

فصلنامه

مطالعات زبان و ترجمه

«اعتماد» در پژوهش: «اعتماد» و نقش آن در «ارجاع دادن» به پژوهش‌های زبانی در ایران
رضا پیش‌قدم - هانیه چاچرمی

تحلیل فرآیند معناسازی در ترجمه و نظام ارزشی گفتمان از منظر خرده معنای اجتماعی- فرهنگی و ذاتی
حمید رضا شعیری - بابک اشتری

بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی و تفاوت سطح این مؤلفه‌ها
نسبت به سطح تحصیلات معلمان زبان انگلیسی
محمدهادی محمودی - روزین فصلانی

بررسی آشنایی مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین فرهنگی
پریسا طاهری - مجید الهی شیروان - بهزاد قنسولی - احمد صفار مقدم

تفاوت‌های نحوی، چالشی در ترجمه ادبی (مورد پژوهی: ترجمه ضمیر سوم شخص مفرد در غزل‌های حافظ)
سید محمد حسینی معصوم - الهه علیزاده

هوش روانی و کیفیت ترجمه
فاطمه حیدری - مسعود خوش سلیقه - محمدرضا هاشمی



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)
(علمی - پژوهشی)

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسؤول: دکتر سیدحسین فاطمی
سرمدیر: دکتر علی خزاعی فرید
مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود رحیم‌پور (استاد دانشگاه تبریز)	دکتر ابوالقاسم پرتوی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (دانشیار دانشگاه مک کواری استرالیا)	دکتر فریده پورگیو (استاد دانشگاه شیراز)
دکتر رحمان صحراگرد (دانشیار دانشگاه شیراز)	دکتر رضا پیش‌قدم (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر فیروز صدیقی (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر علیرضا جلیلی فر (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر بهرام طوسی (دانشیار بازنشسته دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر نادر جهانگیری (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر فرزانه فرحزاد (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)	دکتر آذر حسینی فاطمی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر بهزاد قنسولی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر مجید حیاتی (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)
	دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی: جواد میزبان

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

ویراستار این شماره: شقایق شایسته

کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان

حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی: ویدا خنتان

شمارگان: ۳۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)

پها: داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

نشانی اینترنتی: <http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index>

این نشریه در کتابخانه منطقه‌ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می‌شود.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)
(علمی - پژوهشی)

این مجله براساس مجوز شماره ۱۰۲/۴۷۸۲ مورخ ۱۳۷۰/۷/۱۳
اداره کل مطبوعات داخلی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
منتشر می شود.

سال چهل و هشتم، شماره دوم

تابستان ۱۳۹۴

(تاریخ انتشار این شماره : زمستان ۱۳۹۴)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

راهنمای شرایط فصلنامه برای پذیرش و چاپ مقاله

- ۱- مقاله به ترتیب و شماره گذاری زیر، شامل: عنوان، چکیده (فارسی و انگلیسی، ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه)، کلید واژگان (حد اکثر پنج واژه)، ۱- مقدمه (پرسش تحقیق، فرضیه(ها)، اهداف)، ۲- پیشینه تحقیق، ۳- بحث و بررسی، و ۴- نتیجه گیری باشد. متن کامل مقاله بین ۵۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد. فصلنامه از پذیرش مقاله های بلند (بیشتر از ۲۰ صفحه A4 تایپ شده ۲۳ سطری) معذور است.
- ۲- عنوان مقاله، مشخصات نویسنده یا نویسندگان (نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی، نام دانشگاه یا مؤسسه آموزشی، نشانی، تلفن و پست الکترونیکی (e-mail) در صفحه ای جداگانه (اولین صفحه) نوشته شود.
- ۳- ارسال چکیده انگلیسی (۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه) در صفحه ای جداگانه، شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان، رتبه دانشگاهی، دانشگاه / مؤسسه، پست الکترونیکی، به زبان انگلیسی، لازم است.
- ۴- منابع مورد استفاده در متن تصریح شود (مثلاً شفیع کدکنی، ۱۳۸۹، ص ۴۱۰) و در پایان مقاله براساس سبک APA، با ترتیب الفبایی، نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان، به شرح زیر (لطفاً به شیوه نقطه گذاری عنایت فرمایید):
کتاب: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). نام کتاب /یرانیک/یتالیک - محل نشر: نام ناشر.
• مقاله: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه -یتالیک/یرانیک- دوره / سال /یتالیک/یرانیک- (شماره)، شماره صفحات مقاله.
• مجموعه مقالات: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. در -حرف اول نام. نام خانوادگی (ویراستار/ گردآورنده)، نام مجموعه مقالات /یتالیک/یرانیک- (شماره صفحات مقاله). محل نشر: نام ناشر.
• سایت های اینترنتی: نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال انتشار). نام اثر (مقاله/ کتاب)، بازایی روز- ماه، سال، از- نشانی اینترنتی اثر - <http://www.....>
- ۵- ارجاعات در متن مقاله در پراکنش (نام نویسنده، سال انتشار، ص، شماره صفحه) نوشته شود. ارجاع به منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی است. نقل قول های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن (block quotation)، با تورفتگی (۳ تا ۵ حرف) از سمت راست (فارسی) یا چپ (انگلیسی) درج می شوند.
- ۶- معادل لاتین کلمات در مقابل آنها یا در پایین صفحه، به صورت پانویس، نوشته شود.
- ۷- مقاله نباید برای هیچ یک از مجله های داخل یا خارج از کشور ارسال و یا در مجموعه مقاله های همایش ها چاپ شده باشد.
- ۸- این فصلنامه فقط مقاله هایی را می پذیرد که در زمینه ی زبان و ادبیات انگلیسی، فرانسه و روسی؛ آموزش زبان انگلیسی، فرانسه و روسی، یا حوزه مطالعات ترجمه و حاصل پژوهش نویسنده/ نویسندگان باشد.
- ۹- مقاله باید بر اساس شیوه نامه آیین نگارش فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شده باشد. در صورت لزوم، نشریه در ویراستاری ادبی مقاله، بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.
- ۱۰- نویسندگان گرامی لازم است مقاله های خود را به نشانی الکترونیکی <http://jm.um.ac.ir> ارسال فرمایند.

فهرست مقالات

صفحه		
۱-۲۶	رضا پیش قدم هانیه جاجرمی	«اعتماد» در پژوهش: «اعتماد» و نقش آن در «ارجاع دادن» به پژوهش‌های زبانی در ایران
۲۷-۴۸	حمید رضا شعیری بابک اشتری	تحلیل فرآیند معناسازی در ترجمه و نظام ارزشی گفتمان از منظر خرده معناهای اجتماعی- فرهنگی و ذاتی
۴۹-۷۶	محمدهادی محمودی روژین قصلانی	بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی و تفاوت سطح این مؤلفه‌ها نسبت به سطح تحصیلات معلمان زبان انگلیسی
۷۷-۹۲	پرینسا طاهری مجید الهی شیروان بهزاد قنسولی احمد صفار مقدم	بررسی آشنایی مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین فرهنگی
۹۳-۱۱۲	سید محمد حسینی معصوم الهه علیزاده	تفاوت‌های نحوی، چالشی در ترجمه ادبی (مورد پژوهی: ترجمه ضمیر سوم شخص مفرد در غزل‌های حافظ)
۱۱۳-۱۳۰	فاطمه حیدری مسعود خوش سلیقه محمد رضا هاشمی	هوش روایی و کیفیت ترجمه

«اعتماد» در پژوهش: «اعتماد» و نقش آن در «ارجاع دادن»

به پژوهش‌های زبانی در ایران

رضا پیش‌قدم (استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسؤل)

pishghadam@um.ac.ir

هانیه جاجرمی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

hjjajarmi@yahoo.com

چکیده

این مطالعه با در نظر گرفتن سازه اجتماعی «اعتماد» که ریشه در فرهنگ و هویت اعضای جامعه دارد، وضعیت اعتماد به مقاله‌های علمی تولید شده در ایران را در میان استادان دانشگاه و دانشجویان مقطع دکتری، که بیش از هر قشر دیگری با مقوله پژوهش در ارتباط هستند، بررسی نموده و دلایل وجود یا عدم اعتماد به تولیدات علمی داخلی به خصوص در سال‌های اخیر را معرفی می‌کند. بدین منظور این پژوهش با استفاده از ابزار مصاحبه و روش نمونه‌گیری هدفمند به تحلیل و بررسی دیدگاه و نگرش‌های ۲۱ شرکت‌کننده در این باره و آسیب‌شناسی وضعیت پژوهش در قالب اعتماد و ارجاع دادن به کارهای پژوهشی داخلی در مقایسه با مقالات خارجی می‌پردازد. نتایج تحقیق نشان‌دهنده نوعی بی‌اعتمادی به تولیدات علمی - پژوهشی داخلی به خصوص در حوزه زبان‌های خارجی است. در انتها ریشه‌های این عدم اعتماد بنا به یافته‌های تحقیق و راهکارهایی برای برطرف کردن آن ارائه می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: اعتماد، پژوهش، ارجاع دادن، مشکلات، مقالات علمی.

