

## تأثیر آگاهی فرازبانی زبان مقصد بر کیفیت و ویژگی‌های متنی ترجمه از انگلیسی به فارسی: تمرکز بر دروس نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی در مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی

علی فاضل (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

داریوش نژادانصاری\* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

عزیزاله دباغی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

### چکیده

از توانش‌های لازم برای مترجمان، آگاهی از زبان مبدأ و مقصد است. بدین منظور دروسی، از جمله ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی، در برنامه کارشناسی مترجمی انگلیسی ایران گنجانده شده است. در تحقیق کنونی تأثیر دو درس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و نیز بر پیچیدگی و صحت متون فارسی ترجمه دانشجویان بررسی شد. روش نمونه‌گیری، هدفمند و نوع تحقیق، پس از رخداد بوده است. چهار گروه انتخاب شدند: یک گروه (N=19) ساخت فارسی را گذرانده بودند، یک گروه (N=15) نگارش فارسی، یک گروه (N=41) هر دو درس را و یک گروه (N=20) هم هیچ‌کدام از دروس را نگذرانده بود. در این تحقیق، بعد از آزمون تعیین سطح، متن واحدی به چهار گروه شرکت‌کننده داده شد تا ترجمه کنند. سپس ترجمه‌ها ارزیابی شد تا کیفیت ترجمه‌ها مقایسه شود. در مرحله بعد سنجه‌های پیچیدگی و صحت در متون ترجمه فارسی چهار گروه بررسی شد. نتایج نشان داد که کیفیت ترجمه چهار گروه تفاوت معناداری نداشت. همچنین، در پنج سنجه صحت و پیچیدگی، تنها در سنجه فرعی شکل‌های فعلی صحیح تفاوت معناداری بین عملکرد چهار گروه شرکت‌کننده وجود داشت. نتیجه کلی حاکی از آن است که به نظر می‌رسد تدریس دو درس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بیشتر با هدف افزایش دانش زبان

\* نویسنده مسئول d.nejadansari@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱

دانشجویان بوده است و چندان در جهت افزایش توانش راهبرد شرکت‌کنندگان نبوده و در مجموع، تأثیر معناداری بر ترجمه دانشجویان نداشته است.

**کلیدواژه‌ها:** کیفیت ترجمه، ویژگی‌های متنی، صحت، پیچیدگی، نگارش فارسی، ساخت زبان فارسی

#### ۱. مقدمه

از لازمه‌های ترجمه، تسلط به زبان مبدأ، زبان مقصد و موضوع ترجمه است. تسلط بر زبان بیگانه در ترجمه کمتر مورد تردید است؛ چراکه زبان بیگانه را باید آموخت. اما آنچه گاهی در آن تردید می‌شود آموختن زبان مادری در ترجمه است: زبان مادری چه نیازی به آموزش و تمرین دارد؟ از دید مینوی (۱۳۹۳) اولین علت نقصی که در کتاب‌های نوشته شده و احیاناً ترجمه شده دیده می‌شود این است که نویسندگان و مترجمان، زبان خودشان را خوب نمی‌دانند و نمی‌توانند آن را طوری بنویسند که صحیح و مفهومی باشد. احمدی (۱۳۹۳) نیز معتقد است مترجم فارسی‌زبانی که می‌خواهد متنی را به زبان خودش برگرداند باید زبان فارسی را در عمق روح و جان خود جای داده باشد. به بیان دیگر خودش باید نویسنده باشد. مترجمی که نوشتن مقاله برایش دشوار است و در استفاده از دستور فارسی و به‌کارگیری لغات دچار مشکل است هیچ‌گاه نمی‌تواند مترجم خوبی باشد. اینکه زبان مادری شخصی فارسی است بدان معنی نیست که می‌تواند همان‌طوری که حرف می‌زند، بنویسد. نیومارک<sup>۱</sup> (۱۹۸۸، ص. ۱۷) نیز معتقد است «تمامی مشکلات ترجمه در نهایت تبدیل به مشکلات چگونگی خوب نوشتن در زبان مقصد می‌گردد». در آثار مختلف از جمله نجفی (۱۳۹۳)، امامی (۱۳۹۳)، نیوبرت<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، و پکت<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، دانش‌زبانی برای مترجمان لازم دانسته شده است.

---

1. Newmark  
2. Neubert  
3. PACTE

پتیسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) درباره آموزش مترجمان معتقد است که علاوه بر روش «تجربی» و نیز «مطالعه نظریه زبان و فنون ترجمه»، راه سوم این است که به دانشجویان آموزش داده شود که هم بنویسند و هم ترجمه کنند. از نظر او (پتیسن، ۲۰۰۶، ص. ۸۶) وقتی مترجمان تشویق شوند «برای لذت بنویسند، خطر بپذیرند و از مرزهای معمول فراتر روند»، کیفیت کار همه آنها افزایش می‌یابد.

در سراسر دنیا مراکز آموزش مترجمان شرط‌های مختلفی برای پذیرش دانشجویان نیز دوره‌هایی مرتبط با زبان، برای تربیت مترجمان آینده دارند، مثل دانشگاه ایندیانا-دانشگاه پردو ایندیاناپولیس<sup>۲</sup> (وایک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، مؤسسه زبان‌شناسی کاربردی<sup>۴</sup> در دانشگاه ایالتی کنت<sup>۵</sup> (ماساردیه-کنی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷) و دانشکده کوئینز<sup>۷</sup> دانشگاه سیتی نیویورک<sup>۸</sup> (صدارت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). در ایران و در بافت زبان فارسی نیز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶) دو درس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی را جزء برنامه کلی دروس کارشناسی مترجمی انگلیسی گنجانده است. آموزش‌هایی از این قبیل برای دانشجویان نیز مفید است چراکه تحقیقی که بر روی عاملان فعال بازار ترجمه انجام شد از جمله نشان داد که از دید دارالترجمه‌ها، تسلط به قواعد و نگارش فارسی یکی از مهارت‌های لازم برای مترجمان است (سالاری و خزاعی فرید، ۱۳۹۴).

مطالب فوق شاهدهی است بر اهمیت دانش فرازبانی زبان مقصد. منظور از زبان مقصد در این پژوهش، زبان فارسی است. در این تحقیق به ارزیابی تأثیر دروس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی ترجمه‌های دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی پرداخته‌ایم. این دروس

1. Pattison
2. Indiana University-Purdue University Indianapolis
3. Wyke
4. Institute for Applied Linguistics
5. Kent State University
6. Massardier-Kenney
7. Queens College
8. City University of New York
9. Sedarat

مدهاست در دوره کارشناسی مترجمی انگلیسی دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شوند، بدون اینکه تأثیرگذاری آن‌ها ارزیابی شده باشد. این تحقیق راهی را می‌پیماید که قبلاً پیموده نشده است و باور ما بر این است که می‌تواند جای خالی‌ای را در این زمینه پر کند و مورد استفاده سیاستگذاران آموزش ترجمه، مدرسان و دانشگاه‌ها، دانشجویان و نیز تربیت‌کنندگان مدرسان ترجمه قرار گیرد. در ادامه، پیشینه پژوهش در این زمینه نقل می‌گردد و پس از آن روش انجام پژوهش کنونی توضیح داده خواهد شد. سپس نتایج پژوهش و در نهایت نتیجه‌گیری ارائه خواهد شد.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. آگاهی فرازبانی<sup>۱</sup> زبان مقصد و ترجمه

هلورسن<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) دانش فرازبانی را «دانش دربارهٔ زبان» تعریف می‌کند. از دید او، دانش/آگاهی/توانایی فرازبانی که با هم ارتباط دارند، به ترتیب به دانش گویشوران از زبان، آگاهی آنان از این دانش و توانایی آنان در استفاده از این دانش در کارهای خاص اشاره می‌کند. از دید او تمایز این مفاهیم قطعی و مشخص نیست و بنابراین آگاهی فرازبانی را جامع هر سه فرض می‌کند. اهرنسبرگر-دو و پیرین<sup>۳</sup> (۲۰۰۹، ص. ۲۷۷) هم آگاهی فرازبانی را «توانایی تعمق بر روی زبان(ها) و استفاده ماهرانه از آن(ها)، حساسیت نسبت به آنچه ضمنی است نه علنی، و نگرشی تحلیلی نسبت به زبان» تعریف می‌کنند.

