann! [bzw.]
- Das nennt man einen Mann!

#### II. Das IST ein Mann

Mögliche kommunikative Intention:

- Und ich sage dir, das ist doch ein Mann. [bzw.]
- Du kannst mir glauben, das ist ein Mann (und keine Frau).

#### III. Das ist EIN Mann

Mögliche Sprachintention:

- Und nicht etwa zwei (Männer), [bzw.]
- Das ist erst einer (wir brauchen aber mehr).

#### IV. Das ist ein MANN

Mögliche Sprachintention:

- ... und keine Frau.
- Normale Information, ohne besonderen Aspekt, mit mehr oder weniger betontem Schlussfall.

Als normale Information, wie sie die Funktion des Gleichsetzungsnominativs im Aussagesatz ist und somit auch deckend mit der grammatikalischen Struktur wäre folgende Klanggestalt wohl typischer:

معنای جمله تنها در گرو ساختمان دستوری آن نیست، بلکه بستگی به تأکید و تلفظ اجزاء آن نیز دارد. اما معمولاً این نکته در کلاسهای درس و در مراحل آغازین آموزش زبان بیگانه نادیده گرفته می‌شود: مسئله‌ای که در گامهای بعدی زبان‌آموز را با مشکل تلفظ و برخورد زنده با متن دچار می‌کند. مقاله حاضر - از آقای آتیلا علیشناس مدرس زبان آلمانی - می‌کوشد با تفصیل و مثال لازم نقش و اهمیت تلفظ درست را در تعیین معنای جمله گوشزد و به این ترتیب حساسیت معلم و زبان‌آموز را نسبت به آن بیدار کند. نکته‌ای که آقای علیشناس نگاشته، بر تجربیات وی در تدریس کتاب *Spracheurs Deutsch* متکی است که از تازه‌ترین کتابهای درسی زبان آلمانی به شمار می‌رود و بخش عمده‌ای از آن تدریس زبان با وسایل شنیداری است.

## تجربیات عملی یک معلم زبان آلمانی

# Ein unerhoerter Satz "Das ist ein Mann."

Was ist daran so Besonderes, wird man vielleicht mit Recht fragen. In der Tat, der Satz "Das ist ein Mann" ist eines der simpelsten Satzmuster der deutschen Sprache, in dem zugleich die geläufigsten Wörter verwendet sind, die einem Anfänger an Wortaschatz zugemutet werden. Der Satz bereitet keinerlei Schwierigkeiten, möchte man meinen. Freilich, sobald der Satz aus der Sprache heraus auf das zweidimensionale, geduldige Papier verlegt worden ist, lässt er sich auch ohne weiteres bewältigen. Ob er damit wirklich bewältigt wird, oder eher überwältigt, bleibt indes offen. Sicher ist jedoch, dass er uns in diesem Zustand nichts anhaben kann; wir können mit ihm schalten und walten, wie es

uns beliebt. Er selber kann weder etwas dazu bemerken, noch hinzufügen, er kann keinen Einspruch erheben, er kann nicht einmal aus Protest schweigen. Mit anderen Worten, wir haben ihn völlig in der Hand. Aber, was haben wir da eigentlich in der Hand, bzw. auf dem Blatt: DAS IST EIN MANN, ein Aussagesatz mit vier Wörtern, bzw. drei Satzgliedern womöglich. Unsere Kollegen von der Linguistik werden unser grobschlächtiges

pronom;

6 (soit 01.12%) phrases restent sans traduction.

**NOTES:**

1- J. DUBOIS/M. GLACOMO, *Dictionnaire linguistique*, 1<sup>ère</sup> édition, France, Larousse, 1974, p. 158.

۲- محمدجواد، مشکور، نطق، چاپ سیزدهم، تهران، شرق، ۱۳۶۸، ص ۲۵۲.

۳- شمس، آل احمد، گاهواره، چاپ سوم، تهران، فردوسی، ۱۳۷۲، ص ۵۸.

4-E.K. NIKOLSATA/ T.Y. GOLD ENBERG, *Grammaire française*, 2<sup>ème</sup> édition, Moscou, École Supérieure, 1967, p.345-346.

5- A. CAMUS, *L'étranger*, France, folio, 1990, p. 105.

۶- سیدحامد، رضی، نقل قول مستقیم و غیر مستقیم در زبان فرانسه، رشد، شماره ۱۱ و ۱۲، بهار و تابستان ۶۶، ص ۲۴.

۷- سیدمحمدعلی جمالزاده، یکی بود یکی نبود، تهران، کانون معرفت، بی تا، ص ۲۸.

8- Fr. MAURIAC, *Pharisienne*, France, p. 213.

۹- سیمین، دانشور، جزیره سرگردانی، چاپ اول، تهران، خوارزمی، ۱۳۷۲، ص ۴۳.

۱۰- سعدی، کلیات، با تصحیح ذکاءالملک فروغی، چاپ هشتم، تهران، جاویدان، ۱۳۷۱، ص ۵۲۲.

۱۱- مولوی، محمد بلخی، غزلیات شمس، چاپ پنجم، تهران، صفی علیشاه، ۱۳۵۴، ص ۱۷۹-۱۷۶.

12- A. CAMUS, op.cit., p.104.

۱۳- صادق، هدایت، بوف کور، تهران، امیرکبیر، بی تا، ص ۹۳.

14- J.P.SARTRE, *La nausée*, France, folio, 1990, p.103.

۱۵- اسماعیل، فصیح، ثریا در اغما، چاپ دوم، تهران، صفی علیشاه، ۱۳۶۲، ص ۹۳.

16- A. CAMUS, op. cit., p.136.

17- A. GAMUS, op.cit., p. 158.

18- A. CAMUS, op.cit., p.161.

۹- اسماعیل، فصیح، درد سیاوش، چاپ چهارم، تهران، صفی علیشاه، ۱۳۷۳، ص ۹۲.

۲۰- سیدمحمدعلی، جمالزاده همان، ص ۵۲.

۲۱- سیمین، دانشور، همان، ص ۱۸۹.

۲۲- اسماعیل، فصیح، پیشین، ص ۴۷.

۲۳- جلال، آل احمد، مدیر مدرسه، چاپ دوم، تهران، فردوس، ۱۳۷۳، ص ۲۵.

۲۴- سیمین، دانشور، همان ص ۹۳.

۲۵- جلال، آل احمد، خسی در میقات، تهران، فردوس، ۱۳۷۲، ص ۸۳.

۲۶- سیمین، دانشور، همان، ص ۱۶۹.

۲۷- صادق، هدایت، همان ص ۲۹.

28- E.ZOLA, *La fortune des Rougon*, France, Fasquelle, 1960, p. 177.

۲۹- سیمین دانشور، همان، ص ۱۲۵.

30- A.CAMUS, op.cit., p.51.

۳۱- سیمین، دانشور، همان، ص ۱۳۳.

32- A. CAMUS, op.cit., p.101.

33- A. CAMUS, op.cit., p.67.

۳۴- اسماعیل، فصیح، پیشین، ص ۴۷.

۳۵- سیمین، دانشور، همان، ص ۵۲.

۳۶- جلال، آل احمد، زن زیادی، چاپ مکرر، تهران، فردوس، ۱۳۷۲، ص ۶۳.

۳۷- شمس، آل احمد، همان، ص ۱۶.