۱. مقدمه

با توجه به نقش اساسی پژوهش در کشورمان ایران و با در نظر گرفتن سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ و تأکید فزاینده بر دانش مبتنی بر تولید علم، به نظر می‌رسد پرداختن به مسئله پژوهش و مشکلات و موانع بر سر راه تولیدات علمی ارزشمند و باکیفیت، امری ضروری است. یکی از راه‌های ارزیابی وضعیت پژوهش در کشور برای یافتن موانع و مشکلات به‌منظور مرتفع نمودن آن‌ها، پرداختن به

بستر فرهنگی موجود در آن می‌باشد. پرواضح است که فرهنگ‌های متفاوتی در یک کشور وجود دارد. یکی از انواع فرهنگ‌ها، فرهنگ اعتماد و بی‌اعتمادی است.

اعتماد را می‌توان به‌عنوان درک فردی و در سطح گروهی، به‌عنوان یک فرهنگ به شمار آورد (مورفی - گراهام^۱ و لمپل^۲، ۲۰۱۴). شریبتیان (۱۳۹۱، ص ۱۵۹) اعتماد را به‌عنوان یکی از ابعاد و مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی معرفی کرده و آن را «به‌مثابه عاملی نگهدارنده در زمره ارزش‌هایی که باید در قشرها و گروه‌های اجتماعی هر جامعه‌ای ایجاد، تقویت و منتشر شود» می‌داند. باوجوداین، مطالعات انجام شده شاهد این است که اعتماد اجتماعی در بسیاری از جوامع از جمله ایران از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست (حیدرآبادی و صالح‌آبادی، ۱۳۹۱). در مطالعه‌ای در حوزه کسب‌وکار و کارآفرینی، بیات، اسکات و زالی (۲۰۱۴) نیز ایران را به‌عنوان جامعه‌ای با فرهنگ اعتماد پایین^۳ در مقایسه با دانمارک به‌عنوان جامعه‌ای با فرهنگ اعتماد بالا^۴ معرفی می‌کنند. در همین راستا، مبدع مفاهیم جوامع با فرهنگ اعتماد بالا و پایین، محقق و نویسنده آمریکایی، فرانسیس فوکویاما^۵ (۱۹۹۵) به‌عنوان چهره‌ای شناخته‌شده در بحث مطالعات اجتماعی مربوط به مقوله اعتماد بر این باور است که توانایی یک اجتماع برای رقابت در بازارهای جهانی توسط اعتماد اجتماعی تعیین می‌شود: «جوامع با فرهنگ اعتماد پائین در وضع نابرابری نسبت به جوامع با فرهنگ اعتماد بالا قرار دارند، زیرا آن‌ها در توسعه نهادهای اجتماعی بزرگ و پیچیده از اثر بخشی کمتری برخوردارند» (ینگلهارت^۶، ۲۰۰۰، ص ۸۰).

یکی از مسائل مهم پیش رو، اعتماد در پژوهش است. با توجه به اهمیت پژوهش و نقش فرهنگ در رشد و پویایی نظام آموزشی و پژوهشی یک جامعه، ما در این مطالعه برآنیم تا بیابیم که آیا در کشور ایران با توجه به فرهنگ موجود که فرهنگی با اعتماد پایین است، این جنبه فرهنگ در حوزه کارهای پژوهشی و ارجاع دادن به آن‌ها نیز دیده می‌شود؛ در این صورت دلایل بی‌اعتمادی چیست و چگونه می‌توان آن‌ها را برطرف ساخت.

1 Murphy-Graham

2 Lampl

3 Low-trust culture

4 High-trust culture

5 Francis Fukuyama

6 Inglehart

۲. پیشینه تحقیق

۲-۱. نظام پژوهشی کشور

طبق چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی «ایران کشوری است توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه، با هویت اسلامی و انقلابی، الهام‌بخش در جهان اسلام و با تعامل سازنده و مؤثر در روابط بین‌الملل» (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی). همان‌طور که قابل ملاحظه است، اساس و زیربنای حصول این اهداف، تولید علم و فناوری و ارتقای کیفیت پژوهش می‌باشد. از تاریخ تصویب این قانون (۱۳۸۲/۸/۱۳) حدود ۱۲ سال می‌گذرد و به نظر می‌رسد که سیاست‌گذاری‌های کلان در امر پژوهش تا حد زیادی در جهت ارتقای فعالیت‌های دانش‌بنیان گام برداشته است. از این‌رو آسیب‌شناسی این روش‌ها و برآورد موفقیت آن‌ها در دستیابی به اهداف تعیین‌شده امری ضروری به شمار می‌آید. پژوهشگران بسیاری به بررسی موانع و مشکلات انجام پژوهش در کشور پرداخته و عوامل ساختاری متعددی را در این زمینه معرفی نموده‌اند. آن‌ها به‌عنوان مثال، به مسائلی از قبیل مشکلات مالی و کمبود بودجه (عرب‌مختاری، ۱۳۸۶؛ سواری و تقی‌پور، ۱۳۸۲؛ جمالی و شفیع‌زاده، ۱۳۹۱؛ جوادیان، ۱۳۸۱)، کمبود دانش تخصصی در زمینه پژوهش (طالقانی، ۱۳۷۷؛ تابان، ۱۳۷۸؛ فضل‌اللهی، ۱۳۹۱)، نداشتن انگیزه و وقت کافی (صافی، ۱۳۸۰؛ سرشتی، کاظمیان و دریس، ۱۳۸۹؛ خدمت، ۱۳۷۸) و عدم توجه کافی به فرآیند اشاعه و کاربرست تحقیقات (فرهادی، ۱۳۸۹) اشاره کرده‌اند. در نهایت، با مطالعه دقیق مطالعات انجام شده در زمینه بررسی معضلات پژوهش در کشور، می‌توان دریافت که کم‌وبیش نتایج یکسانی در محیط‌های متفاوت حاصل شده است که همگی دلالت بر عدم رضایت‌بخشی در حد انتظار از روند اجرای این امر خطیر در کشور به‌خصوص در سال‌های اخیر دارند.

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که فضای فرهنگی جامعه چه تأثیری بر پژوهش و روند اجرای آن در جامعه دارد؛ موضوعی زیربنایی که کمتر مورد توجه و بررسی پژوهشگران در زمینه مسائل پژوهش در ایران قرار گرفته است. در این مطالعه، اعتماد به‌عنوان یک عنصر فرهنگی و تأثیر آن در ارجاع دادن به مقالات در حوزه زبان‌های خارجی مورد بررسی قرار می‌گیرد. فوکویاما (۱۹۹۵) به نقل از وارد،

مامرو و می‌یر^۷ (۲۰۱۴) معتقد است که ما برای پیشرفت و توسعه، نیازمند بالا بردن سطح آگاهی نسبت به وجود اعتماد (یا عدم اعتماد) هستیم.

۲-۲. سازه اجتماعی اعتماد

اعتماد به دیگران مشخصه اساسی یک جامعه موفق و پررونق و پایه فعالیت‌های جمعی و همکاری بین اعضای آن می‌باشد (مورفی-گراهام و لمپل، ۲۰۱۴). کاپلان^۸ (۱۹۷۳) به نقل از راتر^۹ (۱۹۶۷)، «اعتماد» را به‌عنوان انتظار یک فرد یا گروه از فرد یا گروهی دیگر می‌داند که حرف یا قول او، چه به صورت نوشتاری و چه گفتاری، قابل اتکا باشد. علاوه بر این، لومان^{۱۰} (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که شکل‌گیری اعتماد یا عدم اعتماد، به محیط محلی و تجربه شخصی افراد بستگی دارد. پژوهشگران در مطالعات بسیاری، انواع مختلفی از اعتماد را معرفی کرده‌اند. به‌عنوان مثال، یاماگیشی و یاماگیشی^{۱۱} (۱۹۹۴) به نقل از بدسکو و سام^{۱۲} (۲۰۱۵) بین «اعتماد عمومی»^{۱۳} یا اطمینانی که به غریبه‌ها داریم و «اعتماد مبتنی بر دانش»^{۱۴} که مستلزم شناخت فرد پیش از اعتماد به او می‌باشد، تمایز قائل می‌شود. از طرف دیگر، فریتگ و بوئر^{۱۵} (۲۰۱۳)، سه نوع اعتماد اختصاصی، عمومی و هویتی^{۱۶} را ارائه کرده و معتقدند که اعتماد هویتی از دو نوع دیگر متفاوت است؛ چرا که در اعتماد هویتی مبنای اعتماد، ارتباط و شناخت فردی نیست بلکه یک هویت مشترک است. در مطالعه‌ای دیگر، بلومکوویست^{۱۷} (۱۹۹۷) به تحلیل سطوح و ابعاد مختلف اعتماد و همچنین ذکر سازه‌های مرتبط با آن پرداخته و مفهوم اعتماد در زمینه‌های مختلف از جمله روانشناسی، فلسفه، اقتصاد و کسب‌وکار را مورد بررسی قرار می‌دهد. وی اظهار می‌دارد که با فهم بهتر این مفهوم مهم و پیچیده می‌توان با استفاده صحیح از آن در جهت پیشبرد اهداف خود گام

7 Ward, Mamerow and Meyer

8 Kaplan

9 Rotter

10 Luhmann

11 Yamagishi

12 Badescu and Sum

13 Generalized trust

14 Knowledge-based trust

15 Freitag and Bauer

16 Identity-based trust

17 Blomqvist

برداشت. در این میان، اوریگی^{۱۸} (۲۰۰۴) «منظورشناسی اعتماد»^{۱۹} را مطرح کرده و پیشنهاد می‌کند رویکرد گرایس^{۲۰} با مطالعه اعتماد غیر مرتبط نیست. به عقیده او اعتماد به صداقت گوینده جزء مهمی از روند درک متقابل است. در سال‌های اخیر، اظهار اینکه «اعتماد» انعکاس نقش‌ها، عملکردها و سطوح تحلیلی فراوانی می‌باشد به‌عنوان نقطه عطفی برای نظریه و تحقیق روی این موضوع به شمار می‌آید (کاستا، رو و تایلویو^{۲۱}، ۲۰۰۱). «اعتماد حالتی از روانشناسی است که خود را در رفتار با دیگران نشان داده و بر پایه انتظاراتی است که بر اساس رفتار دیگران ایجاد می‌شود» (همان، ص ۲۲۸).