در حوزه آموزش مترجمان، بحث مهمی که پیش روی تربیت‌کنندگان مترجم قرار دارد این است که چه باید آموزش داده شود و این مرتبط با دانش و مهارت‌هایی است که مترجمان حرفه‌ای باید داشته باشند. محققان این حوزه این دانش و مهارت‌ها را توانش ترجمه نامیده‌اند (وو، ژانگ و وی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). براساس پروژه تحقیقاتی پکت

1. metalinguistic awareness

2. Halverson

3. Ehrensberger-Dow and Perrin

4. Wu, Zhang, & Wei

(۲۰۱۱) جزءتوانش‌های<sup>۱</sup> ترجمه عبارت‌اند از دوزبانگی، فرازبان، راهبرد، ابزار، دانش مربوط به ترجمه و اجزای روان‌کاراندام‌شناسی<sup>۲</sup>. جزءتوانش دوزبانگی عبارت است از دانش لازم برای برقراری ارتباط به دو زبان و دانش عملگرایانه، متن، دستور و واژگان را در بر می‌گیرد. توانش‌های ترنسکامپ<sup>۳</sup> (گوپفریش<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) هم شامل توانش ارتباط برقرار کردن در حداقل دو زبان، توانش حوزه، توانش ابزارها و جستجو، توانش فعالسازی روند معمول ترجمه، توانش روان‌حرکت<sup>۵</sup> و توانش راهبرد می‌گردد. در ترنسکامپ، توانش برقراری ارتباط در حداقل دو زبان، معادل توانش دوزبانگی پکت (۲۰۱۱) دانسته شده است (گوپفریش، ۲۰۰۹). اهرنسرگر-دو و پرین (۲۰۰۹) معتقدند می‌توان انتظار داشت که در جزءتوانش راهبرد (پکت ۲۰۱۱) آگاهی فرازبانی عامل مهمی باشد.

به‌نظر نویسندگان نوشتار حاضر، براساس آنچه ذکر شد می‌توان دریافت که آگاهی فرازبانی و فراگیری آن، فصل مشترک جزءتوانش دوزبانگی و راهبرد است: بخش مشترک با دوزبانگی، عبارت است از دانش و آگاهی گویشوران و توانایی استفاده از آن در حیطه هرکدام از زبان‌ها و بخش مشترک با جزءتوانش راهبرد، عبارت است از استفاده از این دانش، آگاهی و توانایی در حیطه کاربرد بین‌زبانی و همین است که نشان می‌دهد داشتن آگاهی فرازبانی در دو زبان به‌معنای داشتن توانایی ترجمه بین آن دو زبان نیست و این دوزبان‌ها و مترجمان را از همدیگر متمایز می‌کند.

آگاهی فرازبانی که در مدل‌های توانش ترجمه جای دارد، هرچند معمولاً آشکارا به آن اشاره نشده، به شیوه‌های مختلفی بررسی شده است. خوش‌سلیقه (۱۳۹۳) در تحقیق خود دریافت که بیشتر اساتیدی که وی با آن‌ها مصاحبه کرده اعتقاد داشتند که «دروس مربوط به مهارت‌های زبان فارسی باید تقویت شوند، زیرا دانشجویان عادت

- 
1. sub-competences
  2. physiologic
  3. TransComp
  4. Göpferich
  5. psychomotor

به مطالعه آثار فارسی ندارند و دانش فارسی آن‌ها ضعیف است و بدون دانستن فارسی نمی‌توان مترجم خوبی شد» و اینکه «ضروری است که دانشجویان این رشته را بیشتر با زبان فارسی معیار آشنا نمود». همچنین، تنها یکی از اساتیدی که وی با آن‌ها مصاحبه کرد پیشنهاد حذف واحد درسی آشنایی با ادبیات معاصر را مطرح نمود چون دانشجویان به نوشتار فارسی نیاز دارند نه درس ادبیات فارسی.

علوی، نعمتی و قائمی (۱۳۹۳) طی تمرین‌هایی از گروهی از دانشجویان خواستند که بر روی متونی از قبیل «درک معنی از متن»، «پیدا کردن مترادف»، «پیدا کردن متضاد»، «استنتاج کردن»، «نتیجه گرفتن» و ... کار کنند. این محققان در نهایت دریافتند که همه اجزای توانش ترجمه در گروه تمرین‌های متنی رشد آماری معنادار و قابل ملاحظه‌ای داشتند. این پژوهشگران نشان دادند که در پس‌آزمون در گروه تمرین‌های متنی، دو جزء «توانش ابزاری» و «توانش دوزبانگی» رشد بیشتری داشته‌اند.

در سرفصل اعلام‌شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶)، درس دو واحدی نگارش فارسی جزو دروس دوره کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی گنجانده شده است. برای این درس ۳۲ ساعت آموزشی در نظر گرفته شده و این درس جزو درس‌های تخصصی نظری است. اهداف کلی این درس عبارت‌اند از:

- تقویت مهارت دانشجویان در نوشتن به زبان فارسی در قالب‌های مختلف،
- آشنایی دانشجویان با دستور خط فارسی،
- آشنایی دانشجویان با انواع گونه‌های زبان از جمله زبان رسمی، زبان معیار و غیره،
- آشنایی دانشجویان با نحوه ارجاع و مستندسازی، و
- تمرین نوشتن به زبان فارسی.

تعریف زبان و انواع آن، انواع نوشته، دستور خط و املای فارسی، خلاصه‌نویسی و انواع آن، مستندسازی، شیوه ارجاع‌دهی و انواع آن و تمرین نوشتن تمام موارد تدریس شده، عناوین سرفصل این درس هستند.

خان‌محمد و کهتری (۲۰۱۵) به رابطه بین نگارش و خواندن به انگلیسی و ترجمه از انگلیسی به فارسی و فارسی به انگلیسی پرداختند. بخشی از یافته‌های آن‌ها این بود که همبستگی ضعیفی بین نوشتن به زبان انگلیسی و ترجمه از انگلیسی به فارسی وجود داشت، اما همبستگی قابل توجهی بین نگارش به انگلیسی و ترجمه از فارسی به انگلیسی وجود داشت.

اسکریجور<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) به بررسی تأثیر آموزش نگارش بر محصول ترجمه دانشجویان کارشناسی ترجمه پرداخت. او گروهی از دانشجویان را که زبان مادری آن‌ها هلندی بود به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم کرد. به گروه آزمایش، آموزش داده شد که چطور متنی آموزشی را به هلندی بنویسند و به گروه کنترلی اطلاعاتی کلی درباره راهنمای کاربران<sup>۲</sup> در بافتی چندزبانی داده شد. در نهایت مشخص شد که گروه تجربی در مقایسه با گروه کنترل، نقاط حساس<sup>۳</sup> بیشتری را از لحاظ عناوین (انسجام)، ساختار اطلاعاتی (سطح کلان) و نشانگرهای غیربیانی<sup>۴</sup>، ترجمه و ویرایش کردند اما نتایج این تحقیق از لحاظ تأثیر آموزش نگارش بر کیفیت کلی ترجمه، قطعی نبود.

اکبری پاکدامن (۲۰۰۷) به بررسی رابطه بین توانایی نگارش انگلیسی و ترجمه از فارسی به انگلیسی در دانشجویان ترجمه پرداخت و دریافت همبستگی بالایی بین توانایی نگارش به زبان انگلیسی و توانایی ترجمه شرکت‌کنندگان وجود داشت. دانشجویانی که توانایی خوبی در نگارش انگلیسی داشتند، توانستند ترجمه انگلیسی بهتری داشته‌اند.

مشهدی (۲۰۰۸) به بررسی رابطه بین توانایی ترجمه، توانش زبان خارجی و توانایی نگارش به زبان دوم پرداخت. او دریافت که توانش زبانی و توانایی نگارش، همبستگی بالایی با توانایی ترجمه داشت و رابطه بین توانایی ترجمه و توانایی

- 
1. Schrijver
  2. user manuals
  3. rich points
  4. illocutionary indicators

نگارش قابل توجه بود. همچنین، براساس اعلام وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶) درس دو واحدی ساخت زبان فارسی نیز در دروس دوره کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی جای داده شده و برای آن نیز ۳۲ ساعت آموزشی در نظر گرفته شده است. طبق اعلام وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶) اهداف این درس تخصصی نظری عبارت‌اند از:

- آشنایی دانشجویان با مبانی زبان‌شناسی در قالب دستور زبان فارسی،

- آشنایی دانشجویان با شیوه‌های به‌کارگیری مبانی زبان‌شناسی در نمونه‌هایی از متون فارسی،

- ترغیب دانشجویان به تحلیل علمی دستور زبان فارسی.

کلیات صرف، کلیات نحو، انواع گروه در زبان فارسی و ساختمان جمله در زبان فارسی بخشی از سرفصل وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶) برای این درس است.

محمدیان و هاشمی تروجنی (۲۰۱۷) در تحقیق‌شان برخی اثراتی را نشان می‌دهند که دستور زبان فارسی در نتیجه ترجمه از انگلیسی و فرانسه متحمل شده است. اما شاهد نو بودن این تحقیق این است که هیچ محقق تاکنون اثر آموزش دروس نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی بر کیفیت ترجمه دانشجویان از انگلیسی به فارسی را بررسی نکرده است. هدف پژوهش پیش‌رو «افزایش مجموعه دانش» (چمبرز، ۱۹۸۹، ص. ۸۴۵، نقل در ویلیامز و چسترمن، ۲۰۰۲، ص. ۱) در حیطه آموزش ترجمه است.