38- M. GREVISSE, *Le bon usage*, 12<sup>ème</sup> édition, France, Duculot, 1988, p.629.

۳۹- محمدرضا، باطنی، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، چاپ پنجم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۲، ص ۸۳.

40- A.CAMUS, op.cit, p.154.

41- J.P. SARTRE, *Le mur*, France, folio, 1990, p.71.

۴۲- خواجه نظام الملک، سیاست نامه، به تصحیح عباس اقبال، چاپ دوم، تهران، اساطیر، ۱۳۶۹، ص ۱۶۲.

۴۳- خواجه نظام الملک، همان، ص ۸۷.

de la même façon et les mots exclamationnels, à l'exception de *que* remplacé par *combien*, sont maintenus; par exemple:

Il m'a dit: "Que tu es belle!" → Il m'a dit combien J'étais belle.

Mais les phrases verbales ne sont pas identiques dans les deux langues concernées car dans le persan la phrase exclamative n'est pas précédée par la conjonction *Ke*; par exemple:

Il a crié: "Imbécile!" → Il a crié qu'imbécile.  
او فریاد زد: «احمق!» او فریاد زد احمق.

### Qu'est-ce que le discours indirect libre?

C'est une construction purement littéraire dont l'origine est double: elle naîtrait de l'omission de *que* de subordination et de l'ambiguïté de certains passages qui pourrait être attribués soit au narrateur soit à celui qui parle.

Concernant les effets produits par le discours indirect libre, on parle d'abord de saper les bases de toute rhétorique, de l'ironie, de l'ambiguïté et de l'effet de distanciation en français.

Quant aux effets produits par ce type de discours en persan, on peut faire allusion à l'ironie, à la mise en relief, au dégonflage de la rhétorique.

Le discours indirect libre connaît aussi les modifications suivantes:

1) Les personnes grammaticales; par exemple:

"Quand il sut, par les bavardages de la vieille que son frère donnait des poignées de main à Granoux et en recevait du marquis, il se demanda avec anxiété ce qu'il devait croire.

Se serait-il trompé à ce point? Les légitimistes ou les orléanistes, auraient-ils quelque chance de succès?"<sup>28</sup>

«کریستیان شارنو از دوستی خودش و ثریا حرف می‌زند. او ثریا را هفت هشت سال است که می‌شناسد. چه از دوران تحصیلشان در دانشگاه قبل از ازدواج، و چه این یک سال اخیر که ثریا برگشته بود. او ثریا را واقعاً دوست دارد.»<sup>29</sup>

2) Les indications de lieu et de temps; par exemple:

"Il m'a alors raconté qu'il avait trouvé un billet de loterie dans son sac et qu'elle n'avait pas pu lui expliquer comment elle l'avait achetée. Un peu plus tard, il a trouvé chez elle "une indication" du mont-de-piété qui prouvait qu'elle avait engagé deux bracelets. Jusquelà, il ignorait l'existence de ces bracelets."<sup>30</sup>

«خواست کیفیتش را از روی میز آرایش مادرش بردارد که چشمش به عکس رنگی سلیم افتاد. چرا عکس سلیم آنجا بود؟»<sup>31</sup>

3) Les temps verbaux: Le verbe déclaratif étant au passé, le présent de l'indicatif devient un imparfait, le passé composé devient un plus-que-parfait, le futur devient un conditionnel; par exemple:

"[Il...] m'a dit qu'il avait étudié mon dossier. Mon affaire était délicate, mais il ne doutait pas du succès, si je lui faisais confiance"<sup>32</sup>.

"Il m'a tout de suite déclaré qu'il l'invitait aussi. La femme de son ami serait très contente de ne pas être seule au milieu d'un groupe d'hommes."<sup>33</sup>

مضارع اخباری ← ماضی نقلی  
«دکتر، او امروز چطور است؟»  
- تغییری نیست متأسفانه... «وارد توضیحات دیگر می‌شود. ظاهراً وضع ثریا نسبت به بیشتر معالجات و داروها تقریباً بی‌اثر مانده است.»<sup>34</sup>

ماضی مطلق ← ماضی بعید  
«هستی از خودش در عجب بود. چقدر منطقی و خونسرد شده

بود و تلخی و ناامیدی دست از سرش برداشته بود.<sup>35</sup>»

ماضی استمراری ← ماضی استمراری

«معلم نقاشی همان‌طور که به دکتر گوش می‌داد در دل

می‌خندید. - «اگر اینها بود اصلاً چرا پیش تو می‌آمدم؟»<sup>36</sup>»

ماضی مطلق ← حال

«اخطار کزد که مدرسه او سر طویله نیست. نظم و انضباط

دارد...»<sup>37</sup>»

### Qu'est-ce que l'interrogation?

"Il est question de phrase interrogative, c'est-à-dire de la phrase de forme interrogative, que l'on appelle aussi "interrogation directe", pour l'opposer à l'interrogation indirecte.<sup>38</sup>"

«بندهای فارسی به دو دسته یا زیر طبقه تقسیم می‌شوند: زیر طبقه پرسشی و زیر طبقه خبری. تمام بندهای زیر طبقه پرسشی الزاماً یا دارای کلمات پرسشی هستند یا دارای آهنگ خیزان. ممکن است بند پرسشی هم دارای کلمه پرسشی و هم دارای آهنگ خیزان باشد.<sup>39</sup>»

Selon la portée de l'interrogation, on distingue l'interrogation globale et l'interrogation partielle; l'interrogation globale porte sur le verbe et appelle une réponse *oui* ou *non* (ou *si* et *tchera* en persan) et l'interrogation partielle porte sur d'autres éléments de la phrase; par exemple:

"A-t-il seulement exprimé des regrets? Jamais..."<sup>40</sup>

"Que voulez-vous qu'il fit contre trois?"<sup>41</sup>

«نوشیروان عادل [...] گفت ای پیرگوز می‌کاری؟»<sup>42</sup>»

«ملک پرویز گفت دو فرمانده در شهر چون نیکو آید؟»<sup>43</sup>»

Les mots interrogatifs, dans les deux langues concernées, peuvent perdre leur valeur ordinaire pour faire répéter L'interlocuteur.

L'interrogation peut être directe et indirecte.

L'interrogation indirecte est introduite par la conjonction *si*; par exemple: "Je lui ai demandé

si elle voulait venir au cinéma le soir."<sup>44</sup>

Les transformations des mots interrogatifs dans le passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte sont:

que ⇒ ce que

Est-ce que ⇒ si

qui est-ce qui ⇒ qui

qu'est-ce que ⇒ ce qui

qu'est-ce que ⇒ ce que

Il faut rappeler que les mots interrogatifs persans ne subissent aucune modification dans le passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte.

Les apprenants iraniens du **FLE** ont toujours quelques difficultés dans l'apprentissage de cette partie de grammaire. Nous avons alors procédé à l'analyse des erreurs de ces apprenants. Pour cela nous avons choisi 36 apprenants, étudiants du **FLE** dans les différentes universités. Nous avons d'abord établi un questionnaire contenant une vingtaine de phrases à traduire, tout en nous appuyant sur les différences existant entre ces deux langues concernées. Les résultats de cette analyse sont:

214 (soit 40.07%) traductions correctes;

320 (soit 59.92%) traductions fautives;

245 (soit 47.59%) fautes concernant les temps verbaux;

30 (soit 05.61%) fautes concernant la ponctuation;

29 (soit 05.43%) fautes concernant le mode du verbe;

43 (soit 08.05%) fautes concernant la conjonction;

38 (soit 07.11%) fautes concernant le

contemporain.