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، صاحب‌نظران و اندیشمندان ایرانی بر این باورند که شواهد بسیاری مبنی بر کاهش اعتماد اجتماعی در ایران در تمام سطوح وجود دارد (حیدرآبادی و صالح‌آبادی، ۱۳۹۱). به‌عنوان مثال، در مطالعه‌ای بر میزان اعتماد اجتماعی در شهر گرمسار، ابراهیمی‌لویه (۱۳۸۸) به بررسی شاخص اعتماد اجتماعی شامل اعتماد به عموم مردم، اعتماد به اصناف و اعتماد به سازمان‌ها پرداخته و نشان می‌دهد که «۶۳/۵ درصد از پاسخگویان دارای اعتماد اجتماعی در حد متوسط بوده، حدود ۲۰/۵ درصد دارای اعتماد اجتماعی پایین، و تنها حدود ۱۶ درصد دارای اعتماد اجتماعی بالا هستند» (ص ۶۵). همچنین، کتابی و همکاران (۱۳۸۹) با بررسی میزان اعتماد اجتماعی در مراکز شهرستان‌های استان چهارمحال و بختیاری و عوامل مؤثر و مرتبط با آن نشان دادند که به‌جز اعتماد بنیادی و بین-شخص، میزان اعتماد در انواع عمومی، سازمانی، سیاسی و اعتماد به مشاغل و مناصب به‌عنوان زیرشاخه‌های اعتماد اجتماعی در سطح متوسط و پایین‌تر از متوسط قرار دارد. از سوی دیگر، حیدرآبادی و صالح‌آبادی (۱۳۹۱) با ارائه شواهدی پایین بودن اعتماد اجتماعی در استان مازندران را مطرح کرده و بر لزوم بررسی علمی اعتماد اجتماعی به‌عنوان اساسی‌ترین شاخص سرمایه اجتماعی تأکید می‌کند.

در همین راستا، در گزارشی از خبرگزاری ایسنا (۱۳۹۳)، معاون پژوهش و فناوری دانشگاه اراک بر این اعتقاد است که از جمله معضلات پیش روی واحد پژوهش دانشگاه‌ها، عدم اعتماد جامعه به

18 Origgi

19 Pragmatics of trust

20 Gricean approach

21 Costa, Roe and Taillieu

دستاوردهای پژوهشی دانشگاهی است؛ بنابراین همان‌طور که قابل ملاحظه است، به نظر می‌رسد که این فضای بی‌اعتمادی در یک فرهنگ احتمالاً به فضاهای دیگر، از جمله فضای پژوهش، نیز منتقل خواهد شد. در این مطالعه برآنیم تا با در نظر گرفتن سازه اجتماعی اعتماد که یکی از مؤلفه‌های فرهنگی جامعه به شمار می‌آید به بررسی وضعیت تولیدات پژوهشی داخلی از دیدگاه تنی چند از اساتید و دانشجویان فعال در این عرصه بپردازیم. امید است با در نظر قرار دادن تفاوت‌های فرهنگی بین جوامع مختلف بتوانیم شیوه‌های بومی و متناسب با فرهنگ و طرز تفکر خود را یافته و مبنای سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌سازی‌ها قرار دهیم.

جهت بررسی وضعیت اعتماد به کارهای پژوهشی انجام شده در سال‌های اخیر و دلایل وجود یا عدم اعتماد به تولیدات علمی و پژوهشی در حوزه زبان‌های خارجی در کشورمان ایران، سؤالات زیر توسط دو محقق جهت نظرسنجی از پژوهشگران نمونه تحقیق مطرح گردید:

۱. به نظر شما به چه میزان، اعتماد در انتخاب مقاله‌ای به‌عنوان منبع و ارجاع دادن به آن نقش دارد؟
۲. آیا ترجیح می‌دهید برای ارجاع دادن، بیشتر از مقالات ایرانی استفاده کنید یا خارجی؟
۳. آیا به کارهای پژوهشی همکاران خود در ایران (در گروه استادان) و یا به کارهای پژوهشی همکلاسیان خود (در گروه دانشجویان) اعتماد دارید و به آن‌ها ارجاع می‌دهید؟
۴. آیا به پژوهش‌های انجام شده توسط دانشجویان خود (در گروه استادان) و یا به کارهای پژوهشی استادان خود (در گروه دانشجویان) اعتماد دارید؟
۵. آیا به کارهای پژوهشی خود اعتماد دارید و به آن‌ها ارجاع می‌دهید؟
۶. خارجی‌ها چقدر به کارهای پژوهشی ایرانی‌ها ارجاع می‌دهند؟ از نظر شما دلیل آن چیست؟
۷. در مجموع اعتماد شما نسبت به کارهای پژوهشی انجام شده در ایران توسط ایرانی‌ها چقدر است؟ چه مشکلاتی در این زمینه وجود دارد؟ پیشنهاد شما برای برطرف کردن این مشکلات چیست؟

۳. روش تحقیق

۳-۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفت، از دو گروه استادان و دانشجویان مقطع دکتری دانشگاه فردوسی مشهد استفاده شد. در گروه استادان ۱۰ استاد (۴ زن و ۶

مرد) در بازه سنی ۳۰ تا ۶۵ سال، در رشته‌های آموزش زبان انگلیسی (۱ زن و ۴ مرد)، زبان و ادبیات انگلیسی (۲ زن و ۱ مرد)، زبان و ادبیات فرانسه (۱ زن) و مترجمی زبان انگلیسی (۱ مرد) قرار داشتند. شرکت‌کنندگان در گروه استادان شامل ۲ نفر دارای رتبه استاد تمام، ۳ نفر رتبه دانشیار، و ۵ نفر رتبه استادیاری باشند. در گروه دانشجویان نیز ۱۱ دانشجوی سال‌های اول تا سوم دوره دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی (۸ زن و ۳ مرد) در بازه سنی ۲۸ تا ۳۸ سال، شرکت داشتند. دانشجویان شرکت‌کننده در این مطالعه هر یک دارای ۲ تا ۱۴ مقاله چاپ شده در مجلات معتبر داخلی و خارجی بودند. دلیل استفاده از این تعداد افراد این بود که با تحلیل داده‌های ۲۱ شرکت‌کننده در دو گروه، نتایج به حد اشباع رسید؛ به طوری که نتیجه جدید دیگری حاصل نشد.

اساس انتخاب نمونه‌ها از رشته‌های زبان‌های خارجی این بود که آن‌ها در حوزه‌های میان‌رشته‌ای به‌طور خاص فعالیت دارند؛ برای مثال، در رشته آموزش زبان انگلیسی حوزه‌هایی همچون روانشناسی، جامعه‌شناسی، تجزیه و تحلیل کلام و منظورشناسی، بررسی مقابله‌ای، آمار کمی و کیفی و غیره از اهمیت بسیار بالایی برخوردارند و در نتیجه مطالعات گسترده‌ای در تمامی این زمینه‌ها در این رشته وجود دارد. دلیل دیگر انتخاب نمونه‌ها از رشته‌های زبان‌های خارجی، آشنایی کامل آنان به زبان مقالات چاپ شده در عرصه بین‌المللی بود که دارای دو مزیت می‌باشد: اولاً، مطالعه مقالات به زبان انگلیسی برای آنان آن‌چنان چالش خاصی محسوب نمی‌شود؛ ثانیاً، در خلال ترجمه و یا ویرایش مقالات تألیف شده توسط پژوهشگران در دیگر حوزه‌های علمی پژوهشی، با سازوکار مقاله‌نویسی در دیگر رشته‌های علوم انسانی آشنایی دارند.