## ۲.۲. تحلیل متنی و ترجمه

تحلیل ویژگی‌های متنی تاکنون با اهداف متفاوت و عمدتاً خارج از مباحث ترجمه انجام شده است. مثلاً شادلو، شهریاری، احمدی و قنسولی (۱۳۹۵)، الیس و

1. Chambers

2. Williams & Chesterman



یوان<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) و ریاضی (۲۰۱۶) به تحلیل ویژگی‌های نوشته‌های زبان‌آموزان یا دانشجویان، غیر از دانشجویان ترجمه، پرداخته‌اند. در حوزه ترجمه، اسفندیاری، تنگکو مهدی<sup>۲</sup> و رحیمی (۲۰۱۲) پیکره‌ای متشکل از دو زیرپیکره متون ترجمه‌شده و متون غیرترجمه‌ای مطبوعاتی را از تعدادی از خبرگزاری‌های ایرانی تهیه و ویژگی‌های متنی این دو زیرپیکره را بررسی کردند. از جمله یافته‌های آن‌ها این است که میانگین طول جملات متون ترجمه‌ای تفاوت آماری معناداری با میانگین طول جملات متون غیرترجمه‌ای نداشت، میانگین تراکم واژگانی در متون ترجمه‌شده به‌نحو معناداری پایین‌تر بود و میانگین تنوع واژگانی زیرپیکره غیرترجمه‌ای به‌نحو معناداری بالاتر از زیرپیکره ترجمه‌ای بود.

بررسی آثار منتشرشده حکایت از آن دارد که تاکنون ویژگی‌های متنی ترجمه دانشجویان کارشناسی مترجمی انگلیسی بررسی نشده است. محققان تحقیق حاضر برای نخستین بار بر آن شدند تا به‌عنوان بخشی از این تحقیق، براساس مدل الیس و یوان (۲۰۰۴) متون ترجمه‌شده فارسی شرکت‌کنندگان را تحلیل نمایند. سؤال‌هایی که در این تحقیق در پی پاسخ به آن‌ها هستیم:

- آیا آموزش ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران تأثیر معنادار دارد؟
- آیا آموزش ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر صحت متون فارسی ترجمه دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران، شامل شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا، تأثیر معناداری دارد؟
- آیا آموزش ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر پیچیدگی متون ترجمه دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران، شامل

---

1. Ellis & Yuan

2. Tengku Mahadi

نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR)، تنوع نحوی، و پیچیدگی نحوی، تأثیر معناداری دارد؟

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. نوع پژوهش

این تحقیق به صورت شبه‌آزمایشی<sup>۱</sup> و پس از رخداد<sup>۲</sup> (فرهادی، ۱۳۸۸) انجام شد و محققان بر متغیرهای مستقل (یعنی از جمله بر محتوا، ترم ارائه و شیوه آموزش درس‌های نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی) کنترلی نداشتند و صرفاً پس از اینکه آموزش تمام شد اقدام به جمع‌آوری داده نمودند و همچنین، همان‌طور که در ادامه می‌آید، شرکت‌کنندگان این پژوهش هدفمند<sup>۳</sup> انتخاب شدند.

#### ۳.۲. نمونه

در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند بوده است. به همین دلیل، نخست برنامه ارائه دروس مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی ایران که در مقطع کارشناسی ترجمه، با آزمون دانشجو می‌پذیرند، از طریق تارنمای دانشگاه‌ها بررسی شد. از کلاس‌های تشکیل شده در این دانشگاه‌ها، چهار گروه برای هدف تحقیق تشکیل شد. این چهار گروه براساس اینکه درس‌های نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی را گذرانده بودند یا خیر به این تحقیق اضافه شدند: یکی از گروه‌ها (GW<sup>۴</sup>، N=۱۵) تنها نگارش فارسی را گذرانده بود. شرکت‌کنندگان این گروه از دانشگاه‌های زنجان و کاشان بودند. گروه دوم تنها ساخت زبان فارسی را گذرانده بود (GS<sup>۵</sup>، N=۱۹). این شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های اصفهان و کاشان بودند. گروه سوم هر دو را گذرانده بود (GSW<sup>۶</sup>، N=۴۱). شرکت‌کنندگان این گروه از دانشگاه‌های کاشان، همدان و

- 
1. quasi-experimental
  2. ex-post facto
  3. purposive
  4. group writing
  5. group the structure of persian language
  6. group writing and the structure of persian language

شهرکرد بودند. و سرانجام گروه چهارم (GN، N=۲۰) هیچ‌کدام از این دو درس را نگذرانده بودند. شرکت‌کنندگان این گروه از دانشگاه شهید باهنر بودند. البته درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی در این دانشگاه ارائه می‌شود اما به دلیل تغییر در ترم ارائه این دروس در دانشگاه کرمان، محققان توانستند دانشجویانی را دعوت کنند که هیچ‌کدام از دروس مذکور را نگذرانده بودند. بخشی از داده‌ها را یکی از محققان شخصاً با سفر به برخی شهرها جمع‌آوری نمود، اما همان‌طور که به تفکیک ذکر شد، شرکت‌کنندگان در مجموع از شش دانشگاه مختلف بودند. به دلیل عدم امکان مسافرت محققان به همه دانشگاه‌های مذکور، از افرادی دعوت شد در امر اجرای تحقیق به محققان کمک کنند. کلاس‌های هدف را محققان انتخاب کردند و سپس افرادی که اعلام آمادگی برای همکاری کرده بودند آزمون تعیین سطح را در کلاس توزیع و پاسخنامه‌ها را جمع‌آوری نمودند. همچنین، نسخه‌های چاپی متن انگلیسی را نیز توزیع و متون ترجمه را جمع‌آوری و برای یکی از محققان ارسال کردند. سن و جنسیت شرکت‌کنندگان در این تحقیق مدنظر نبوده است. در مجموع ۱۰۰ ترجمه جمع‌آوری شد، اما از آنجایی که پنج شرکت‌کننده مشخص نکرده بودند کدام‌یک از چهار گروه قرار می‌گیرند، یعنی مشخص نکرده بودند کدام‌یک از دروس مذکور را گذرانده‌اند، از تحقیق حذف شدند.

### ۳.۳. همگن‌سازی

آزمون تعیین سطح سریعی<sup>۲</sup> از شرکت‌کنندگان گرفته شد تا مشخص شود آیا از لحاظ توانش کلی زبان انگلیسی، همگن هستند یا خیر. هدف از این آزمون، این بوده است که در ابتدای تحقیق اطمینان حاصل شود که دانش زبان مبدأ شرکت‌کنندگان تفاوت معناداری با هم ندارد. بدین ترتیب می‌توان دریافت که وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار در کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی ترجمه‌ها ناشی از تفاوت یا عدم تفاوت شرکت‌کنندگان از لحاظ توانایی تولید زبان مقصد است نه توانایی آن‌ها

1. group none

2. quick placement test

در درک زبان مبدأ. این آزمون تعیین سطح قابل تکثیر<sup>۱</sup> توسط انتشارات دانشگاه آکسفورد و سندیکای آزمون‌های محلی دانشگاه کمبریج<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) انتشار یافته است. این آزمون در شرایط کلاس از شرکت‌کنندگان گرفته شد. علت این بود که دانشجویان در شرایط آزمون به سؤالات پاسخ دهند و از هیچ منبعی کمک نگیرند. براساس تعداد سؤالات آزمون، نمره این آزمون از ۶۰ محاسبه شد.

### ۳. ۴. آزمون ترجمه و شرایط انجام آن

آزمون ترجمه عبارت بود از متنی متشکل از ۳۱۴ کلمه (پیوست). این متن گزیده‌ای از یکی از متون تمرینی مسابقه ترجمه اتحادیه اروپا (۲۰۱۱) برای مدارس اتحادیه اروپاست. این متن واحد برای همه شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد. مناسب بودن متن ترجمه برای شرکت‌کنندگان توسط یکی از اساتید دارای سابقه تدریس ترجمه و تصحیح متون ترجمه تأیید شد. دانشجویان ترجمه را خارج از ساعت و محیط کلاسی انجام دادند. دو علت برای این کار وجود داشت: نخست اینکه محدودیت زمان کلاس این اجازه را نمی‌داد، چراکه اساتید برای زمان خود برنامه‌ریزی می‌کنند و مایل هستند طبق برنامه پیش بروند و همچنین انجام ترجمه در کلاس ممکن بود باعث سوگیری‌هایی در قبال تحقیق‌های آینده شود و شرایط جمع‌آوری داده را برای محققان آینده دشوارتر سازد. دوم اینکه محققان مایل بودند شرکت‌کنندگان ترجمه را در زمان و مکانی انجام دهند که برایشان راحت‌تر بود و می‌توانستند بهترین عملکرد خود را ارائه نمایند. شرکت‌کنندگان در این تحقیق مجاز بودند از هر منبعی (برخط و غیره) که مایل بودند برای انجام ترجمه خود استفاده کنند. محدودیتی زمانی برای انجام ترجمه وجود نداشت.