### Qu'est-ce que le discours indirect?

"Le discours indirect reproduit les paroles d'une personne indirectement, par intermédiaire d'une autre personne. Il trouve son expression syntaxique dans une série de phrases, dont la subordonnée reproduit le discours direct, et la principale précise celui à qui on le rapporte. La principale comprend habituellement un mot déclaratif tel que: dire, annoncer, ajouter, déclarer..."<sup>4</sup>

en voici un exemple:

"Après un silence, il s'est levé et m'a dit qu'il voulait m'aider, que je l'intéressait et qu'avec l'aide de Dieu, il ferait quelque chose pour moi."<sup>5</sup>

«هرگاه که گفتار کسی را برای دیگری نقل می‌کنیم، بوسیله یک جمله پیرو به نحوی تغییر دهیم که مفهوم کلامش را بیان کند، آن جمله را نقل قول غیرمستقیم گویند. در این حالت جمله مرکب خواهیم داشت وقتی می‌خواهیم گفتار مستقیم کسی را به صورت غیرمستقیم بیان کنیم دگرگونی‌های زمانی، شخصی و وجهی را به دنبال خواهد داشت.»<sup>6</sup> به طور مثال:

«حتی یک نفر آمده بود می‌گفت اسمش مخبر است و می‌گفت می‌خواهد مرا «عن ترویو» بکند.»<sup>7</sup>

Le discours indirect peut être libre, c'est-à-dire que les phrases reproduisant les paroles (ou les pensées) sont placées dans la dépendance grammaticale d'un verbe principal et sont transformées en propositions ou en infinitifs; Par exemple:

"Brigitte ouvrit la porte du petit salon et nous appela: Ne voulions-nous pas un peu de thé? Cela nous réchaufferait après cette course<sup>8</sup>."

en voici un exemple du persan:

«استاد از شوخی دست برداشت: ببین دختر، داری جوانیت را به پای مراد هدر می‌دهی، چندین سال است در انتظار خواستگاری او هستی. احساس تو نسبت به او، به علت انس و عادت و

مهربانی‌های او و خیالپردازی‌های توست»<sup>9</sup>.

Il faut tenir compte de ce que le persan classique connaît aussi le discours indirect-lié et libre-, mais un discours indirect sans modification; en voici deux exemples:

«گفتم که شکایتی بخوانم  
از دست تو پیش پادشا من»<sup>10</sup>  
«هر نفس آواز عشق می‌رسد از چپ و راست  
ما به فلک می‌رویم عزم تماشا کراست  
ما به فلک بوده‌ایم یار ملک بوده‌ایم  
باز همانجا رویم خواجه که آن شهر ماست  
عالم خاک از کجا گوهر پاک از کجا  
برچه فرود آمدیم بار کنیم این چه جاست  
بخت جوان یار ما دادن جان کار ما  
قافله سالار ما فخر جهان مصطفی است»<sup>11</sup>

En français, aussi bien qu'en persan contemporain, parfois, quelques verbes s'emploient comme équivalents de dire, tels que: remarquer, faire, aborder, sursauter, trembler, sourire, étrangler, s'agiter, indiquer,...

گلابه کردن، نق زدن، اقرار کردن، مژده دادن، قسم دادن، خدا را شکر کردن، نصیحت کردن، دستور دادن، تأکید کردن، اصرار ورزیدن، قسم خوردن، لندلند کردن، عذرخواهی کردن، قول دادن، تعریف کردن، حالی کردن، دویدن، ...

Il faut rappeler que le passage du discours direct au discours indirect entraîne les modifications suivantes:

1) Les personnes grammaticales: par exemple:

"Il m'a d'abord dit qu'on me dépeignait comme étant d'un caractère taciturne et renfermé"<sup>12</sup>.

«او به من گفت که ز منم از توی نو عادت داشته همیشه ناخن دست چپش را می‌جویده.»<sup>13</sup>

2) Les indications de lieu et de temps:

- Si le lieu et le temps des paroles sont les



mêmes que ceux du récit, il n'y a pas de changement;

- Se le lieu et le temps ne sont pas les mêmes, nous avons les changements suivants:

ici ⇒ là

hier ⇒ la veille

prochain ⇒ suivant

maintenant ⇒ alors

aujourd'hui ⇒ ce jour-là

avant hier ⇒ l'avant-veille

demain ⇒ le lendemain

après ou dernier ⇒ précédent

Il faut y ajouter, quand-même, qu'il y a les indications de temps qui ne subissent aucune modification, telles que: l'aube. midi. minuit, après-mide.

Généralement le persan ne connaît les modifications concernant les indications de lieu et de temps que très rarement.

3) Les temps verbaux:

- Si le verbe introducteur est au présent ou au futur, il n'y a pas de changement: par exemple:

"Je voudrais lui dire qu'on le trompe.<sup>14</sup>"

En persan, c'est pareil; par exemple:

«یکی از بچه های آبادان را می بینیم که می گوید اینجا تحصیل

می کند.<sup>15</sup>»

-Si le verbe introducteur est au passé, le présent de l'indicatif devient un imparfait, le passé composé devient un plus-que-parfait, le futur devient un conditionnel; par exemple:

"J' ai dit que c'était le hasard<sup>16</sup>."

"J'ai dit [...] que je n'avais pas eu l'intention de tuer l'arabe.<sup>17</sup>"

"J'ai entendu mon avocat s'écrier, pour finir, que les jurés ne voudraient pas envoyer à la mort un travailleur honnête<sup>18</sup>."

Bien que le persan ne connaisse aucune règle pour ces modifications précitées, on rencontre, cependant, quelques modifications, en voici quelques exemples:

۱ - ماضی بعید ⇨ مضارع اخباری

«دیشب وقتی داشته ثریا رو ترک می کرده گفته میره دنبالش

حقیقت.<sup>19</sup>»

۲ - ماضی بعید ⇨ ماضی نقلی

«شنیدم توی بازار قسم خورده بودند که با چشم خودشان

دیده اند.<sup>20</sup>»

۳ - ماضی مطلق ⇨ مضارع التزامی

«هستی قول داد که وقتی همدیگر را دیدند توضیح بدهد.<sup>21</sup>»

۴ - ماضی مطلق ⇨ مضارع اخباری

«دیشب گفتید نمی خواهید او را از این جا منتقل کنید.<sup>22</sup>»

۵ - ماضی استمراری ⇨ مضارع التزامی

«و فراش را هر وقت می خواستی نبود و زنش می دوید که فلانی

رفته آب بیاورد.<sup>23</sup>»

۶ - مضارع اخباری ⇨ ماضی نقلی

«با خود می گوید که چه بزکی کرده اند و خیاط آفرینش با چه

مهارتی آنها را آراسته.<sup>24</sup>»

۷ - جملات امری

الف) ماضی مطلق ⇨ امر منفی

«حمله دارمان آمده که گفتم این قدر پیاده نروید و از این

حرفها.<sup>25</sup>»

ب) مضارع ⇨ امری

«پدرم می گوید هرچه زودتر بروم در حزب شاه اسم بنویسم.<sup>26</sup>»

ج) استمراری ⇨ امری

«می گفت برایش لالایی بگم.<sup>27</sup>»

Concernant l'impératif dans le discours indirect, on recourt à deux formes:

a) Subjonctif; par exemple:

Qu'il revienne le lendemain.

b) La préposition *de* + infinitif; par exemple:

"On lui dit de repasser le lendemain."