۲-۳. درباره خود^{۲۲}

یکی از قسمت‌هایی که معمولاً در پژوهش‌های کیفی مورد غفلت واقع می‌شود، بخش درباره خود است که بازتابی از خصوصیات، علایق و گرایش‌های^{۲۳} پژوهشگران انجام‌دهنده تحقیق می‌باشد. از آنجائی که نویسنده هم مانند شرکت‌کنندگان جزئی از تحقیق محسوب می‌شود، مطرح کردن ویژگی‌های او در مطالعات کیفی امری ضروری به نظر می‌رسد. به گفته ذکایی (۱۳۸۱)، از

22 Reflexivity

23 Biases

مشخصه‌های محقق کیفی این است که به‌طور منظم نقش خود را در جریان تحقیق بازاندیشی می‌کند و به بیوگرافی شخصی خود و نحوه تأثیر آن بر مطالعه حساس است. به اعتقاد ویلیگ^{۲۴} (۲۰۱۳) بخش درباره خود، ما را به تفکر درباره اینکه چگونه واکنش‌های ما به بافت تحقیق و اطلاعات، بیش و درک خاصی از آن را ممکن می‌سازد دعوت می‌کند. او همچنین معتقد است که انگیزه‌ها و سرمایه‌گذاری‌های^{۲۵} محقق، گرایش‌هایی محسوب نمی‌شوند که باید حذف بشوند بلکه شرایطی هستند که پژوهش را میسر ساخته و در نتیجه تحقیق و نتایج آن را شکل می‌دهند. این پژوهش توسط دو تن انجام گرفت. یکی از آن‌ها استاد تمام دانشگاه فردوسی مشهد در رشته آموزش زبان انگلیسی، و اهل مشهد، خراسان رضوی می‌باشد. ایشان دارای مقاله‌های متعددی در زمینه‌های تخصصی مسائل آموزش زبان در نشریات معتبر علمی و کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه او فرهنگ و هویت در یادگیری زبان، روانشناسی و جامعه‌شناسی زبان می‌باشد.

محقق دیگر، دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی، و اهل مشهد، خراسان رضوی است. وی دارای مقاله‌هایی در حوزه‌های روانشناسی و تربیت مدرس زبان انگلیسی در نشریه علمی-پژوهشی و کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی می‌باشد. از حوزه‌های مورد علاقه او برای پژوهش می‌توان به روانشناسی، فرهنگ و هویت در یادگیری زبان و تربیت مدرس زبان انگلیسی اشاره کرد.

۳-۳. شیوه جمع‌آوری داده‌ها

در این مطالعه، برای جمع‌آوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده گردید. پس از طرح سؤالات تحقیق توسط محققان، از شرکت‌کنندگان در پژوهش خواسته شد تا نظر خود را در رابطه با هر یک از سؤالات به‌طور کامل و شفاف بیان نمایند. زمان مصاحبه‌ها به‌طور متوسط ۱۵ دقیقه و به مدت ۲ ماه به طول انجامید. پاسخ‌های آنان توسط دستگاه ضبط صوت ثبت گردیده و سپس به صورت نوشتار برگردانده شد. پس از جمع‌آوری اطلاعات، دو محقق محتوای مصاحبه‌ها را مورد تحلیل و بررسی دقیق قرار دادند. سپس مضامین مرتبط از متن مصاحبه‌ها استخراج و ارائه گردید.

24Willig

25 Investments

۴. نتایج تحلیل داده‌ها

بررسی و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در مورد سؤال اول، گویای نقش مؤثر اعتماد در انتخاب مقاله به‌عنوان منبع و ارجاع دادن به آن می‌باشد. طبق نظر همه استادان، اعتبار مجله‌ای که مقاله مورد نظر در آن چاپ شده است دارای اهمیت بسیار است. استادان همچنین بر انتخاب منبع بر اساس اعتماد به نویسنده مقاله تأکید داشتند. یکی از استادان در این زمینه اعتقاد داشت که توجه به نام نویسنده در ایران مهم‌تر از توجه به نام مجله علمی-پژوهشی است. از دیدگاه ایشان کسانی که صاحب نام هستند مسئولیت کار خود را می‌پذیرند، درحالی‌که مجلات ممکن است هر نوع مقاله‌ای را چاپ کنند. این استاد در این رابطه گفت: «در ایران نام نویسنده خیلی مهم‌تر از نام مجله است چون گاهی می‌شود یک مقاله‌ای را برای یک مجله علمی-پژوهشی بفرستید و چاپ هم بشود ولی بعد معلوم بشود که این مقاله مشکلاتی داشته است.» این استاد در ادامه تأکید کرد «کسانی که صاحب نام هستند حاضر نیستند نامشان را ضایع کنند و طبعاً مسئولیت حرف‌هایی را که می‌زنند بر عهده دارند.» نکته دیگری که در گروه استادان به آن اشاره شد کیفیت محتوای مقاله در جلب اعتماد به نویسنده مقاله و ارجاع دادن به آن بود. تعدادی از استادان بر این اعتقاد بودند که اگر مقاله‌ای از نظر آن‌ها کیفیت لازم را داشته باشد به نویسنده آن مقاله اعتماد کرده و به آن ارجاع می‌دهند (جدول ۱).

جدول ۱. نقش مؤثر «اعتماد» در انتخاب مقاله به‌عنوان منبع در گروه استادان

مضمون	درصد	مثال
انتخاب مقاله به‌عنوان منبع بر اساس اعتماد به مجله	۱۰۰٪	انتخاب مقاله برمی‌گردد به اینکه مجله درجه یک هست یا نه. بعضی مجله‌ها که قابل اعتماد نیستند کمتر به آن‌ها ارجاع داده شده است. مجله‌های Q1 قابل اعتماد هستند و تا Q4 درجه اعتماد پایین می‌آید...
انتخاب مقاله به‌عنوان منبع بر اساس اعتماد به نویسنده مقاله	۷۰٪	یک سری آدم‌های شناخته شده هستند در زمینه تحقیقات خودم... از سایت‌های Scopus و Science Direct می‌توانید در مورد یک فرد اطلاعات علمی و پژوهشی او را در بیابید...
انتخاب منبع بر اساس اعتماد به افراد ارجاع شده توسط نویسنده مورد اعتماد	۶۰٪	برای انتخاب مقاله برای ارجاع سراغ کسانی می‌روم که آن‌ها را می‌شناسم و یا از منابعی که آن‌ها ارجاع داده‌اند استفاده می‌کنم.
نقش کیفیت محتوای مقاله در جلب اعتماد به نویسنده مقاله و ارجاع دادن به آن	۴۰٪	اگر مقاله‌ای از نظر خودم کیفیت کافی داشته باشد، صرفاً عنوان برام مهم نیست و به آن کار ارجاع می‌دهم.

تعدادی از دانشجویان دوره دکتری نیز علاوه بر تأکید بر استفاده از مجلات معتبر، از اعتماد به نویسندگانی که به طور تخصصی در زمینه خاصی کار می‌کنند سخن گفتند. به اعتقاد آنان این گونه نویسندگان معمولاً صاحب سبک هستند و حرفی برای گفتن دارند. علاوه بر آن برخی از دانشجویان عدم نقل قول از نویسندگان غیر معتمد را خاطر نشان کردند. به عنوان نمونه، یکی از دانشجویان در این باره گفت: «جمله‌ای از کار کسانی که به آن‌ها اعتماد ندارم در مقاله خودم استفاده نمی‌کنم ولی ممکن است که در قسمت پیشینه تحقیق فقط به کاری که انجام داده است اشاره کنم» (جدول ۲).

جدول ۲. نقش مؤثر «اعتماد» در انتخاب مقاله به عنوان منبع در گروه دانشجویان

مضمون	درصد	مثال
نقش مؤثر اعتماد به مجله در انتخاب مقاله به عنوان منبع	٪۱۰۰	مجلات‌ای که معتبرتر باشند استفاده می‌کنم و ترجیحاً به مجلات علمی - پژوهشی داخل ارجاع نمی‌دهم.
استفاده از منابع پژوهشگران قابل اعتماد	٪۹۱	به خاطر اعتمادی که به یک نویسنده دارم از منابعی هم که او داده استفاده می‌کنم.
اعتماد به نویسندگانی که به طور تخصصی در زمینه خاصی کار می‌کنند	٪۵۵	من به کسانی ارجاع می‌دهم که صاحب سبک هستند و فقط در یک حوزه تخصصی کار کرده‌اند و متخصص‌اند.
عدم نقل قول از نویسندگان غیر معتمد	٪۲۷	جمله‌ای از کار کسانی که به آن‌ها اعتماد ندارم در مقاله خودم استفاده نمی‌کنم ولی ممکن است که در قسمت پیشینه تحقیق فقط به کاری که انجام داده است اشاره کنم.