1. photocopiabile

2. University of Cambridge Local Examinations Syndicate

### ۳.۵. ارزیابی کیفیت ترجمه‌ها

در این تحقیق، ترجمه‌ها به صورت کل‌گرایانه<sup>۱</sup> براساس روش C<sup>۲</sup> و دینگتن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) ارزیابی شد. این مدل شامل دو بخش «صحت انتقال محتوای متن مبدأ» و «کیفیت بیان در زبان مقصد» (ودینگتن، ۲۰۰۱، ص. ۳۱۵) است و ترجمه‌ها براساس میزان تکمیل کار، در سطح یک تا پنج قرار می‌گیرند و بر همین اساس به هر ترجمه، نمره‌ای از ۱ تا ۱۰ داده می‌شود. دو ارزیاب ترجمه‌ها را ارزیابی کردند. جدول ۳ ضریب همبستگی پیرسون<sup>۴</sup> بین نمرات ارزیاب‌ها را نشان می‌دهد.

### ۳.۶. سنجه‌های<sup>۵</sup> مشخصه‌های متنی

براساس مدل الیس و یوان (۲۰۰۴) سنجه‌های ویژگی‌های متنی شامل موارد زیر است:

#### ۳.۶.۱. سنجه‌های روانی<sup>۶</sup>

۱. هجا به ازای هر دقیقه. از آنجا که این تحقیق بر روی ترجمه نوشتاری انجام گرفت و محدودیت زمانی برای انجام ترجمه‌ها وجود نداشت، تعداد هجا به ازای دقیقه اصلاً محاسبه نشد.

۲. تعداد ناروانی‌ها<sup>۷</sup>. به گفته الیس و یوان (۲۰۰۴) این سنجه عبارت است از تعداد کل کلماتی که شرکت‌کننده در آن‌ها تجدید نظر کرده (یعنی خط زده و تغییر داده است) تقسیم بر تعداد کل کلمات. چون شرکت‌کنندگان این تحقیق را خارج از ساعات کلاسی انجام دادند برای محققان روشن نبود که ترجمه را بازنویسی کردند یا نه؛ بنابراین، محاسبه این سنجه امکان‌پذیر نبود.

- 
1. holistic
  2. method C
  3. Waddington
  4. Pearson product-moment correlation coefficient
  5. measures
  6. fluency
  7. dysfluencies

## ۳. ۶. ۲. سنجه‌های پیچیدگی

۱. پیچیدگی نحوی که عبارت است از نسبت جمله‌واره‌ها به واحدهای تی<sup>۱</sup>. جمله‌واره عبارت است از گروهی از کلمات که حداقل ملزومات جمله، یعنی فعل و فاعل، را دارند اما ممکن است معنی مستقل داشته باشند، مانند «علی رفت» که در این صورت به‌تنهایی جمله‌ای ساده است و نیز ممکن است که معنی مستقلی نداشته باشند و با جمله پایه معنی آن‌ها کامل شود که در این صورت «پیرو یا وابسته» نامیده می‌شوند. واحد تی نخستین بار توسط هانت<sup>۲</sup> (۱۹۶۵) و به‌عنوان سنجه‌ای برای اندازه‌گیری رشد نحوی در نوشته‌های دانش‌آموزان انگلیسی زبان مطرح شد. به گفته هانت (۱۹۶۵) واحد تی، کوچک‌ترین جمله دستوری درستی است که اگر تقسیم شود، پاره‌هایی از جمله می‌ماند. مثلاً «علی رفت» یک واحد تی متشکل از یک جمله (جمله‌واره) مستقل است و «همین که به خانه رسیدم مهمانان آمدند» (احمدی گیوی و انوری، ۱۳۹۰، ص. ۳۰۶) یک واحد تی متشکل از یک جمله‌واره مستقل و یک جمله‌واره وابسته است. وقتی تعداد جمله‌واره‌ها با واحدهای تی برابر باشد، نسبت آن‌ها برابر با یک است. هرچه این نسبت از یک بزرگ‌تر باشد یعنی به‌طور میانگین، جمله‌واره‌های بیشتری به ازای هر واحد تی استفاده شده است و بنابراین متن پیچیدگی نحوی بیشتری دارد. علت بررسی این سنجه در ترجمه این است که تغییر ساختار جمله (شامل مثلاً تقسیم یک جمله به دو جمله یا ترکیب دو جمله در یک جمله) گاهی در ترجمه روی می‌دهد. هدف آن بود که بینیم تفاوت معناداری که قابل انتساب به آموزش چهار گروه شرکت‌کننده باشد در ترجمه‌ها وجود دارد یا خیر.

۲. تنوع نحوی. تعداد کل شکل‌های فعلی، شامل زمان و شکل معلوم یا مجهول.

---

1. T-units

2. Hunt

بررسی تنوع فعلی نیز می‌تواند اطلاعات ارزشمندی به دست دهد چراکه مثلاً استفاده از ساختار و فعل معلوم به‌جای مجهول از مواردی است که گاهی در ترجمه روی می‌دهد.

۳. میانگین نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR) در هر بخش. در الیس و یوان (۲۰۰۴) میانگین TTR در بخش‌های ۴۰ کلمه‌ای محاسبه شده است اما در این مقاله TTR در کل ترجمه محاسبه شده است.

به عبارت ساده، عددی که این سنجه نشان می‌دهد عبارت است از تعداد کل کلمات منهای کلمات تکراری تقسیم بر تعداد کل کلمات. حد افراطی بالا (البته غیرممکن) این است که هیچ کلمه‌ای تکراری در متن استفاده نشده باشد و بنابراین کسر فوق صورت و مخرج برابر خواهد داشت و مساوی یک خواهد بود. حد افراطی پایین (و باز هم غیرممکن) این است که همه کلمات تکراری باشند، یعنی یک کلمه چند بار تکرار شده باشد و غیر آن، کلمه دیگری استفاده نشده باشد. در این حالت، صورت کسر برابر با ۱ و مخرج آن برابر با تعداد کل کلمات خواهد بود. از همه اینها نتیجه می‌شود که TTR بین صفر و یک خواهد بود و هرچه این عدد بزرگتر باشد، یعنی حاصل کل کسر به ۱ نزدیک‌تر باشد، کلمات متنوع‌تری در متن استفاده شده است. این از جمله نشان می‌دهد مترجم از انبان واژگانی بزرگتری برخوردار بوده یا توانایی بیشتری در کاربست انبان واژگانی اندوخته خود دارد. اهمیت این مسئله از آن روست که در بسیاری از موارد با توجه به عدم قطعیت و تناظر یک‌به‌یک بین واحدهای ترجمه متن مبدأ و مقصد، مترجم در وضعیتی قرار می‌گیرد که باید برابرنهاده مناسبی را به ازای واحد متن مبدأ انتخاب نماید و این نیازمند آن است که مترجم از انبان واژگانی فعالی برخوردار باشد. بنابراین بررسی این سنجه هم می‌تواند روشن کند که آیا آموزشی که چهار گروه دیده‌اند یا ندیده‌اند تأثیر معناداری در انبان واژگانی فعال آن‌ها داشته است یا خیر.

## ۳.۶.۳. سنجه‌های صحت

۱. جمله‌واره‌های بدون خطا (EFC)<sup>۱</sup>. این سنجه عبارت است از درصد جمله‌واره‌های عاری از هرگونه خطا، از جمله دستوری و املایی.

۲. شکل‌های فعلی صحیح (CVF)<sup>۲</sup>. درصد فعل‌هایی که از نظر زمان، شکل معلوم یا مجهول یا تطابق با فاعل، صحیح هستند.

لازم به ذکر است که در صورتی که یک شکل فعلی، نادرست استفاده شده باشد، هم در سنجه شکل‌های فعلی صحیح قابل بررسی است و هم در سنجه جمله‌واره‌های بدون خطا. مقرر شد که شکل فعلی نادرست فقط یک بار و آن هم در سنجه شکل‌های فعلی صحیح محاسبه شود. سنجه‌ها در مدل الیس و یوان (۲۰۰۴) برای بررسی متون نوشته‌شده به زبان انگلیسی تهیه شده‌اند و نه برای بررسی متون ترجمه‌شده. اما در این بخش از تحقیق متون ترجمه فارغ از متن مبدأ و همچون متونی بررسی می‌شوند که به زبان فارسی نوشته شده‌اند. با عنایت به اینکه مدلی برای تحلیل متون فارسی وجود ندارد و اینکه هدف از انجام این تحقیق تهیه مدلی برای تحلیل متون فارسی نبوده است که خود می‌تواند موضوع پژوهشی پربار در آینده باشد، به نظر مناسب رسید که با استفاده از یکی از مدل‌های موجود، به تحلیل متون ترجمه فارسی پرداخته شود. شایان ذکر است که نسخه‌های تایپ‌شده‌ای از ترجمه‌های شرکت‌کنندگان تهیه و برای یکی از زبان‌شناسان رایانشی برجسته، ارسال گردید و ایشان نسبت واژگان متفاوت به کل واژگان (TTR) را با استفاده از نرم‌افزار محاسبه و نتیجه را برای محققان نخست این پژوهش ارسال کردند. چهار سنجه دیگر که در این تحقیق استفاده شد، توسط یکی از محققان این تحقیق و به صورت دستی بررسی شد.