(FLAUBERT, Ed. Sent. II.1)

L'exclamation dans le discours indirect s'emploie dans les deux langues concernées

# ÉTUDE COMPARATIVE DES DISCOURS DIRECT ET INDIRECT EN FRANÇAIS ET EN PERSAN ET ANALYSE DES ERREURS

Mémoire de Maîtrise dirigé par: Dr. M.T. GHÍASSÍ  
Soutenu Par: M. RASTEGAR ASL

## AU NOM DE DIEU

Les linguistes et les grammairiens iraniens n'ont pas, jusqu'ici, prêté attention aux discours direct et indirect en persan, en tant qu'une des catégories grammaticales les plus importantes mais ils utilisent les règles existant en français. Dans cet article nous allons essayer de nous occuper tout brièvement de cette catégorie grammaticale en français et en persan.

### Qu'est-ce que le discours direct?

"Le discours direct reproduit les paroles d'une personne telles qu'elles ont été dites"<sup>1</sup>, par exemple:

Paul a dit! "Je suis content."

«جمله نقل قول: و آن عبارتی است که گفتاری را عیناً حکایت کنند.»<sup>۲</sup> به طور مثال:

گفت: «سلام حاج آقا اجازه می‌دین اینجا رو بگردم!»<sup>۳</sup>

Il convient ici de mentionner que le persan peut être divisé, selon l'évolution qu'il a subi au cours de l'histoire, c'est-à-dire depuis la Constitution, en persan classique et en persan

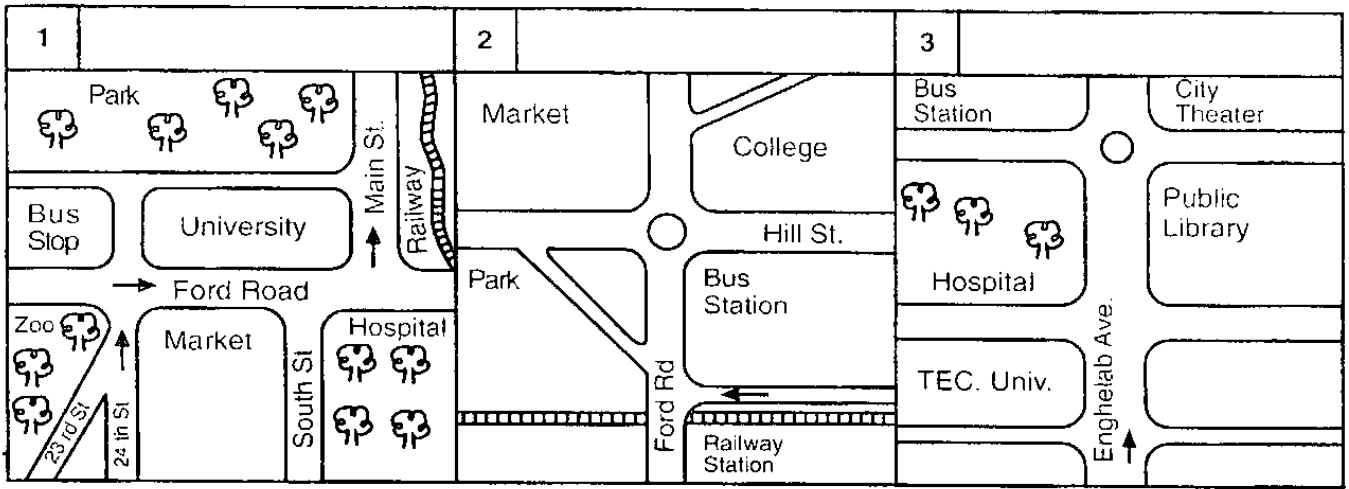
<b>Group A</b> <b>Name:</b> _____ Look at the map and guide the driver from point A to point B	<b>Group B</b> <b>Name:</b> _____ Look at the map and guide the man from point A to point B

The driver: ..... ..... .....  You: ..... .....  The driver: .....	The man: ..... .....  You: ..... .....  The man: .....
---	--

<b>Group C</b> <b>Name:</b> _____ Look at the map and direct the boy from point A to point B	<b>Group D</b> <b>Name:</b> _____ Look at the map and direct the stranger from point A to point B

The boy: ..... .....  You: ..... .....  The boy: .....	The stranger: ..... .....  You: ..... .....  The stranger: .....
--	--

\* stranger: an unfamiliar person; person from an unfamiliar place



Look at the above street maps and complete the following:

1.

Driver: ....., please. I'm ..... for Main Street.

Pedestrian: Yes, ..... into Ford Road and take .....

2. Driver: I'm ..... to find Hill Street, .....

Pedestrian: ..... Ford Road and ..... Ford Road until you come ..... to the .....

Driver: ..... a lot.

3.

You: Do ..... the Public Library is, please?

Man: ..... Enghelab ....., ..... the City Theater.

You: ..... here?

Man: No, .....

You: Thanks .....

T- Excuse me. I'm looking for Main Street.

T- Yes. Turn right into Ford Road and the first street on your left.

(NOTE: the dialog is now written on the board while students repeat after the teacher.)

T- Excuse me. I'm looking for Main Street.

Ss- (repeat)

T- Yes. Turn right into Ford Road and take the first street on your left.

Ss- (repeat)

(NOTE: Now the teacher says the first line and the students say the second one. Then they change roles).

T- Excuse me. I'm looking for Main Street.

Ss- Yes. Turn right into Ford Road and take the first street on your left.

Ss- Excuse me...

T- Yes...

(iii) Pair work:

Students, in pairs, act out the dialog in front of the class.

Student A: Excuse me.....

Student B: Yes .....

Student B: Excuse me.....

Student A: Yes .....

B- Teaching the second dialog as above.

Driver: I'm trying to find Hill Street, please.

Pedestrian: Turn right into Ford Road and drive along Ford Road then you come to the junction. Then turn right.

Driver: Thanks a lot.

C- Teaching the third dialog as the first dialog.

You: Do you know where the Public Library is, please?

Man: It's in Enghelab Avenue, near the City Theater.

You: Is it far from here?

Man: No, it's only two blocks from here.

You: Thanks a lot.

3. Assignments:

(i) Students complete the dialogs according to the practised dialogs.

(ii) Students in different groups write complete and proper dialogs.

(NOTE: The first paper is completed in the classroom but the second one is taken home and should be done for the next session).

# A LESSON PLAN

## LESSON ONE, BOOK FOUR

Presented by: Mahmood Ghader Poor  
Miandoab, West Azarbyjan

<b>SUBJECT</b>	Language Function
<b>AIM</b>	To teach students how to ask for directions and how to direct others
<b>TIME</b>	30 minutes
<b>TIME DIVISION</b>	Introducing the new material 5 mins Expanding the new material 20 mins Assignments 5 mins
<b>NEW ITEMS</b>	turn right / left - take the first street on (your) left / right - drive along - junction - far from
<b>PREPARATION</b>	flash cards -a toy car-blackboard - some street maps
<b>PROCEDURE</b>	
1. Introducing the new material:	
A. Show the first street map and tell the students what they are going to learn about.	
B. Teach the new items	
(i) show the flash cards	
(ii) teach the items on the street map	
2. Expanding the new material:	
A- Teach the first dialog using this street map	
(i) teach the first line:	
T- Main Street	
T- Excuse me. I'm looking for Main Street.	
T- the post office	
T- Excuse me. I'm looking for the post office.	
(NOTE: At this stage students take part).	
T- Main Street	
Ss- Excuse me. I'm looking for Main Street.	
T- the post office	
Ss- Excuse me. I'm looking for the post office.	
(ii) Teaching the second line:	

## APPENDIX

Friedrich loved flowers. He had three friends at school. He couldn't do things there. He made it a happier place, so they could sing. He could see the monkeys climbed up the trees to pick ripe fruits.