با بررسی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان این پژوهش به سؤال دوم، این نتیجه حاصل شد که آن‌ها در اکثر اوقات ترجیح می‌دهند از مقالات نویسندگان خارجی استفاده کنند (جدول ۳ و ۴). ۹۰ درصد از استادان اذعان داشتند به طور کلی، فقط به کارهای ایرانی‌هایی که می‌شناسند ارجاع می‌دهند؛ در عین حال ترجیح می‌دهند بیشتر از مقالات خارجی استفاده کنند. از جمله دلایل آنان عبارت بودند از:

۱- سرقت ادبی

۲- عدم صحت جمع‌آوری داده‌ها (برای مثال، جمع‌آوری اجباری داده از مشارکت‌کنندگان و عدم

رغبت آنان به شرکت در پژوهش)

۳- رعایت نکردن اصول نگارشی توسط ایرانی‌ها

۴- صاحب نظر نبودن آنان

۵- پائین بودن سطح علمی مقاله‌ها

۶- عدم وجود قالب پژوهشی خاص در مقاله‌ها

یکی از استادان گروه زبان و ادبیات انگلیسی که در زمینه ادبیات تطبیقی انگلیسی و فارسی دارای تخصص و پژوهش‌های متعددی می‌باشد در این باره گفت: «من مجله‌های علمی پژوهشی را می‌خوانم خجالت می‌کشم که اسم این‌ها علمی پژوهشی است. نگاه می‌کنید می‌بینید هیچ ارتباطی بین این مطالب وجود ندارد، هیچ منبع معتبری در آن وجود ندارد، از لحاظ نگارشی رعایت نشده، کلاً یک بادبینی خاصی دارم نسبت به کارهایی که در ایران چاپ می‌شود». استاد دیگری دلیل ترجیح به ارجاع ندادن به مقالات فارسی را این‌گونه توصیف کرد: «مشکل و معضل اساسی ما در ایران این است که مشکل نوشتن داریم، از معلم دبستانمان گرفته تا استاد دانشگاهمان. مقاله‌ای که خوب و منسجم نوشته شده باشد و ساختارمند باشد به اندازه‌ای که باید نداریم». برخی از استادان از نبود آموزش کافی در زمینه اصول و اخلاقیات روش تحقیق به دانشجویان ابراز نارضایتی کرده و بر لزوم بالا بردن آگاهی دانشجویان در این زمینه تأکید کردند. علت دیگری که توسط استادان در این رابطه بیان شد این بود که ایرانی‌ها معمولاً صاحب‌نظر نیستند و منبع دست دوم به حساب می‌آیند. برای مثال یکی از استادان بر این اعتقاد بود که اکثر کسانی که شناخته شده نیستند مطالب را از جای دیگری گرفته و به بیان خود نوشته‌اند. استاد دیگری در همین زمینه تصریح کرد: «در حوزه تحقیق من، از میان ایرانی‌ها من بخواهم یک نفری را نام ببرم که مثلاً صاحب‌نظر هست و من می‌توانم به او استناد بکنم، نه».

جدول ۳. ترجیح گروه استادان به ارجاع دادن به مقالات خارجی‌ها

مضمون	درصد	مثال
ارجاع به مقالات نویسندگان شناخته شده خارجی	۱۰۰٪	به خارجی‌هایی که ارجاع‌پذیرند ارجاع می‌دهم نه به همه آنها.
ارجاع به مقالات چاپ شده در مجله‌های معتبر در صورت عدم شناخت نویسنده مقاله (ایرانی یا خارجی)	۱۰۰٪	در صورتی که نویسنده را نشناسم، مجله‌ای که ایندکس قوی - تری داشته باشد ترجیح می‌دهم به آن کار ارجاع بدهم.
ترجیح به ارجاع به مقالات با کیفیت نویسندگان خارجی	۱۰۰٪	مقاله خارجی که کیفیت بالایی داشته باشد و در مجله خوبی چاپ شده باشد را به مقاله ایرانی ترجیح می‌دهم.
ارجاع به مقالات نویسندگان شناخته شده ایرانی	۹۰٪	در کل، به کارهای ایرانی‌هایی که آنها را می‌شناسم حتماً ارجاع می‌دهم.

مقاله‌هایی برای ارزیابی برای من آمده که من می‌بینم خیلی خوب به زبان فرانسه نوشته شده ولی مطالب آن انسجام ندارد من متوجه می‌شوم که این مطالب از جای دیگری برداشته شده و کار خود نویسنده نیست.	٪۹۰	ترجیح به ارجاع ندادن به مقالات نویسندگان ایرانی به دلیل وجود مطالبی از منبع دیگر بدون اشاره به منبع (سرقت ادبی)
من دیده‌ام که دانشجویان (در ایران) بدون دقت و سرسری برای مثال پرسشنامه‌ها را پر می‌کنند که این نتایج پژوهش را زیر سؤال می‌برد.	٪۹۰	ترجیح به ارجاع ندادن به مقالات نویسندگان ایرانی به علت قابل اعتماد نبودن کارهای آن‌ها از لحاظ صحت جمع‌آوری داده‌ها
ترجیحاً غربی‌ها، به دلیل اینکه می‌دانم صداقت آن‌ها در بیان مطالب و ارجاعات و در حفظ اصول نگارشی بیشتر است.	٪۹۰	ترجیح به ارجاع به مقالات خارجی به دلیل صداقت و حفظ اصول نگارشی
در حوزه تحقیق من از میان ایرانی‌ها من بخواهم یک نفری را نام ببرم که مثلاً صاحب‌نظر هست و من می‌توانم به او استناد بکنم، نه.	٪۶۰	ترجیح به ارجاع ندادن به مقالات نویسندگان ایرانی به علت صاحب‌نظر نبودن
مشکل و معضل اساسی ما در ایران این است که مشکل نوشتن داریم. از معلم دبستانمان گرفته تا استاد دانشگاهمان. مقاله‌ای که خوب و منسجم نوشته شده باشد و ساختارمند باشد به اندازه‌ای که باید نداریم.	٪۵۰	ترجیح به ارجاع ندادن به مقالات فارسی به دلیل داشتن مشکل در نوشتن و نبود آموزش کافی در این زمینه
اگر کار انگلیسی باشد من خیلی کم از فارسی‌زبانان استفاده می‌کنم چون اعتقاد دارم خیلی مقاله‌های فارسی به قالب خاصی معتقد نیستند.	٪۳۰	ترجیح به ارجاع ندادن به مقالات فارسی به دلیل عدم وجود قالب پژوهشی خاص
مجله‌های علمی-پژوهشی را می‌خوانم خجالت می‌کشم که اسم این‌ها علمی-پژوهشی است. نگاه می‌کنید می‌بینید هیچ ارتباطی بین این مطالب وجود ندارد، هیچ منبع معتبری در آن وجود ندارد، از لحاظ نگارشی رعایت نشده، کلاً یک بدبینی خاصی دارم نسبت به کارهایی که در ایران چاپ می‌شود.	٪۳۰	بی‌اعتمادی به مقالاتی که در مجلات علمی-پژوهشی ایرانی چاپ می‌شوند به دلیل پایین بودن سطح علمی مقالات.
در زمینه موضوعات فرهنگ و هنر ترجیح می‌دهم به مقالات ایرانی ارجاع بدهم چون فکر می‌کنم خارجی‌ها درک درستی از فرهنگ ما ندارند.	٪۲۰	ارجاع به مقالات نویسندگان ایرانی در موضوعاتی که خارجی‌ها کمتر کار کرده‌اند.
در حوزه خاصی که من دارم درباره‌اش صحبت می‌کنم خیلی نویاست یا یک جاهایی خیلی بد فهمیده شده... فکر می‌کنم برای ارجاع دادن به کارهای ایرانی‌ها نیاز به زمان داریم.	٪۲۰	عدم ارجاع به مقالات ایرانی‌ها در برخی حوزه‌های خاص به دلیل نوپا بودن

دانشجویان در رابطه با ترجیح به ارجاع به مقالات خارجی دلایلی از قبیل شناخته شده بودن اسامی غربی‌ها، اصل بودن ایده‌های آن‌ها و رعایت مسائل پژوهشی را مطرح نمودند. برای مثال، یکی از دانشجویان چنین گفت: «غربی‌ها تئوری پردازند و ایده، مال خودشان است و ما فقط از ایده‌های آن‌ها استفاده می‌کنیم. در مقاله‌های فارسی که من مطالعه کرده‌ام حتی ایرانی‌ها به یکدیگر آن‌طور که

باید ارجاع نداده بودند چون همدیگر را منبع دانش نمی‌دانند». حدود ۲۷ درصد از دانشجویان نیز، ارجاع به مقالات ایرانی‌ها را در صورت شناخته شده بودن نام آن‌ها در زمینه تخصصی خود و وجود در مجلات معتبر ترجیح می‌دادند.

جدول ۴. ترجیح گروه دانشجویان به ارجاع دادن به مقالات خارجی‌ها

مضمون	درصد	مثال
ترجیح به ارجاع دادن به مقالات خارجی به دلیل رعایت مسائل پژوهشی	٪۸۲	ترجیح می‌دهم از مقالات خارجی استفاده کنم. به آن‌ها بیشتر اعتماد دارم چون بحث سرقت ادبی برای آن‌ها پررنگ‌تر است و از اول تحصیل یاد گرفته‌اند که این یک نوع دزدی است...
ترجیح به ارجاع دادن به مقالات خارجی به دلیل شناخته شده بودن اسامی آن‌ها	٪۸۲	مقالات خارجی را ترجیح می‌دهم چون اسامی آن‌ها شناخته‌شده‌تر هستند و این اعتبار مقاله‌ام را بالاتر می‌برد.
ترجیح به ارجاع دادن به مقالات خارجی به دلیل اصل بودن ایده‌های آن‌ها	٪۸۳	غربی‌ها تئوری پردازند و ایده مال خودشان است و ما فقط از ایده‌های آن‌ها استفاده می‌کنیم. در مقاله‌های فارسی که من مطالعه کرده‌ام حتی ایرانی‌ها به یکدیگر آن‌طور که باید ارجاع نداده بودند چون همدیگر را منبع دانش نمی‌دانند.
ارجاع به مقالات ایرانی‌ها در صورت شناخته شده بودن نام آن‌ها در زمینه تخصصی خود و وجود در مجلات معتبر	٪۲۷	ترجیح می‌دهم به ایرانی‌هایی که در یک حوزه خاص معروف هستند و کارهای زیادی در مجلات معتبر چاپ کرده‌اند ارجاع بدهم.
ترجیح به ارجاع دادن به مقالات خارجی به دلیل عدم اعتبار اسامی ایرانی	٪۱۸	ترجیحاً مقالات خارجی را استفاده می‌کنم چون وقتی اسم فارسی می‌آید توی مقاله، آن مقاله سریع رد می‌شود.