---

1. error-free clauses  
2. correct verb forms



## ۴. یافته‌ها و بحث

## ۴. ۱. تحلیل همگن بودن: نمرات آزمون تعیین سطح چهار گروه

نمرات شرکت‌کنندگان در آزمون تعیین سطح با استفاده از انوا<sup>۱</sup> یک‌طرفه بین گروه‌ها مقایسه شد. نتایج این تحلیل در جدول‌های ۱ و ۲ نشان داده شده است.

جدول ۱. نتایج آمار توصیفی مقایسه نمرات آزمون تعیین سطح شرکت‌کنندگان **GW**، **GS**، **GSW**، و

**GN**

حداکثر	حداقل	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
		کران پایین ۳	کران بالا ۲					
۹۶,۰۰	۶۲,۰۰	۸۳,۹۶	۷۵,۱۰	۲,۰۶	۷,۹۹	۷۹,۵۳	۱۵	GW
۹۰,۰۰	۷۰,۰۰	۸۳,۰۲	۷۸,۲۴	۱,۱۳	۴,۹۵	۸۰,۶۳	۱۹	GS
۹۴,۰۰	۵۹,۰۰	۸۲,۲۷	۷۸,۱۶	۱,۰۱	۶,۵۲	۸۰,۲۱	۴۱	GSW
۹۸,۰۰	۶۹,۰۰	۸۱,۸۵	۷۴,۶۴	۱,۷۲	۷,۶۹	۷۸,۲۵	۲۰	GN
۹۸,۰۰	۵۹,۰۰	۸۱,۱۴	۷۸,۴۱	۰,۶۸	۶,۷۱	۷۹,۷۷	۹۵	کل

میانگین نمرات **GW**، **GS**، **GSW**، و **GN** شرکت‌کنندگان با هم تفاوت داشت. برای روشن شدن اینکه آیا تفاوت‌های میانگین‌های آزمون تعیین سطح معنادار بود یا نه، محققان مقدار  $p$  تحت ستون *Sig.* در جدول انوا زیر را بررسی کردند:

جدول ۲. نتایج انوا یک‌طرفه برای مقایسه نمرات آزمون تعیین سطح شرکت‌کنندگان **GW**، **GS**، **GSW**، و

**GN**

<i>Sig.</i>	<i>F</i>	میانگین مجزورات <sup>۵</sup>	<i>df</i>	مجموع مجزورات <sup>۴</sup>	
۰,۶۸	۰,۵۰	۲۳,۱۴	۳	۶۹,۴۲	بین گروه‌ها
		۴۵,۷۹	۹۱	۴۱۶۶,۹۲	درون گروه‌ها
			۹۴	۴۲۳۶,۳۵	کل

1. ANOVA
2. upper bound
3. lower bound
4. sum of squares
5. mean square

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات آزمون تعیین سطح شرکت‌کنندگان GW، GS، GSW و GN وجود نداشت، زیرا مشخص شد مقدار  $p$  تحت ستون Sig. بزرگ‌تر از سطح معناداری مشخص شده است (یعنی  $0,05 > 0,68$ ). از این نتیجه می‌شود که شرکت‌کنندگان در چهار گروه GW، GS، GSW و GN از لحاظ توانش کلی انگلیسی در سطح تقریباً مشابهی بودند.

#### ۲.۴. مقایسه کیفیت ترجمه چهار گروه

همان‌طور که در جدول ۳ آمده است، ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات دو ارزیاب برای ترجمه‌ها برابر با  $0,675$  بود.

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات دو ارزیاب برای ترجمه‌ها

ارزیاب ۲			ارزیاب ۱		
Sig. (۲ دنباله‌ای)	همبستگی پیرسون	تعداد	Sig. (۲ دنباله‌ای)	همبستگی پیرسون	تعداد
۰,۰۰۱	**۰,۶۷۵	۹۵		۱	۹۵
	۱	۹۵	۰,۰۰۱	**۰,۶۷۵	۹۵
*** همبستگی در سطح $0,001$ (۲ دنباله‌ای) معنادار است.					

نمرات چهار گروه با استفاده از انوا بین گروهی یک‌طرفه<sup>۱</sup> انجام شد و نتایج آن در جدول‌های زیر آمده است:

جدول ۴. نتایج آمار توصیفی برای مقایسه نمرات ترجمه شرکت‌کنندگان چهار گروه

حداکثر	حداقل	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
		کران بالا	کران پایین					
۷,۰۰	۱,۰۰	۵,۹۸	۴,۰۱	۰,۴۵	۱,۷۷	۵,۰۰	۱۵	GW
۹,۰۰	۲,۰۰	۵,۶۰	۳,۹۷	۰,۳۸	۱,۶۸	۴,۷۸	۱۹	GS
۱۰,۰۰	۲,۰۰	۵,۹۷	۴,۸۵	۰,۲۷	۱,۷۸	۵,۴۱	۴۱	GSW

1. one-way between-groups ANOVA

حداکثر	حداقل	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
		کران بالا	کران پایین					
۹,۰۰	۲,۰۰	۵,۶۵	۳,۸۴	۰,۴۳	۱,۹۴	۴,۷۵	۲۰	GN
۱۰,۰۰	۱,۰۰	۵,۴۵	۴,۷۱	۰,۱۸	۱,۷۹	۵,۰۸	۹۵	کل

از جدول ۴ مشخص است که تفاوت‌هایی میان میانگین نمرات کیفیت ترجمه چهار گروه شرکت‌کننده وجود دارد. برای اینکه دریابیم آیا این تفاوت، از لحاظ آماری معنادار است یا خیر، باید به مقدار  $p$  تحت ستون *Sig.* در جدول انوا (جدول ۵) مراجعه کرد.

جدول ۵. نتایج انوا یک‌طرفه برای مقایسه نمرات ترجمه چهار گروه

Sig.	F	میانگین مجزورات	df	مجموع مجزورات	
۰,۴۵	۰,۸۷	۲,۸۲	۳	۸,۴۶	بین گروه‌ها
		۳,۲۴	۹۱	۲۹۴,۸۵	درون گروه‌ها
			۹۴	۳۰۳,۳۲	کل

براساس جدول ۵، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات کیفیت ترجمه چهار گروه شرکت‌کننده وجود نداشت، زیرا مقدار  $p$  تحت ستون *Sig.* بزرگ‌تر از سطح معناداری ۰,۰۵ بود (یعنی  $۰,۴۵ > ۰,۰۵$ ). این یعنی درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارس تأثیر معناداری بر کیفیت ترجمه چهار گروه شرکت‌کننده نگذاشته است.

#### ۳.۴. مقایسه چهار گروه از نظر مشخصه‌های متنی

##### ۳.۴.۱. صحت متون فارسی

در خصوص صحت متون فارسی، دو سنجه شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا در چهار گروه تحقیق، بررسی شد. بدین‌منظور یک منو<sup>۱</sup>

یک طرفه در نرم افزار SPSS انجام شد، زیرا از این تست آماری وقتی می توان استفاده کرد که یک متغیر مستقل گروهی و دو یا چند متغیر وابسته ادامه دار وجود دارد. متغیر گروهی/مستقل چهار سطح GW، GS، GSW، و GN را داشت در حالی که متغیرهای وابسته عبارت بودند از شکل های فعلی صحیح و جمله وارهای بدون خطا. نتایج منوای انجام شده در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. نتایج آمار توصیفی مقایسه GW، GS، GSW و GN برای شکل های فعلی صحیح و

جمله وارهای بدون خطا

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه ها	
۱۵	۱,۶۷	۹۸,۳۴	GW	شکل های فعلی بدون خطا
۱۹	۱,۱۹	۹۹,۶۲	GS	
۴۱	۱,۰۹	۹۹,۵۳	GSW	
۲۰	۳,۵۲	۴۲,۲۵	GN	
۹۵	۲۳,۴۷	۸۷,۳۰	کل	
۱۵	۱۰,۹۴	۸۷,۹۷	GW	جمله وارهای بدون خطا
۱۹	۷,۵۳	۹۰,۱۸	GS	
۴۱	۶,۰۵	۸۹,۴۰	GSW	
۲۰	۵,۷۷	۹۱,۱۰	GN	
۹۵	۷,۲۱	۸۹,۶۹	کل	

میانگین نمرات GW، GS، GSW و GN برای شکل های فعلی صحیح و جمله وارهای بدون خطا در جدول ۶ نشان داده شده است. در ظاهر تفاوت هایی میان میانگین نمرات چهار گروه هم برای شکل های فعلی صحیح (به ترتیب ۹۸,۳۴، ۹۹,۶۲، ۹۹,۵۳ و ۴۲,۵۵) و جمله وارهای بدون خطا (به ترتیب ۸۷,۹۷، ۹۰,۱۸، ۸۹,۴۰ و ۹۱,۱۰) وجود داشت، اما با استفاده از اثر پیلای<sup>۱</sup>، لامبدای ویلک<sup>۲</sup>، اثر

1. Pillai's Trace  
2. Wilk's Lambda

هتلینگ<sup>۱</sup> و بزرگ‌ترین ریشه روی<sup>۲</sup>، که در جدول ۷ گزارش شده‌اند، می‌توان پی برد که آیا تفاوت آماری معناداری بین میانگین‌ها وجود دارد یا خیر.