\* \* \* \* \*

After an hour, she saw that the egg was not ready to eat. The watch was boiling in the water. Few men or women live like Newton.

Table 1: Statistical information for error categories

Source of Error	Pattern	Absolute Frequency	% of Error per Total	Mean per Student
Intralingual	a,b,c	267	59.7	7.8
Interlingual	d,e	168	37.5	4.9
Ambiguous	---	12	2.6	.3

Table 2: The number and the frequency of errors and scores for subjects.  
(total Score = 20, pass / fail score = 12)

S.N	Intralingual			Interlingual		Ambiguous	Total Error	/E.	/C.	Score
	a	b	c	d	e					
1	5	2	1	4	3	---	15	30	70	12.5
2	2	3	4	1	4	1	15	30	70	12.5
3	3	--	2	2	2	---	10	20	80	15
4	6	1	1	1	3	---	11	22	78	14.5
5	4	2	4	1	2	---	13	26	74	13.5
6	2	1	1	2	1	1	8	16	84	16
7	4	3	3	4	2	---	16	32	78	12
8	2	--	2	3	4	1	12	24	76	14
9	5	2	1	1	3	---	12	24	76	14
10	4	5	3	4	1	1	18	36	64	11
11	3	1	2	1	4	1	12	24	76	14
12	5	4	2	3	1	---	14	28	72	13
13	5	3	3	1	3	---	15	30	70	12.5
14	3	2	5	4	3	---	17	34	68	11.5
15	2	3	2	3	---	1	11	22	77	14.5
16	4	1	1	3	3	---	12	24	76	14
17	2	2	4	2	4	---	14	28	72	13
18	3	1	2	3	2	---	11	22	78	14.5
19	4	4	2	3	---	---	13	26	74	13.5
20	5	1	3	3	3	1	16	32	68	12
21	4	3	1	3	2	---	13	26	74	13.5
22	6	2	1	2	1	2	14	28	72	13
23	1	2	1	4	2	---	10	20	80	15
24	5	3	1	3	2	---	14	28	72	13
25	1	3	2	2	---	1	9	18	82	15.5
26	3	2	3	3	1	---	12	24	76	14
27	4	4	3	5	3	---	19	38	62	10.5
28	3	3	1	4	---	1	12	24	76	14
29	4	2	3	4	3	---	16	32	68	12
30	3	2	1	3	3	---	12	24	76	14
31	3	1	2	3	1	1	12	24	76	14
32	2	2	1	2	1	2	10	20	80	15
33	6	3	1	5	4	---	19	38	62	10.5
34	4	1	2	4	1	---	12	24	76	14

## References

Celce-Murcia, M. and L. McIntosh, 1979. **Teaching English as a second or foreign language**. Rowly, Mass. : Newbury House Publishers.

Corder, P. 1981. **Error Analysis and Interlanguage**. London: Oxford University Press.

Corder, S.P., 1976. **An Introduction to Contrastive Linguistics**. London: OUP.

Dulay, Burt, and Krashen, 1982. **Language Two**. London: Oxford University Press.

Fisiak, J. (1981). **Contrastive linguistics and the Language Teacher**. Oxford: Pergamon Press, Ltd.

James, C. (1980) **Contrastive Linguistics**. Essex: Longman.

Kenworthy, J., 1987, **Teaching English Pronunciation**. London: Longman.

Lado, R. (1968). **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Mirhassani, A. 1993, **English and Its Spelling**, Foreign Language Teaching Journal, V. 36, N. 37, Tehran.

Oller, J. W, Jr. 1978. **Language Tests at School**. London: Longman.

Such peculiarities are also abundant in English. It can be witnessed for the phoneme /a/ in words like **father** and **apple**.

- \* meny for many
- \* wimen for women
- \* readi for ready
- \* bak for back
- \* pleic for place
- \* pik for pick

See tables 1 and 2 for statistical information on the patterns.

### **B. Error patterns for interlingual spelling patterns**

This category of errors are most evident in FL situations wherein the learner is in constant exposure to second language (L2) input. In other words, here the learner replaces L1 sounds and sound patterns for L2 sounds and sound patterns. The following two patterns were found in the data:

#### **a. Phonemes present in L 2, but absent in L1**

The sounds /w/, /θ/, and /d/ are the major stumbling blocks for Iranian language learners. Again unawareness of the lexicogrammatical functioning of the words may be one of the possible causes of these errors.

- \* tree for three
- \* tink for think
- \* sing for thing
- \* day for they
- \* flover for flower
- \* sin for thing
- \* sink for think
- \* sin for sing

#### **b. The existence of the phonemic distinctions in L 2, but not in L1**

In English such phonemic distinctions are evident in the sounds /I/ and /i:/. Such phonemic distinctions are absent in Farsi.

- \* so for saw
- \* eat for it
- \* it for eat

See tables 1 and 2.

### **C. Ambiguous errors**

According to Dulay, Burt, and Krashen (1982), ambiguous errors cannot be determined to what category of errors they belong. They can equally be labeled as interlingual and intralingual. No particular pattern was found in the data.

- \* our for hour
- \* pleic for place
- \* noz for knows
- \* meid for made
- \* sin for sing
- \* so for saw

### **Results and discussion**

A glance at the figures offered in tables 1 and 2 reveals the fact that the number of intralingual errors is far beyond the other types. It implies that the subjects in this study who were all in their third year of academic English study did not yet have a fixed idea of English sound system and orthography. The inability to realize the differences between the L1 and L2 sound systems can be assumed to lie the reason behind the occurrence of the interlingual errors. The results of this study imply a real need for enough time, adequate instructions, and teacher knowledge.

Depending on the needs of the particular teaching situations, appropriate procedures need to be developed and implemented. Giving explicit deductive explanations and provision of suitable authentic models are tentatively suggested here. The supremacy of one over the others calls for further experimental research. (See Mirhassani, 1993). The findings of this study are hoped to be useful for the teachers preparing materials specialists and test designers engaged in teaching English in Iran.



consequent modification. A more acceptable alternative Error Analysis (EA) was later proposed. It was found to be specially suited to second language (SL) situations; conversely, CA was found to be most handy in foreign language (FL) situations. See Corder (1976, 1981), James (1980), and Fisiack (1981) for a more detailed information. Today, it is known that errors provide language practitioners with windows through which they can witness the developing competence of the language learners. See Ghadessy (1985) for an experimental report.

**Purpose:** Spelling errors are most recurrent type of errors among Iranian language learners, in general, and high school language learners, in particular. The purpose of the present study was to discover the reasons behind spelling errors and to offer suitable remedies for their eradication.

### Method

**Subjects:** Thirty-four Iranian first graders, homogenous in terms of first (L1) language background were selected for the study. Only two of them had Armenian and Azeri L1 background.