هدف سؤال سوم بررسی میزان اعتماد گروه استادان به کارهای پژوهشی همکاران خود و گروه دانشجویان به پژوهش‌های انجام شده توسط همکلاسی‌های خود بود. با تحلیل دقیق محتوای مصاحبه‌ها با دو گروه، بار دیگر با عدم اعتماد در بسیاری از موارد روبرو شدیم (جدول ۵). بسیاری از استادان، عدم نظارت کافی بر روند تألیف مقاله و درجه‌دو بودن مقالات همکاران خویش را اساس بی‌اعتمادی خود به برخی از آنان بیان کردند. یکی از استادان در این رابطه اظهار کرد: «کارهای همکاران معمولاً درجه‌دو است، چقدر مقاله تک دارند؟ از این رو من کار دانشجوی و همکار را یکی می‌دانم». نکته دیگری که در این باره نباید نادیده گرفته شود، کمی‌نگری سیستم

آموزشی می‌باشد. از دیدگاه استادان، تأکید فزاینده سیستم آموزشی در سال‌های اخیر بر کمیت مقالات چاپ شده باعث شده تا افراد «برای مقاصد دیگری مقاله چاپ کنند تا مقاصد علمی». یکی از استادان با ابراز نگرانی از کمیت‌گرایی سیستم آموزشی اذعان کرد: «به نود درصد از همکارانم ارجاع نمی‌دهم چون کارهایشان را علمی- پژوهشی نمی‌دانم. به خاطر کمی‌نگری خیلی‌ها حاضر نیستند به خاطر ارزش‌ها از خیلی از امتیازها بگذرند بنابراین برای اینکه ارتقا پیدا کنند کیفیت را فدای کمیت می‌کنند». مورد دیگری که در پاسخ به این سؤال مطرح شد بسته بودن محیط‌های آموزشی در ایران و نبود تبادل نظر بین همکاران بود. یکی از استادان در این رابطه معتقد است: «ما چون تبادل نظر نداریم با همکاران و در محیط بسته‌ای هستیم بیشتر کارهایمان محدود به ارتباط با دانشجویان هست، بنابراین فضای طبیعی برای گفتمان‌سازی علمی، برای زدن حرف‌های نو علمی نیست مگر اینکه از حرف‌های دیگران استفاده کنیم که این الان در ایران خیلی رایج است».

جدول ۵. عدم «اعتماد» کافی در بسیاری از موارد به کارهای پژوهشی همکاران در گروه استادان

مضمون	درصد	مثال
اعتماد کم به علت عدم نظارت کافی بر روند تألیف مقاله	٪۸۰	به شکل کلی، کارهای همکاران معمولاً توسط دانشجویان نوشته می‌شود و معمولاً به خاطر حجم زیاد پایان‌نامه و مقاله و دانشجویان، استادان نمی‌توانند نظارت دقیقی بر کارهای دانشجویان انجام دهند.
عدم اعتماد به کیفیت مقالات همکاران به دلیل کمی‌نگری سیستم آموزشی	٪۶۰	به نود درصد از همکارانم ارجاع نمی‌دهم چون کارهایشان را علمی- پژوهشی نمی‌دانم. به خاطر کمی‌نگری خیلی‌ها حاضر نیستند به خاطر ارزش‌ها از خیلی از امتیازها بگذرند بنابراین برای اینکه ارتقا پیدا کنند کیفیت را فدای کمیت می‌کنند.
ارجاع دادن به مقالات برخی از همکاران تنها به دلیل بومی بودن موضوع مقاله و کمبود مقالات دیگر	٪۳۰	اگر مطمئن باشم به‌هیچ‌عنوان ارجاع نمی‌دهم؛ فقط در یک صورت ممکنه ارجاع بدم که توی اون موضوع خاص بومی باشه و هیچ چیز دیگه وجود نداشته باشه که مجبور باشم استفاده کنم.
اعتماد به همکارانی که در یک حوزه تخصصی خاص زیاد کار کرده‌اند.	٪۳۰	در حوزه‌هایی هستند همکارانی که کارهایشان قابل اعتنا است... در حوزه خودشان زیاد کار کرده‌اند، خوب می‌بینند، خوب فکر می‌کنند.
اعتماد به همکاران در صورت بررسی کار آنها	٪۲۰	وقتی زمینه خاص پژوهشی همکارم با من یکی است خیلی مشتاق هستم کارش را بخوانم تا ببینم همکارهای من چگونه دارند آن کار را انجام می‌دهند و بعد بر اساس شناختی که از آنها دارم به آنها ارجاع می‌دهم.

گفتگو با دانشجویان نیز نشان داد که ۳۶ درصد از آنها شرط ارجاع به کار همکلاسی‌هایشان را همکاری با استاد قابل اعتماد می‌دانند. همچنین، ۷۲ درصد از دانشجویان ارجاع دادن به کار همکلاسی‌های خویش را در صورت چاپ مقالات آنان در مجلات معتبر و حدود ۹ درصد دلیل دوستی را بیان نمودند. از سوی دیگر، حدود ۲۷ درصد از دانشجویان، صاحب‌نظر نبودن همکلاسی‌های خود را دلیلی برای ارجاع ندادن به کارهای پژوهشی آنان اعلام کردند. یکی از آنها در این مورد این‌گونه اظهار نظر کرد: «ترجیح می‌دهم این کار را نکنم با تمام احترامی که برایشان قائلم... ترجیح می‌دهم به کسانی ارجاع بدهم که آدم‌های صاحب‌نظری هستند».

در پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤال چهارم، اعتماد استادان به پژوهش‌های انجام شده توسط دانشجویان خود و یا دانشجویان به کارهای پژوهشی استادان خود مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل محتوای مصاحبه با گروه استادان حاکی از این است که اکثر استادان به کارهای پژوهشی دانشجویان خود، در صورت عدم شناخت کافی از آنان، اعتماد ندارند. در پاسخ به چرایی این بی‌اعتمادی، به‌خصوص در مورد پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد، بسیاری از استادان بر این اعتقاد بودند که به خاطر حجم زیاد کارها و پایان‌نامه‌های دانشجویی، برخی از استادان نمی‌توانند نظارت دقیقی بر مقالات و کارهای پژوهشی تولید شده توسط دانشجویان داشته باشند. از این رو بدیهی است که ارائه کاری باکیفیت که نیاز به زمان و راهنمایی فراوان از جانب استاد دارد تقریباً غیرممکن به نظر برسد. دلیل دیگری که در این رابطه مطرح شد عجولانه بودن کارهای پژوهشی دانشجویی است. در این راستا یکی از استادان ابراز نمود: «کارهای دانشجویی معمولاً عجولانه انجام می‌شوند. من می‌بینم که با چه استیصالی فقط یک چیزی می‌نویسند که تحویل بدهند». یکی دیگر از استادان بر این باور بود که «برای دانشجوی هم مقاله درآوردن و نمره گرفتن مهم است تا اینکه یک کار علمی بنیادی انجام دهد و این حس در او به وجود بیاید که حرف نوی زده. این خیلی برای دانشجویهای ما الان مهم نیست، آنها فقط می‌خواهند یک مقاله بنویسند و رزومه‌ای برای خود فراهم کنند».

مسائل قابل توجه دیگری که استادان از آنها نام بردند مشکلاتی از قبیل داده‌سازی، کپی‌برداری و جعل کردن پرسشنامه‌ها در کار برخی از دانشجویان می‌باشد. یکی از استادان در حالی که از وضعیت موجود پژوهش در حوزه علوم انسانی اظهار نارضایتی می‌کرد در این رابطه گفت: «در ایران، همه چیز

خریدنی شده، شرکت‌های خاصی حتی گاهی همین تایپ و تکثیری‌ها داده سازی می‌کنند، مقاله-سازی می‌کنند...».

در مقابل، استاد دیگری درباره امکان اعتماد به پژوهش‌های دانشجویی ابراز امیدواری کرد و گفت: «دانشجو آینه تمام‌نمای ماست... دانشجو اگر خوب راهنمایی بشود کارش قابل اعتماد است. ما باید خیلی وقت بگذاریم» (جدول ۶).