جدول ۷. نتایج منوا مقایسه *GS*، *GW*، *GSW* و *GN* برای شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا

مقدار	F	df فرضیه	df خطا	Sig.	مجذور اتا نسبی
۱,۰۰	۳۰,۴۶	۶,۰۰	۱۸۲,۰۰	۰,۰۰	۰,۵۰
۰,۰۰۷	۳۳۷,۹۹	۶,۰۰	۱۸۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۹۱
۱۴۸,۱۳	۲۱۹۷,۳۰	۶,۰۰	۱۷۸,۰۰	۰,۰۰	۰,۹۸
۱۴۸,۱۲	۴۴۹۳,۰۹	۳,۰۰	۹۱,۰۰	۰,۰۰	۰,۹۹

چون آماری که بیشتر از همه گزارش می‌شود لامبدای ولیک است، در اینجا مقدار این آمار نیز گزارش شده است. مشخص شد مقدار *Sig.* مرتبط لامبدای ولیک، ۰,۰۰ است که کمتر از سطح معناداری (یعنی  $۰,۰۵ < ۰,۰۰$ ) است. این نشان می‌دهد که چهار گروه *GW*، *GS*، *GSW* و *GN* از لحاظ صحت متون فارسی تفاوت‌های معنادار دارند. باید به جدول ۸ رجوع شود تا مشخص شود آیا شکل‌های فعلی صحیح، جمله‌واره‌های بدون خطا یا هر دو باعث تفاوت معنادار میان چهار گروه شده است:

جدول ۸. تست اثرات بین شرکت‌کننده‌ها

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات نوع سه	df	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذور اتا نسبی
شکل‌های فعلی صحیح	۵۱۴۴۳,۷۸	۳	۱۷۱۴۷,۹۳	۴۴۷۴,۹۷	۰,۰۰	۰,۹۹
جمله‌واره‌های بدون خطا	۹۱,۸۱	۳	۳۰,۶۰	۰,۵۸	۰,۶۲	۰,۰۱

- Hotelling's Trace
- Roy's Largest Root

از آنجا که در اینجا به تحلیل‌های جدا نگاه می‌کنیم، پیشنهاد می‌شود از سطح معناداری سخت‌گیرانه‌تری استفاده کنیم تا از خطای نوع اول پیشگیری نماییم. معمول‌ترین راه انجام این کار، اجرای تعدیل بنفرونی<sup>۱</sup> است که شامل تقسیم سطح معناداری (یعنی ۰,۰۵) بر تعداد تحلیل‌ها است. در این مورد، چون دو متغیر وابسته وجود داشت، سطح معناداری می‌بایست تقسیم بر دو می‌شد (و بنابراین سطح معناداری ۰,۰۲۵ را به دست می‌داد). نتایج حالا در صورتی معنادار است که میزان احتمال (*Sig.*) کمتر از ۰,۰۲۵ باشد. در جدول ۸ تحت ستون *Sig.* تنها مقداری که کمتر از ۰,۰۲۵ است، متعلق به شکل‌های فعلی صحیح است ( $p=0,00$ ). این یعنی شکل‌های فعلی صحیح تفاوت معناداری در  $GS (M = 99,62)$ ،  $GW (M = 98,34)$ ،  $GSW (M = 99,53)$  و  $GN (M = 42,25)$  داشتند. در جدول ۸ دیدیم که جمله‌واره‌های بدون خطا تأثیر معناداری نداشته‌اند ولی تأثیر شکل‌های فعلی صحیح معنادار بوده است. در همین جدول اندازه تأثیر زیر ستون مجذور اتا نسبی درج شده که برای اثر شکل‌های فعلی صحیح برابر با ۰,۹۹ است. نتایج آزمون تعقیبی شفه<sup>۲</sup> در جدول ۹ دقیق نشان می‌دهد که تفاوت‌های میان چهار گروه در خصوص شکل‌های فعلی صحیح در کجا قرار دارد.

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه چهار گروه در خصوص شکل‌های فعلی صحیح آن‌ها

فاصله اطمینان ۹۵٪		Sig.	خطای معیار	میانگین تفاوت	گروه‌ها	
کران بالا	کران پایین				GS	GW
۰,۶۴	-۳,۲۰	۰,۳۱	۰,۶۷	-۱,۲۷	GS	GW
۰,۴۹	-۲,۸۷	۰,۲۶	۰,۵۹	-۱,۱۹	GSW	
۵۷,۹۹	۵۴,۱۸	۰,۰۰	۰,۶۶	*۵۶,۰۹	GN	
۳,۲۰	-۰,۶۴	۰,۳۱	۰,۶۷	۱,۲۷	GW	GS
۱,۶۳	-۱,۴۵	۰,۹۹	۰,۵۴	۰,۰۸	GSW	
۵۹,۱۶	۵۵,۵۸	۰,۰۰	۰,۶۲	*۵۷,۳۷	GN	

1. Bonferroni adjustment
2. Scheffe post hoc test

فاصله اطمینان ۹۵٪		Sig.	خطای معیار	میانگین تفاوت	گروه‌ها	
کران بالا	کران پایین				GW	GS
۲,۸۷	-۰,۴۹	۰,۲۶	۰,۵۹	۱,۱۹	GW	GSW
۱,۴۵	-۱,۶۳	۰,۹۹	۰,۵۴	-۰,۰۸	GS	
۵۸,۸۰	۵۵,۷۶	۰,۰۰	۰,۵۳	*۵۷,۲۸	GN	
-۵۴,۱۸	-۵۷,۹۹	۰,۰۰	۰,۶۶	*-۵۶,۰۹	GW	GN
-۵۵,۵۸	-۵۹,۱۶	۰,۰۰	۰,۶۲	*-۵۷,۳۷	GS	
-۵۵,۷۶	-۵۸,۸۰	۰,۰۰	۰,۵۳	*-۵۷,۲۸	GSW	

نتایج ارائه شده در جدول ۹ نشان داد که تفاوت‌های بین GW و GS ( $p = ۰,۳۱$ )، GW و GSW ( $p = ۰,۲۶$ )، و GS و GSW ( $p = ۰,۹۹$ ) از لحاظ آماری معنادار نبود. با این وجود، شرکت‌کنندگان GN تفاوت معناداری با سه گروه دیگر داشتند. در حقیقت، میانگین نمرات شرکت‌کنندگان GN برای شکل‌های فعلی صحیح به‌نحو قابل توجهی پایین‌تر از میانگین نمرات بقیه گروه‌ها بود.

به‌طور خلاصه، چهار گروه شرکت‌کننده از لحاظ صحت متن ترجمه تفاوت معناداری با هم داشتند، و این ناشی از تفاوت شکل‌های فعلی صحیح میان آن‌ها بود. به بیان روشن‌تر شرکت‌کنندگانی که یکی از درس‌های نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی یا هردو را گذرانده بودند عملکردشان به‌نحو معناداری بهتر از آن‌هایی بود که هیچ‌کدام از دو درس را نگذرانده بودند. اما مشخص شد تفاوت‌های میان GS، GW و GSW از لحاظ آماری معنادار نبود.

#### ۴.۳.۲. پیچیدگی متون فارسی

هدف دیگر تحقیق کنونی بررسی پیچیدگی متون ترجمه چهار گروه از لحاظ نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR)، تنوع نحوی (SV)، و پیچیدگی نحوی (SC) بود. بدین‌منظور، یک منوای یک‌طرفه دیگر انجام شد، زیرا یک متغیر مستقل/گروهی (با چهار سطح GS، GSW، GN و GW) و سه متغیر وابسته شامل نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان، تنوع نحوی و پیچیدگی نحوی که

نشانه‌های پیچیدگی متون ترجمه بودند، وجود داشت. نتایج تحلیل انوا در جدول ۱۰ نشان داده شده است:

جدول ۱۰. نتایج آمار توصیفی برای مقایسه GW، GS، GSW و GN برای TTR، تنوع نحوی و

پیچیدگی نحوی

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه‌ها	
۱۵	۰,۰۴	۰,۵۹	GW	نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR)
۱۹	۰,۰۴	۰,۶۱	GS	
۴۱	۰,۰۴	۰,۶۲	GSW	
۲۰	۰,۰۳	۰,۶۳	GN	
۹۵	۰,۰۴	۰,۶۲	کل	
۱۵	۱,۳۸	۸,۲۶	GW	تنوع نحوی (SV)
۱۹	۱,۱۷	۸,۰۵	GS	
۴۱	۱,۰۷	۸,۱۹	GSW	
۲۰	۰,۶۸	۷,۹۵	GN	
۹۵	۱,۰۷	۸,۱۲	کل	
۱۵	۰,۱۵	۱,۶۷	GW	پیچیدگی نحوی (SC)
۱۹	۰,۰۹	۱,۷۱	GS	
۴۱	۰,۰۹	۱,۶۶	GSW	
۲۰	۰,۱۲	۱,۶۳	GN	
۹۵	۰,۱۱	۱,۶۷	کل	