**Materials:** A 50-word dictation passage with equal readability level to the average readability level of the passages of High School Book One was prepared. (See Appendix A).

**Procedures:** Following the recommendations offered by Oller (1978) and Cohen (1980), the dictation passage was read to the students three times. For the first time and the third time, the reading took place in a normal speed of delivery. The second time, however, the passage was read with the previously planned pauses. Upon analysis of the dictations, the

spelling errors of addition, deletion, substitution, and transposition were detected in the written product of the students. Students were penalized for their errors. One point from a total of 20 was deducted for every two spelling error. Finally, seven patterns were detected in the students' dictations.

### A. Error patterns for intralingual spelling errors

Intralingual errors result from the complexities within the language, leading to making false generalizations.

#### a. Phonemes written in English orthography but not pronounced

English is full of such idiosyncracies; Farsi is not. The following errors were found within this pattern:

- |                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| * clims for climbs   | * gests for guests |
| * nose for knows     | * pleic for place  |
| * frends for friends | * our for hour     |
| * wach for watch     | * bilt for built   |
| * eit for eight      | * frut for fruit   |
| * raip for ripe      |                    |

#### b. Homophones

In English, two words may have the same pronunciation, but they may not be spelled in the same way. The students are already well familiar with both forms of the words. It seems that unawareness of the lexicogrammatical functioning of the words results in their occurrence.

- |                   |                |
|-------------------|----------------|
| * their for there | * so for saw   |
| * it for eat      | * sea for see  |
| * write for right | * hour for our |
| * to for two      | * too for two  |

#### c. A Phonetic symbol in English conveying different sounds

# Error Analysis on the Spelling Errors of Iranian High School Students

Mohammad Reza Khodaverdilou  
Tarbiat Modarres University

## **Abstract**

In an attempt to find out the reasons behind numerous spelling errors committed by the Iranian language learners, especially at beginning levels, a dictation test was administered to 34 Iranian high school first graders. A total of seven patterns were found for intralingual, interlingual, and ambiguous errors. The number of the first category of

errors far exceeded that of the others. Some implications of the study are finally offered.

## **Introduction**

Initially, on the heyday of contrastive analysis (CA) hypothesis, all types of errors were attributed to mother tongue interference (Lado, 1969). Later, however, CA hypothesis went under a period of full rejection and

Indeed, the teachers' principle task is helping the students to discover strategies for organizing knowledge into meaningful hierarchies.

Likewise, bilingual students would also benefit from the study. They are recommended to make an effort to incorporate new knowledge into their existing information and pay close attention to meanings rather than forms. The findings of the research may also help syllabus designers to provide well organized curricula relying on bilingual students' cognitive needs.

Consequently, the result of the study is hoped to be fruitful in coming up with wellorganized curriculum for bilingual students, more instructions for teachers as well as some recommendations for their students.

#### REFERENCES

- Alvarez, L.P. Winster, A. (1994). Children's bilingual language practices in the classroom. **TESOL Quarterly**, 28(3), 507-510.
- Annette, M.B., Hocks, C.J.(1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. **Language Learning**, 45:4, 683-724.
- Asher, R.E. (1994). **The Encyclopedia of Language and Linguistics(vol.3)**. Pergamon Press Ltd.
- Best, John W. (1977). **Research in Education** (third edition). Englewood-Cliff, New Jersey. .0.7632.
- Clark, H.H., and Clark, E.V. (1977). **Psychology and Language**. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Fishman, Joshua, A, and Robert L. Cooper. (1971). **Language Science Monographs: Bilingualism in the Barrio**. Indian University Publications: Indian University, Bloomington" Mouton Co., the Hague, the Netherlands.
- Gleason, J.B., and Ratner, N.B. (1993). **Psycholinguistics: Bilingualism and Second Language Acquisition**-Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Hammers, J.F., and H.A.Blanc (1989). **Bilinguality and Bilingualism**. Great Britain: Cambridge.
- Klein, E.C. (1995) Second Versus Third Language Acquisition: Is There a Difference? **Language Learning** 45:3, 419-422.
- Pinter, R. and Killer, R(1992). Intelligence Tests for Foreign Children. **Journal of Educational Psychology**, 6, 214-22.
- Romaine, Suzanne (1985). **Bilingualism**. Great Britain: (Padstow) Ltd. Cornwall.
- Roller, C.M, and A.R. Matambo (1992). Bilingual readers' use of background knowledge in learning from text. **TESOL Quarterly**, 26(1), 129-138
- Wolfson, Nessa, (1989). **Perspective Socio-linguistics and TESOL**. Newbury House Publishers.

sex, age, (English) linguistic background, the technique, and the drills were controlled, one can draw the conclusion that the difference between the two groups was due to the cognitive factors and bilinguals' cognitive ability is higher than that of monolinguals.

Accordingly, this study provides further evidence to support the findings of Swin and Cummins, Klein et al. (1995), Gleason and Ratner (1993) and all researches in connection with bilingualism and its positive effects on cognitive development. It can also refuse the idea that bilingualism hinders language learning and challenges the strong version of contrastive analysis which relies heavily on the interference of the mother tongue. Hence, bilingualism should be regarded as a facilitative learner variable in foreign language learning.

## **PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

Despite the fact that the generalizability of most case studies is limited to those situations with similar circumstances, this study provides data suggesting that it reflects the reality of many classrooms. Therefore, implications for the teaching of bilingual students can be derived from it.

The results provided by the present study may be help to both theoreticians and practioners in the field of TEFL. On the one hand, the results can theoritically shed light on the question as to whether knowing more than one language would facilitate or hinder acquisition of an additional language. Thus, this study may imply that a unified theory of language learning should devote a close attention to the role of bilingualism as a learner variable in its formulation. The justification for

such a notion, as verified in the experiment, lies on the fact that bilingualism is actually a potential source of success in any EFL learning. The research evidence can also challenge the validity of the strong version of contrastive analysis.

In addition, the outcome of the research may be in line with and supportive of the information processing model set forward by psychologists. And one further implication may relate to the justification of the "completion model" which is proposed by psycholinguists.

At the level of practice, the results yielded through the study may be helpful to language teachers. Armed with such evidence, teachers can increase their skills and sensitivity to setting realistic goals for their bilingual classrooms. In other words, it can aid the teacher in describing students' behavior. Since teachers form their expectation of students' learning on the basis of their potential ability, and the results of the study demand potential role played by bilingualism as a learner variable on language learning, the teachers of bilinguals are suggested to reconsider the operating principles upon which they base their teaching activities. They can also consider self-actualization by providing feedback based on bilingual students' cognitive needs. The other principle is a language for special purposes (**ESP**). In fact, the bilingual teachers should prepare students for specific language needs. Furthermore, the teachers of bilinguals can recommend their students to use top-down processing and schemata in reading and listening.

It also offers the teachers an effective mnemonic device and that is visual-semantic technique specially for bilingual students.

table 3.