جدول ۶. «اعتماد» کم استادان به کارهای پژوهشی دانشجویی

مضمون	درصد	مثال
اعتماد به دانشجو در صورت شناخت او	٪۹۰	اگر دانشجویم را بشناسم و تا به حال با من کار کرده باشد به او ارجاع می‌دهم.
بی‌اعتمادی به علت عدم نظارت دقیق برخی استادان بر کارهای دانشجویان	٪۹۰	به خاطر حجم زیاد پایان‌نامه، مقاله و دانشجو، استادان نمی‌توانند نظارت دقیقی بر کارهای دانشجویان انجام دهند.
عدم اعتماد به علت کمی برداری و جعل کردن پرسشنامه‌ها	٪۷۰	مصادیق کمی برداری در آنها زیاد دیده می‌شود، وقتی زیاد می‌بینم رساله‌های دکتری همش کمی بیست است... اعتمادم رو از دست میدم.
عدم اعتماد به علت عجولانه بودن کارهای پژوهشی دانشجویی	٪۷۰	کارهای دانشجویی معمولاً عجولانه انجام می‌شوند. من می‌بینم که با چه استیصالی فقط یک چیزی می‌نویسند که تحویل بدهند.
عدم اعتماد به علت داده‌سازی توسط دانشجویان	٪۵۰	دانشجو داشته‌ام بعد از شش ماه مثلاً ده تا داده ارائه کرده، ایراد گرفتم فرداش آمده نود تا آورده است.
اعتماد به دانشجویان تحت نظارت دقیق خود و بی‌اعتمادی نسبت به کارهای دیگر دانشجویی	٪۴۰	من باید خط به خط کارهای دانشجویانم را بخوانم تا آنها را تأیید کنم ولی بعضی از همکارانم که راحت‌تر می‌گیرند دانشجویان بیشتر تمایل دارند با آنها کار کنند و نه با من.
اعتماد به دانشجو در صورت همکاری با استاد مورد اعتماد	٪۲۰	اگر ببینم دانشجو با استادی کار کرده است که من قبلاً زمینه کاری مشترکی با ایشان داشته‌ام به او ارجاع می‌دهم.

دانشجویان در ارتباط با اعتماد به کارهای پژوهشی استادان خود پاسخ دادند که در صورت اعتماد به دانش و تخصص استاد در زمینه موضوع پژوهش به مقالات او ارجاع خواهند داد. آنها همچنین از بی‌اعتمادی به کارهای پژوهشی برخی از استادان به دلیل نداشتن تخصصی خاص سخن گفتند. به‌عنوان مثال، یکی از دانشجویان در این زمینه تأکید کرد: «به استادانی که مثلاً پنجاه تا مقاله دارند درباره سی تا موضوع اعتماد ندارم چون احساس می‌کنم همه را دانشجویهایشان انجام داده‌اند».

سؤال پنجم تحقیق به مسئله اعتماد استادان و دانشجویان به کارهای پژوهشی خود می‌پردازد. نتایج مصاحبه نشان داد که ۵۰ درصد از استادان به کارهای خود اعتماد داشته و به آن‌ها ارجاع می‌دهند. درحالی‌که ۵۰ درصد دیگر در عین اینکه به کارهای پژوهشی خود اعتماد دارند به دلایلی از قبیل اخلاق پژوهشی و یا صاحب‌نظر نبودن به کارهای خود ارجاع نمی‌دهند (جدول ۷).

جدول ۷. «اعتماد» به کارهای پژوهشی خود در گروه استادان

مضمون	درصد	مثال
عدم ارجاع به کارهای پژوهشی خود به خاطر اخلاق پژوهشی	٪۴۰	به کارهای خود مطمئن هستم ولی به خاطر اخلاقیات پژوهشی هیچ‌وقت به خودم ارجاع نمی‌دهم.
داشتن اعتماد و ارجاع دادن به آن‌ها	٪۳۰	من به کارهای خودم اعتماد دارم و به آن‌ها ارجاع می‌دهم. چون من فقط با دانشجویانی کار پژوهشی انجام می‌دهم که از آن‌ها کاملاً مطمئن هستم. حتماً باید شناخت عمیق و دقیقی از آن‌ها داشته باشم تا با آن‌ها کار کنم.
ارجاع به کارهای خود بسته به میزان ارتباط با کار جدید	٪۲۰	کارهای خودم را بسته به اینکه چقدر مرتبط هستند استفاده می‌کنم.
عدم ارجاع به دلیل صاحب‌نظر نبودن	٪۱۰	اگر کسی برسد به حدی که خودش را صاحب سبک و نظر بداند جایی که لازم باشد به خودش هم ارجاع می‌دهد. چه اشکالی دارد؟ ولی من فعلاً این کار را نمی‌کنم.

۹۱ درصد از دانشجویان نیز از داشتن اعتماد به کارهای پژوهشی خود و ارجاع دادن به آن‌ها سخن گفتند. حدود ۴۵ درصد از دانشجویان ارجاع دادن به کار خود را منوط به همکاری با استادان معتبر و صاحب‌نام دانستند. نکته قابل توجهی که توسط حدود ۲۷ درصد از دانشجویان در این قسمت مطرح شد این بود که آنان به کارهای پژوهشی خود که بعد از ورود به مقطع دکتری چاپ شده باشد اعتماد دارند. برای مثال، یکی از دانشجویان اذعان کرد: «لان که آگاهیم نسبت به پژوهش بیشتر شده نسبت به مقاله‌هایم اعتماد داریم... به کارهای دوره ارشد اعتماد ندارم چون خیلی چیزها را هنوز نمی‌دانستیم».

ششمین سؤال تحقیق، اعتماد خارجی‌ها به پژوهش‌های انجام شده در ایران را مورد کنکاش قرار می‌دهد. هر دو گروه استادان و دانشجویان بر میزان بسیار کم ارجاعات خارجی‌ها به مقالات ایرانی‌ها اتفاق نظر داشتند. شاید بتوان گفت دلیل اصلی آن عقب بودن ایرانی‌ها در امر پژوهش نسبت به غربی‌ها و نوآور نبودن و تکراری بودن کار آن‌ها در بسیاری از زمینه‌های پژوهش در علوم انسانی است. به اعتقاد یکی از استادان «ما ارتباطمان با جریان علم قطع است. ما در گوشه‌ای از عالم علم هستیم. ما در مرکز انتشارات، در مرکز

دادوستد، در مرکز حرف‌های نو نیستیم... اولین چیز فراهم آوردن شرایط علمی است و بعد جزء این شرایط، امکانات علمی است. مثلاً دسترسی به منابع یا افراد صاحب آراء در ایران خیلی ضعیف است. شما به یک مقاله دسترسی پیدا می‌کنید ولی به ده تا مقاله دیگر دسترسی پیدا نمی‌کنید». در همین راستا، متین (۱۳۷۹) در مطالعه‌ای درباره معضلات وضعیت پژوهش در ایران نیز به کمبود تجهیزات و منابع تحقیقاتی اشاره می‌کند.

اگرچه برخی از استادان معتقد بودند که میزان خیلی کم ارجاع دادن غربی‌ها به ایرانی‌ها به علت ترجمه نشدن برخی از آثار باکیفیت فارسی‌زبانان و یا دیده نشدن کار آنان است ولی برخی دیگر اعتقاد داشتند خارجی‌ها به کارهای پژوهشی ایرانی‌ها اعتماد ندارند و به همین دلیل به آن‌ها ارجاع نمی‌دهند. به‌عنوان مثال، یکی از استادان در این رابطه عنوان کرد: «...اگر هم (خارجی‌ها) ارجاع به ایرانی‌ها داده بوده‌اند، به مقالات ایرانی در مجله‌هایی که در ایران چاپ می‌شوند نبوده است...». همچنین یکی از دانشجویان که در این باره تحقیق انجام داده بود گفت: «در تمام مقالاتی که من خوانده‌ام و اتفاقاً تحقیق هم کرده‌ام معمولاً به ایرانی‌هایی که خارج از کشور تحصیل می‌کنند یا استادان ارجاع می‌دهند؛ به داخلی‌ها نه» (جدول ۸).

سؤال آخر این پژوهش، در مجموع، اعتماد افراد نسبت به کارهای پژوهشی انجام شده در ایران توسط ایرانی‌ها را مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد. نتایج مصاحبه‌ها بیانگر نوعی بی‌اعتمادی و یا اعتماد پایین پژوهشگران نمونه مطالعه حاضر به انجام پژوهش در ایران می‌باشد. علت‌های متعددی توسط دانشجویان و استادان مطرح گردید که جای بسی تأمل دارد.

جدول ۸ میزان «اعتماد» خارجی‌ها به پژوهش‌های انجام شده در ایران

مضمون	درصد	مثال
عدم ارجاع غربی‌ها به ایرانی‌ها به دلیل نوآور نبودن آنان	٪۴۰	من به جرأت می‌گویم در حوزه‌های کاری من هیچ ارجاعی به ایرانی‌ها داده نشده به خاطر اینکه ما بیشتر پیرو بوده‌ایم تا ارائه‌کننده یک فکر جدید
ارجاع غربی‌ها به نویسندگان ایرانی که در غرب زندگی می‌کنند	٪۳۰	اگر هم ارجاع به ایرانی‌ها داده بوده‌اند، به مقالات ایرانی در مجله‌هایی که در ایران چاپ می‌شوند نبوده است و به افرادی مثل حمید دوشی و کریمی حکاک که مثلاً در دانشگاه کلمبیا هستند ارجاع داده‌اند.
میزان خیلی کم ارجاع دادن خارجی‌ها به ایرانی‌ها به علت ترجمه نشدن برخی از آثار فارسی‌زبان	٪۲۰	در بعضی از زمینه‌ها مقاله ایرانی که به نظر من خیلی هم خوب انجام شده ولی چون ترجمه به انگلیسی نشده، خارجیه هم هیچ تلاشی برای دانستن فارسی انجام نداده است.
میزان خیلی کم ارجاع دادن خارجی‌ها به ایرانی‌ها به خاطر عدم اعتماد	٪۲۰	من فکر می‌کنم که اصلاً اعتمادی نسبت به کارهای ایرانی وجود ندارد و آن‌ها بیشتر به خودشان ارجاع می‌دهند.