در جدول ۱۰ تفاوت‌هایی میان میانگین مقادیر چهار گروه برای سه سنجه پیچیدگی هست، اما برای مشخص شدن اینکه آیا این تفاوت‌ها آنقدر بزرگ هست که از لحاظ آماری مهم باشد یا خیر، محققان می‌بایست مقادیر  $p$  درون جدول منوا زیر را بررسی می‌کردند:



جدول ۱۱. نتایج منوا برای مقایسه GW، GS، GSW و GN برای TTR، تنوع نحوی و پیچیدگی

نحوی

مقدار	F	df فرضیه	df خطا	Sig.	مجذور اتا نسبی
۰,۱۳	۱,۳۸	۹,۰۰	۲۷۳,۰۰	۰,۱۹	۰,۰۴
۰,۸۴	۱,۳۸	۹,۰۰	۲۱۶,۷۵	۰,۱۹	۰,۰۴
۰,۱۴	۱,۳۷	۹,۰۰	۲۶۳,۰۰	۰,۱۹	۰,۰۴
۰,۱۰	۳,۱۰	۳,۰۰	۹۱,۰۰	۰,۰۳	۰,۰۹

در جدول ۱۱ مشخص شد مقدار Sig. مرتبط لامبدا و یلک، ۰,۱۹ است، که بالاتر از سطح معناداری (یعنی  $0,05 > 0,19$ ) است و این نشان می‌دهد که چهار گروه GW، GS، GSW و GN از لحاظ پیچیدگی متون ترجمه خود تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند. چون هیچ تفاوت معناداری یافت نشد، تحلیل‌های بیشتر و بررسی جدای TTR، تنوع نحوی و پیچیدگی نحوی بی‌مورد خواهد بود.

### ۵. نتیجه‌گیری

آنچه ذکر شد بررسی روند و نتیجه تحقیق بر روی تأثیرگذاری درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی ترجمه از انگلیسی به فارسی بوده است. سؤال‌های تحقیق ما این بود که آیا آموزش درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و نیز صحت و پیچیدگی متون ترجمه فارسی تأثیر معنادار دارد یا خیر. در مرحله اول، یافته‌ها نشان داد که کیفیت ترجمه چهار گروه، تفاوت معناداری با هم نداشت. این نکته قابل توجه است که ما توانایی نگارش فارسی شرکت‌کنندگان را نسنجیدیم تا همبستگی بین توانایی نگارش و کیفیت ترجمه را ارزیابی کنیم، اما با توجه به اینکه خان‌محمد و کهری (۲۰۱۵) و اکبری پاکدامن (۲۰۰۷) همبستگی بالایی را بین توانایی نگارش به انگلیسی و ترجمه به انگلیسی یافتند، می‌توان گفت که در تحقیق آن‌ها، زبان مقصد ترجمه انگلیسی بود ولی در تحقیق ما فارسی. شاید بدان خاطر که زبان مادری شرکت‌کنندگان فارسی بوده است، فراگیری آن را چندان جدی نگرفته‌اند و این در

عدم تفاوت در ترجمه‌های آن‌ها رخ نموده است. در تحقیق خوش‌سلیقه، مقدس و عامری (۲۰۱۹) دانشجویان نشان دادند که درس‌های متون کلاسیک فارسی، ادبیات فارسی در ادبیات جهان، شعر فارسی، ادبیات معاصر در ایران و ادبیات جهان سوم از نظر آن‌ها جزو کم‌اهمیت‌ترین درس‌ها هستند. شاید اگر شرکت‌کنندگان تحقیق ما آموزش متناسب با نیازهای خود در ترجمه انگلیسی به فارسی و نیز اساتید متخصص ترجمه و آشنا به نیازهای ترجمه داشتند، اهمیت زبان اول را بیشتر درک می‌کردند و آن را در ترجمه بیشتر به کار می‌بستند.

در مرحله دوم، یافته‌ها نشان داد که از دو سنجه صحت، تنها در سنجه شکل‌های فعلی صحیح، عملکرد گروهی که هیچ‌کدام از درس‌های فوق را نگذرانده بودند ضعیف‌تر از عملکرد سایر گروه‌ها بود و این تفاوت معنادار بود. از سوی دیگر، سنجه دیگر صحت، یعنی جمله‌واره‌های بدون خطا، تفاوت معناداری را در میان چهار گروه نشان نداد. سه سنجه پیچیدگی، شامل پیچیدگی نحوی، تنوع نحوی و میانگین نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان هم تفاوت معناداری را در میان چهار گروه شرکت‌کننده نشان نداد. دلیل عدم تفاوت معنادار بین ترجمه چهار گروه از لحاظ سه سنجه پیچیدگی شاید آن باشد که دانشجویان بنا بر ذات ترجمه مقید به متن مبدأ بوده‌اند و همین مقید بودن باعث عدم ابتکار عمل و بنابراین عدم تفاوت عملکرد در آنان شده است. مثلاً در سنجه فرعی تنوع واژگانی اسفندیاری، تنگ‌مهدی و رحیمی (۲۰۱۲) دریافته‌اند که تفاوت معناداری بین پیکره متون ترجمه‌ای و غیرترجمه‌ای وجود داشت: تنوع واژگانی در پیکره غیرترجمه‌ای به‌نحو معناداری بالاتر از پیکره ترجمه‌ای بود. اما در این تحقیق که تمامی متون ترجمه‌ای بودند، به نظر می‌رسد پابندی به متن مبدأ باعث عدم تفاوت معنادار در سنجه‌های پیچیدگی شده است. همچنین، با توجه به اینکه در طرح درس اعلامی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶)، محتوای آموزش درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بیشتر در جهت ارتقای بخشی از جزءتوانش دوزبانگی دانشجویان است نه جزءتوانش راهبرد آنان، به نظر می‌رسد این نیز در عدم تفاوت کیفیت ترجمه‌های

دانشجویان تأثیرگذار بوده است. محققان در تحقیق دیگری (که منتشر خواهد شد) به بررسی وضعیت کنونی تدریس این دو درس و نیز به نظرات دانشجویان ترجمه و اساتید این دروس در خصوص وضعیت تدریس و نیز سودمندی این دروس می‌پردازند. در واقع این تحقیق که نتایج آن منتشر خواهد شد به آسیب‌شناسی این درس‌ها می‌پردازد. با شناخت نقاط ضعف بهتر می‌توان آن‌ها را رفع نمود. اما آنچه به‌طور خلاصه می‌توان گفت، نخست این است که اکثر اساتید این دروس، متخصص ترجمه نیستند و شاید همین باعث شده است که دانشجویان، آموزش‌هایی را دیده‌اند اما این آموزش‌ها متناسب نیاز آن‌ها در ترجمه نبوده یا اینکه شیوه اجرای آن‌ها در ترجمه را نیاموخته‌اند. دوم اینکه برخی دانشجویان اشاره‌ای به همپوشانی مطالب آموزشی در دو کلاس کردند، مخصوصاً اینکه در بسیاری از موارد، اساتید این دو درس، متفاوت هستند و هماهنگی لازم را برای پوشش مطالب متفاوت را ندارند. این شاید باعث شده است که شکل‌های فعلی صحیح در ترجمه سه گروهی که یکی یا هر دو این درس‌ها را گذرانده‌اند تفاوت معناداری با گروهی دارد که هیچ‌کدام را نگذرانده‌اند. البته محققان به‌خوبی آگاهند که نتایج این تحقیق، بنا به ذاتش که شبه‌آزمایشی است و نه آزمایشی، باید با احتیاط تفسیر شود چراکه از جمله عدم وجود گروه کنترل و پیش‌آزمون/پس‌آزمون تردیدهایی را در خصوص انتساب نتایج تحقیق به فقط گذراندن یا نگذراندن درس‌های نگارش فارسی یا ساخت فارسی یا هردو پدید می‌آورد. به عبارت ساده، ممکن است نتایج حاصل، ناشی از عوامل دیگری باشد نه فقط درس‌های مذکور. اینکه شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های مختلف بودند، یعنی محتوا و روش‌های تدریس مختلفی که اساتید مختلف درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی و نیز سایر دروس مترجمی دنبال می‌کنند، نیز تأثیرگذار است. مثلاً ممکن است در درس‌های دیگر ترجمه، مدرس ساختارهای صحیح فارسی، نشانه‌گذاری و... را تدریس کرده باشد و مدرس دیگری به این‌ها پرداخته باشد. این چیزی است که محققان کنترلی بر روی آن نداشتند. یکی از این درس‌ها «آشنایی با ادبیات فارسی معاصر» است که در تحقیق کنونی لحاظ نشده است. ممکن

است محتوای آموزشی این درس بر نتایج تحقیق تأثیر گذاشته باشد. به هر ترتیب، باید اشاره کرد که تحقیق کنونی در سطح ملی بوده و شرکت‌کنندگان چهار گروه از شش دانشگاه دولتی کشور بوده‌اند. البته غیرممکن است یک مدرس با یک منبع درسی و یک روش تدریس در هر شش دانشگاه کشور تدریس کند تا عامل‌های تأثیرگذار دیگر کنترل شود. همچنین، شرکت‌کنندگان از ترم‌های ۴ و ۶ دوره کارشناسی بوده‌اند و باز هم توزیع این متغیر در دانشگاه‌های بررسی شده، نتایج را تعمیم‌پذیرتر می‌کند. هدف این بوده است که با اضافه کردن شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های مختلف به پژوهش، تصویری کلی از تأثیر دروس مذکور بر کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی به دست آید. با طرح تحقیق‌های متفاوت‌تر می‌توان با ظرافت بیشتر و با تعمیم‌پذیری بیشتر بر روی این موضوع تحقیق کرد.