As schematized in table 3, the "t-values" obtained from the recognition and the recall tests are 2.05 ( $t_{obs}=2.05$ ) and 2.30 ( $t_{obs}=2.30$ ) respectively and both exceed the T. critical value ( $t=1.96$ ) at the  $P=0.05$  level of significance which serves as an appropriate level of significance for educational purposes. Hence, the null hypothesis was rejected and it can be claimed that there is a significant difference between the monolinguals and the coordinate bilinguals in recalling the vocabulary of EFL. Moreover, the results indicate that the mean of the recognition tests pertaining to

bilinguals, scores ( $\bar{X}_{bi}=8.7$ ) is higher than that of monolinguals' ( $\bar{X}_{mo}=8$ ). Thus the bilinguals outperformed the monolinguals as far as the recognition ability was concerned. Similarly, the comparison between the mean of the bilinguals' scores ( $\bar{X}=6.8$ ) and the monolinguals' ( $\bar{X}=6$ ) obtained from the recall tests reveals the fact that the monolinguals were better at the recalling ability. Accordingly, the bilinguals outperformed the monolinguals recalling the vocabulary of EFL (at the  $P=0.05$  level of significance). Figure 1 and figure 2 indicate the results of the study. Figure 1 compares the means of the performances of the two groups on the recognition and the recall tests. And, figure 2 illustrates the difference between the two groups' total scores. It shows that the total score obtained from bilinguals' scores. (52.1%) on the recognition test is more than of the monolinguals (47.9%). In addition, on the recall tests, the bilinguals by the total score of (52%) are better than the monolinguals by

the total score of 48% in recalling the vocabulary of EFL.

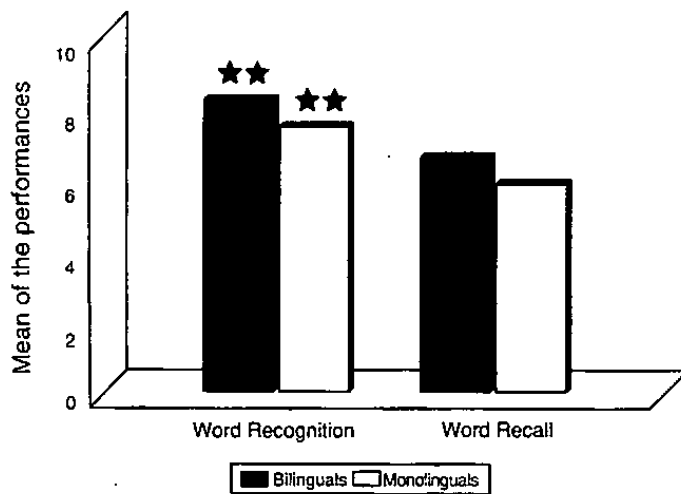


Figure 1- The comparison between the performances of the two groups on the recognition and the recall tests.

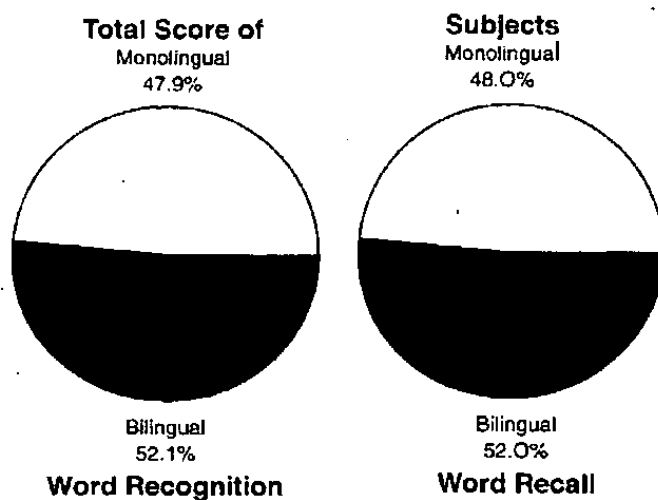


Figure 2- The comparison between the two groups' total scores

## CONCLUSION

As the results of this study indicate, the bilinguals were better at the memory tests. Furthermore, since some variables such as

coordinate bilinguals and an equal number of Farsi monolinguals who met similar characteristics to those of bilinguals regarding age, and English vocabulary knowledge, were selected. In fact, the only distinctive feature between the two groups was their bilinguality or monolinguality. Hence, 70 subjects selected among all participants were the key informants in the present study and the others were discarded. Afterwards, both the monolinguals and the bilinguals enjoyed a series of instructions through the visual-semantic technique for six sessions. Indeed, 60 vocabulary items were arranged in 6 categories such as measurements, shapes and lines, health care, etc,. Thus, in each session, 10 semantically related vocabulary items were taught.

After the period of the treatment, both the recognition and the recall tests as the post tests were applied to assess the amount of the recognition and the recalling abilities of the participants. After each session, the researcher administered a recognition test and the subjects were asked to identify and mark the items taught on the same day. In addition, after the 7th day of each instruction, a recall test was given in which the participants were asked to write the taught words. Thus, each participant received six recognition and six recall tests.

### DATA ANALYSES AND RESULTS

To accept or reject the stated null hypothesis, the data analyzed in different steps. First, the means of the recognition tests for the bilinguals and the monolinguals were calculated. As table 1 indicates, the mean of the bilinguals, scores on the recognition tests is 8.7 ( $\bar{X}=8.7$ ) and that of the monlinguals' performances is 8( $X=8$ )

**Table 1. The Results of the Recognition tests**

	Bilinguals	Monolinguals
Subjects	35	35
Means	8.7	8
SD	2.22	1.88

Second, the means of the recall tests for both groups were measured. As shown in table 2, the means obtained from bilinguals and monolinguals' performances are 6.8( $X=6.8$ ) and 6.2( $X=6.2$ ) respectively.

**Table 2. The Results of the Recall tests**

	Bilinguals	Monolinguals
Subjects	35	35
Means	6.8	6.2
SD	1.36	1.33

**Table 3. The Results of the two t-tests**

Bilinguals		Monolinguals	$t_{Obs}$
$\bar{X}_{RN}$	<u>T-test1</u>	$\bar{X}_{RN}$	2.05*
$\bar{X}_{RL}$	<u>T-test2</u>	$\bar{X}_{RL}$	2.30*

Third, in order to find out whether there was any significant difference between the two groups on recognition and recalling abilities, two t-tests were employed. One t-tests was applied to compare the difference between the two recognition tests and the other t-tests was used to capture the difference between the two recall tests. The comparison is illustrated in

## Instruments

Ascertaining that the present research would enjoy the appropriateness, four instruments were applied: a questionnaire, an English vocabulary test, recognition and recall tests.

The questionnaire was used to determine the bilingual and monolingual samples; since, investigators i.e., Fishman and Cooper (1971); and Hammers, (1989)) conclude that one of the best determinantal instruments in measuring bilinguality is employing a well-designed questionnaire in which the respondents are asked to estimate the extent to which they use language or languages. The questionnaire relying on the principles developed by Best (1977) was designed to differentiate Turkish-Farsi bilinguals from Farsi monolinguals. It consisted of nine questions asking about the age of the subjects, their linguistic background and language proficiency. The respondents were evaluated on the nominal scale, i. e. close-form responses. In fact, the prepared questionnaire was first administered to at least 10 students to ensure the clarity of the items. Also, the experimental questionnaire was reviewed by an experienced test writer. After necessary modifications, it was distributed to the total population.

In addition, in order to homogenize the participants' English vocabulary background, an English vocabulary test (as the pre-test) on the basis of their course syllabus was employed. It consisted of 30 items and its validity and reliability were already established through discarding items and concurrent administration of the test with a "Nelson 200 B" standardized test.

In order to capture the participants' memory, six recognition and six recall tests (as post tests) were administered (Clark and Clark, 1979; and Anderson, 1990 regard recognition and recall tests as the two methods of measuring memory). The purpose of the recognition tests was to evaluate the extent to which the subjects were able to recognize the target words among the distractors. To accomplish this, the taught items were intermingled with some words not taught already. The key informants were required to identify and mark the items have been taught in the same session of each treatment. To measure the subjects' ability to retrieve the taught words, the researcher administered six recall tests. In these tests, the participants were asked to provide the target words on the 7th day of each treatment.

## Design and Procedures

Based on the purpose of the study, the blueprint of the procedures was an experimental design. In fact, both groups received instructions and the tests. The schematic representation for the research design is illustrated as below:

$$T_1 \quad G_{bi} \times T_2$$

$$T_1 \quad G_{mo} \times T_2$$

To investigate the effect of bilingualism on recalling the vocabulary of EFL, the total population of 130 female high school students in Quchan was randomly selected. They were given an English vocabulary test along with a questionnaire in order to determine their level of English vocabulary Knowledge and their bilinguality respectively. Then, on the basis of the information obtained from the two mentioned instruments, 35 Turkish-Farsi

cessing. It also challenges the validity of strong version of contrastive analysis.

## INTROCUCTION

There has been an upsurge of interest in the relevance between bilingualism and cognitive development (e. g., Roller et al., 1992; Alvarz et al., 1994; Asher, 1994; Annet et al., 1995; Gleason, 1993). The results of researches and theirs tentative effects on learning a foreign language are, to some extent, controversial. Some researchers maintain that it has negative effects on language development, educational attainment and cognitive growth while other investigators talk of its positive impact on higher academic, personality factors and cognitive maturation.

To support the negative effects, Pinter and Killer (1992) report bilingualism as a "linguistic handicap" and Hammers (1989) cites Saer's view by stating "mental confusion". And finally, contrastive analysis relies on the interference of the mother tongue.

The other side of this continuum essentially deals with the views and findings of researchers who come to the positive connection between bilingualism and cognitive development. Romainne (1989), referring to Peal and Lambert's findings, points out that bilingual children do significantly better on both verbal and non-verbal intelligence tests than do monolingual children. Wolfson (1989), citing Swin and Cummins' findings, asserts that bilinguals are more sensitive to semantic relations between words. Roller et al. (1992:129) maintain "bilingual readers do use background knowledge in learning from texts". Gleason and Ratner (1993) also believe that language learning is a matter of information processing.

Due to the dearth of conclusive research findings and insufficient clear-cut answers to the effect of bilingualism on learning a foreign language and the stormy history of bilingual education and because of the crucial role of bilinguals in our society and the greatly important role of vocabulary in conveying the message, the fundamental question was raised:

**Q:** Do coordinate bilinguals outperform monolingulas in recalling the vocabulary of EFL?

And to evaluate the question justifiably the following null hypothesis was formulated:

**H:** There is no significant difference between coordinate bilinguals and monolinguals in recalling the vocabulary of EFL.

Any line of research in this connection can contribute to the achievement of instructional approaches. The insight provided by such investigations can be fruitful in coming up with well-organized, realizable curricula and fundamental information to plan more systematic instructions for teachers.

## METHODOLOGY

### Subjects

A total population of 130 female students at different high schools in Quchan was randomly selected. Afterwards, 35 Turkish-Farsi coordinate bilinguals and an equal number of Farsi monolinguals who had met the same characteristics as those of bilinguals regarding age and English vocabulary background, among all participants, were randomly selected and the other subjects were excluded. The key informants were 14 to 16 years and received no instructions in their mother tongue, either in Farsi or Turkish.



# THE IMPACT OF COORDINATE BILINGUALISM ON RECALLING THE VOCABULARY OF EFL

by  
Dr. Akbar Mir Hassani  
Hosna Hosseini  
Tarbiat Modares University

## Abstract

The purpose of this study was to investigate whether bilingualism facilitates recalling English vocabulary or not. Hence, the following null hypothesis was proposed: there is no significant difference between the performance of coordinate bilinguals and monolinguals in recalling the vocabulary of EFL. To evaluate it, a total population of 130 female high school students in Quchan was randomly selected. Based on the information obtained from a questionnaire and an English vocabulary test, 35 Turkish- Farsi bilinguals and an equal number of monolinguals who met similar characteristics to those of bilinguals, among all participants, were randomly selected as the

key informants to participate in the succeeding phases. Then both groups enjoyed a series of instructions through the visual semantic technique. After each treatment, a recognition and a recall test were administered on the same day and on the 7th day of each treatment respectively. Finally, to capture the probable significant difference between the bilinguals' and the monolinguals' performances, two t-tests were applied. The results rejected the null hypothesis and indicated that the coordinate bilinguals were better than the monolinguals at recalling EFL vocabulary. The outcome of the study provides further evidence to support Swin and Cummins' findings, and psycholinguists' view of information pro-

## شرایط اشتراک :

۱. واریز حداقل مبلغ ۱۰۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سرخه حصار کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال اصل رسید بانکی همراه با فرم تکمیل شده اشتراک به نشانی دفتر انتشارات کمک آموزشی .

۲. شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست است . بدیهی است یک ماه قبل از اتمام مبلغ علی الحساب ، به مشترک جهت تجدید اشتراک اطلاع داده خواهد شد .

- نام و نام خانوادگی
- تاریخ تولد
- میزان تحصیلات
- نشانی کامل : استان :
- خیابان : کوچه :
- کدپستی :
- شماره رسید بانکی :
- تاریخ رسید بانکی :
- مجله درخواستی :

امضاء

- مشخصات و نشانی خود را کامل و خوانا بنویسید .
- در صورت کامل نبودن نشانی ، مسئولیت برگشت مجله به عهده مشترک می باشد .
- ارسال اصل رسید بانکی ضروری است .



- معلم
- تکنولوژی آموزشی
- آموزش ابتدایی
- آموزش راهنمایی
- آموزش فیزیک
- آموزش شیمی
- آموزش زیست شناسی
- آموزش معارف اسلامی
- آموزش زبان
- آموزش ادب فارسی
- آموزش جغرافیا
- آموزش ریاضی

رشد آموزش زبان

# Roshd Foreign Language Teaching Journal

● **Editor**

Akbar Mirhassani Ph.D (TEFL)  
Tarbiat Modarres University

● **Executive Director**

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

● **Editorial Board**

- Parviz Birjandi, Ph. D (TEFL)  
Allame-e-Tabatabai University  
Mohammad Hossein Keshavarz (Linguistics)  
University for teacher Training
- Ghassem Kabiri, Ph. D (Education)  
Gilan University
- Hossein Vossoughi Ph. D (Linguistics)  
University for teacher Training
- Ali Mir Emadi Ph. D (Linguistics)  
Allame-e-Tabatabai University
- Parviz Maftoon Ph. D (TEFL)  
Iran University of Science and Technology
- Jaleh Kahnamoii Ph. D (French Literature)  
Tehran University
- Mahmood Haddadi M.A.(German Literature)  
Shahid Beheshti University

● **Advisory panel**

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

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

● **Contribution to Roshd FLTJ:**

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

● **Manuscripts:**

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

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

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

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

47

Roshd

VOL.13-NO.47-1997

**F**oreign  
**L**anguage  
**T**eaching  
**J**ournal