#### کتابنامه

- احمدی گیوی، ح.، و انوری، ح. (۱۳۹۰). دستور زبان فارسی ۱. تهران: فاطمی.
- احمدی، ا. (۱۳۹۳). نکات اساسی درباره ترجمه. در ع. جانزاده (گردآورنده)، فن ترجمه (ص. ۳۶-۴۰). تهران: جانزاده.
- امامی، ک. (۱۳۹۳). از پست و بلند ترجمه. در ع. جانزاده (گردآورنده)، فن ترجمه (ص. ۲۰۷-۲۲۴). تهران: انتشارات جانزاده.
- خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۳). توانش‌های هدف در آموزش مترجم فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷(۳)، ۱۱۳-۱۴۳.
- سالاری، ز.، و خزاعی‌فرید، ع. (۱۳۹۴). ضرورت به‌روزرسانی سرفصل دروس کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی بر مبنای نیازهای بازار ترجمه در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۱)، ۱۹-۵۱.
- شادلو، ف.، شهریاری احمدی، ح.، و قنسولی، ب. (۱۳۹۵). بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی، *مطالعات ترجمه و زبان*، ۴۹(۴)، ۷۵-۶۱.
- علوی، م.، نعمتی، م.، و قائمی، ح. (۱۳۹۳). اندازه‌گیری رشد توانش ترجمه‌ای با در نظر گرفتن الگوی تربیت مترجم تکلیف محور. *مطالعات ترجمه و زبان*، ۴۶(۱)، ۱-۱۷.
- مینوی، م. (۱۳۹۳). درباره ترجمه به فارسی. در ع. جانزاده (گردآورنده)، فن ترجمه (ص. ۲۰-۳۲).

تهران: جانزاده.

نجفی، ا. (۱۳۹۳). مسئله امانت در ترجمه. در ع. جانزاده (گردآورنده)، فن ترجمه (ص. ۵۱-۶۰).

تهران: جانزاده.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶). برنامه درسی بازنگری شده دوره: کارشناسی پیوسته رشته

مترجمی زبان انگلیسی. برگرفته از:

[https://hes.msrt.ir/uploads/T\\_Education/1524306471\\_1.pdf](https://hes.msrt.ir/uploads/T_Education/1524306471_1.pdf)

- Akbari-Pakdaman, H. (2007). *The relationship between English writing ability and Persian-English translation ability among translation trainees*, (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Tehran, Iran.
- Ehrensberger-Dow, M., & Perrin, D. (2009). Capturing translation process to access metalinguistic awareness. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 275-288.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Esfandiari, M. R., Tengku Mahadi, T. S., & Rahimi, F. (2012). Textual features of Persian translational and non-translational journalistic political news. *World Applied Sciences Journal*, 19(3), 345-351.
- European Commission. (2011). *Juvenestranslatores-2011-text-en*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file\\_import/en\\_english\\_18.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/en_english_18.pdf)
- Farhady, H. (2009). *Research methods in applied linguistics 1 & 2*. Tehran, Iran: PNU University Press.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 12-37). Frederiksberg, Denmark: Samfundslitteratur.
- Halverson, S. (2018). Metalinguistic knowledge/awareness/ability in cognitive translation studies: Some Questions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 57, 11-28.
- Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: The National Council of Teachers of English.
- Khanmohammad, H., & Kehtari, M. (2015). Relationship between writing with translation from native to foreign, and reading with translation from foreign to native languages. *ELT Voices*, 5(4), 29-45.
- Mohammadian, A., & Hashemi Toroujeni, S. M. (2017). The effect of translation on the grammatical structure of Persian language: Cases of French and English affixes translation into Persian study. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 22-35.
- Khoshsaligheh, M., Moghaddas, M., & Ameri, S. (2019). English translator training

- curriculum revisited: Iranian Trainees' perspectives. *Teaching English Language*, 13(2), 181-212.
- Mashhadi, H. (2008). The relationship between translation ability, language proficiency and writing ability of EFL learners. *Translation Studies*, 6(21), 57-71.
- Massardier-Kenny, F. (2017). An MA in translation. In L. Venuti (Ed.), *Teaching translation: Programs, courses and pedagogies* (pp. 32-38). New York, NY: Routledge.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. London, England: Routledge.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In Ch. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 4-18). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Newmark, P. (1988). *Approaches to translation*. New York, NY: Prentice Hall.
- Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (2001). *Quick placement test*. Oxford and Cambridge, England: Authors. Retrieved from [http:// bayanbox.ir/ info/ 7360400059130810523/ OPT-www.osvehelm.ir](http://bayanbox.ir/info/7360400059130810523/OPT-www.osvehelm.ir)
- PACTE (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. In S. O'Brien (Ed.), *IATIS yearbook 2010* (pp. 30-56). London, England: Continuum.
- Pattison, A. (2006). Painting with words. In M. Perteghella & E. Loffredo (Eds.), *Translation and creativity: Perspectives on creative writing and translation studies* (pp. 84-94). London, England: continuum.
- Riazi, M. (2016). Comparing writing performance in TOEFL-iBT and academic assignments: An exploration of textual features. *Assessing Writing*, 28, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.02.001>
- Sedarat, R. (2017). An MFA in literary translation. In L. Venuti (Ed), *Teaching translation: Programs, courses and pedagogies* (pp. 39-45). New York, NY: Routledge.
- Schrijver, I. (2014). *The translator as a text producer: The effects of writing training on transediting and translation performance*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Antwerp, Antwerp, Netherlands.
- Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta*, 46(2), 311-325. <https://doi.org/10.7202/004583ar>
- Williams J., & Chesterman, A. (2002). *The Map: A beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester, England: St. Jerome.
- Wu, D., Zhang, L. J., & Wei, L. (2019). Developing translator competence: Understanding trainers' beliefs and training practices. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 233-254.
- Wyke, B. V. (2017). An undergraduate certificate in translation studies. In L. Venuti (Ed.), *Teaching translation* (pp. 18-24). New York, NY: Routledge.

## پیوست

متنی که به دانشجویان داده شد تا ترجمه نمایند.

These first six months of volunteering have been a real roller-coaster ride of emotions. I had very little idea what to expect when I got here, so I was anything but relaxed. I mean, the training sessions were fine, but you know things will never turn out exactly as planned. My initial nerves soon wore off, though, mostly because there was so much to do that I didn't have time to worry! And the rest of the team have been just amazing. The project leaders explained everything I had to do and gave me lots of tips.

I'd never actually set foot in a home for the elderly before. There are so many things I never realised about getting old. Apart from the more obvious health issues, fragility and mobility are the main problems. Some residents need help simply opening a jar or tin or using a remote. They get frustrated from time to time, but only with themselves. The fifties and sixties always seemed so far away, but now I think I've a far better idea of what actually went on back then.

Of course, doing it all in German was difficult at first. Some of the residents only speak dialect, and that takes some getting used to! But I've picked up so much on the language front too. I reckon I could pass for one of the locals now.

I feel a bit sad to be leaving everyone here. I'll tell you one thing: everyone who said that I should go travelling in Asia in my gap year is crazy! I've learned more about people and life doing this than I ever could traipsing around backpacking. I've been asked to come back and, if all goes according to plan, I'll come over in my summer holidays next year. Who knows, when I finish university, I might even become a professional care worker!

## درباره نویسندگان

**علی فاضل** دانشجوی دکتری دانشگاه اصفهان است. او فارغ التحصیل کارشناسی ارشد در رشته مطالعات ترجمه از دانشگاه علامه طباطبایی تهران در ۱۳۸۷ است. تدریس و ارزشیابی ترجمه و پژوهش در رابطه بین نگارش و ترجمه، حیطه‌های مورد علاقه وی هستند.

**داریوش نژادانصاری** استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان است. او فارغ التحصیل کارشناسی ارشد در رشته زبان‌شناسی کاربردی از دانشگاه تربیت مدرس تهران است و در ۱۳۸۶ در مقطع دکتری تدریس زبان انگلیسی از دانشگاه علامه طباطبایی فارغ التحصیل شد. اکتساب زبان دوم و ترجمه، حیطه‌های مورد علاقه وی هستند.

**عزیزاله باغی** دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان است. او فارغ التحصیل رشته آموزش و یادگیری زبان از دانشگاه آکلند نیوزلند در ۱۳۸۴ است. ترجمه، زبان‌شناسی روانی، روان‌شناسی اجتماعی و نیز دستور زبان و خوانش، حیطه‌های مورد علاقه وی هستند.