همگی استادان حاضر در این مطالعه، یکی از مهم‌ترین دلایل اعتماد پائین خود به تولیدات علمی - پژوهشی داخلی را به وجود سیاست‌های غلط در نظام آموزشی و تربیتی و در نتیجه توجه بیشتر ایرانی‌ها به کمیت تا کیفیت به علت سیاست‌گذاری‌های کلان و آفت‌های مربوط به سیستم مقاله-گرایی نسبت دادند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، شیوه نامطمئن جمع‌آوری داده‌ها، نبود منشور اخلاقی پژوهش در ایران، وجود بنگاه‌های خاص مقاله و پایان‌نامه‌نویسی برای دانشجویان و اعتبار پائین علمی برخی پژوهشگران از جمله عواملی هستند که نیاز به بازاندیشی عمیق در مورد مسائل تحقیق و اندیشیدن چاره برای رفع آفت‌ها از امر پژوهش و تحقیق در ایران و در نتیجه هموار ساختن مسیر تعالی و پیشرفت را نمایان می‌سازد. با تأکید بر لزوم بازنگری سیاست‌های کلان و ابراز نگرانی از وضعیت موجود در امر پژوهش در ایران، یکی از استادان اذعان کرد: «در سال‌های اخیر تعداد زیادی مقاله چاپ شد که تولیدکنندگان این مقالات، از نظر جایگاه شغلی و از نظر علمی انتفاع زیادی بردند از قتل تولید این مقالات، این‌ها به نظر من دردی از ما دوا نمی‌کند و باید نسبت به کیفیت کارهایمان بازنگری کنیم». در همین رابطه، خدمت (۱۳۷۸) نیز بر این باور است که در اغلب اوقات پژوهش در ایران فعالیتی روینایی محسوب شده که منجر به تولید مقالات بی‌کیفیت و در نهایت مرتفع نکردن نیازهای جامعه می‌شود. استاد دیگری در این رابطه گفت: «ما در ایران منشور اخلاقی پژوهش نداریم؛ کپی‌رایت نداریم؛ این باعث می‌شود هر کس هر کاری بخواهد انجام بدهد».

استاد دیگری با تأکید بر ضرورت فراهم آوردن فرصت‌های آموزشی مناسب برای دانشجویان و فعالان عرصه پژوهش گفت: «بخشی از بی‌اعتمادی من برمی‌گردد به نظام آموزشی و تربیتی خودمان یعنی ما استادها. در تعاریفی که برای برنامه‌ریزی درسی لیسانس و فوق‌لیسانس کرده‌ایم جایی برای نقد نوشتن و یا تفکر نقادانه ندیدیم. اصلاً ما بچه‌ها را آشنا نکردیم که سرقت ادبی چه هست...». یکی از استادان، شیوه جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه را که در اکثر پایان‌نامه‌های دانشجویی و کارهای پژوهشی استفاده می‌شود مورد انتقاد قرار داد و گفت: «یکی از دلایلی که به ایرانی‌ها نمی‌شود ارجاع داد این است که ایرانی‌ها اکثراً از پرسشنامه استفاده می‌کنند (در گروه علوم انسانی)، دانشجویان فقط می‌خواهند مثلاً هزار تا پرسشنامه جمع‌آوری کنند، اصلاً برایشان مهم نیست و الکی جواب می‌دهند چون هیچ‌گونه، به‌عنوان مثال، پاداشی برای آن در نظر گرفته نمی‌شود» (جدول ۹).

جدول ۹. «اعتماد» پائین استادان نسبت به کارهای پژوهشی انجام شده در ایران

مضمون	درصد	مثال
اعتماد پائین به دلیل عدم وجود منشور اخلاقی پژوهش در ایران	٪۱۰۰	ما در ایران منشور اخلاقی پژوهش نداریم؛ کپی رایت نداریم؛ این باعث می شود هر کس هر کاری بخواهد انجام بدهد.
اعتماد پایین به دلیل وجود سیاست های غلط در نظام آموزشی و تربیتی	٪۱۰۰	بخشی از بی اعتمادی من برمی گردد به نظام آموزشی و تربیتی خودمان یعنی ما استادهایم. در تعریفی که برای برنامه ریزی درسی لیسانس و فوق لیسانس کردیم جایی برای <i>critic writing</i> و <i>critical thinking</i> ندیدیم. اصلاً ما بچه ها را آشنا نکردیم که سرقت ادبی چی هست...
اعتماد پائین به علت شیوه جمع آوری داده ها	٪۹۰	یکی از دلایلی که به ایرانی ها نمی شود ارجاع داد این است که ایرانی ها اکثراً از پرسشنامه استفاده می کنند (در گروه علوم انسانی)، دانشجویان فقط می خواهند هزار تا پرسشنامه جمع آوری کنند، اصلاً برایشان مهم نیست و الکی جواب می دهند چون هیچ گونه، به عنوان مثال، پاداشی برای آن در نظر گرفته نمی شود.
اعتماد پایین به علت سیاست گذاری های کلان و آفت های مربوط به سیستم مقاله گرایی	٪۹۰	در سال های اخیر تعداد زیادی مقاله چاپ شد که تولیدکنندگان این مقالات، از نظر جایگاه شغلی و از نظر علمی انتفاع زیادی بردند از قبل تولید این مقالات، این ها به نظر من دردی از ما دوا نمی کند و باید نسبت به کیفیت کارهایمان بازنگری کنیم.
اعتماد پایین به دلیل توجه بیشتر ایرانی ها به کمیت تا کیفیت	٪۸۰	کمیت و کیفیت نسبت معکوس دارد با کمیت... صرف نظر از عوامل جنبی یکی از دلایل پایین آمدن کیفیت، افزایش کمیت است.
اعتماد پائین به دلیل وجود بنگاه های خاص مقاله و پایان نامه نویسی برای دانشجویان	٪۵۰	دانشجو پول می دهد به یک سری بنگاه ها، از صفر تا صد پایان نامه را برایش انجام می دهند.
عدم اعتماد به دلیل اعتبار پائین علمی پژوهشگر	٪۳۰	دانشجو پایان نامه می نویسد پرفکت، ولی نمی تواند یک کلمه حرف بزند یا کلمات را درست تلفظ کند. چطور ممکن است خودش آن را نوشته باشد؟
اعتماد پایین به برخی مجلات علمی - پژوهشی داخلی	٪۲۰	معضل اساسی و آفت بزرگ در چاپ مقالات ما باندبازی است. گاهی مقالات هر چند بی کیفیت را به دلیل اینکه مثلاً من همکار آن ها هستم در ژورنالی که مسئولش هستم چاپ می کنند درحالی که کارهای با کیفیت اگر آشنا نداشته باشند یا مدت ها در نوبت می مانند یا بی دلیل رد می شوند.

در همین راستا، دانشجویان نیز از وضعیت کلی پژوهش در حوزه زبان های خارجی در ایران ابراز نارضایتی نموده و دلایل متعددی را جهت عدم اعتماد خود به تولیدات علمی - پژوهشی داخلی بیان کردند. همان طور که پیش تر شرح داده شد، آن ها در مجموع مسائلی از قبیل نادرست بودن شیوه اجرای کارهای پژوهشی، اصل نبودن مطالب آنان، آشنا نبودن بسیاری از پژوهشگران جوان با اخلاق پژوهشی و آموزش ناکافی و همچنین شناخته شده نبودن اهمیت پژوهش در ایران را به عنوان چالش های پیش روی این امر خطیر در ایران معرفی نمودند. به عنوان مثال، یکی از آنان وضعیت موجود را این گونه توصیف کرد:

«بیشتر مقالات ایرانی‌ها تقریباً هم‌تاسازی^{۲۶} است، پراز کی‌برداری است، حجم نمونه آن‌ها نمایانگر^{۲۷} نیست که بتوانیم تعمیم بدهیم و دیگر اینکه اخلاق پژوهشی در ایران تقریباً وجود ندارد... آمارسازی و اسم عوض کردن در ایران خیلی زیاد است». دانشجوی دیگری گفت: «اکثر اوقات نمونه‌های تحقیق، پرسشنامه‌ها را سرسری پر می‌کنند برای اینکه یک کاری انجام داده باشند... اصلاً با اهمیت پژوهش آشنا نشده‌اند...» (جدول ۱۰).

جدول ۱۰. «اعتماد» پائین دانشجویان نسبت به کارهای پژوهشی انجام شده در ایران

مضمون	درصد	مثال
اعتماد پایین به دلیل قابل اعتماد نبودن نتایج در بسیاری از پژوهش‌هایی که از روش پرسشنامه استفاده می‌کنند.	٪۱۰۰	تا جایزه‌ای برای کسی نگذاری کسی جوابت را نمی‌دهد. هر چقدر هم که سعی می‌کنیم باز هم نتایج قابل اعتماد نیستند.
عدم اعتماد به دلیل اصل نبودن مطالب	٪۹۱	ایده را از جای دیگری می‌گیرند و بدون اینکه از منبعی نام برند آن را به نام خود تمام می‌کنند.
عدم اعتماد به دلیل نادرست بودن شیوه کار	٪۸۱	همه مقالات ایرانی‌ها تقریباً replication است، پراز کی‌برداری است، حجم نمونه آن‌ها representative نیست که بتوانیم تعمیم بدهیم و دیگر اینکه اخلاق پژوهشی در ایران تقریباً وجود ندارد... آمارسازی و اسم عوض کردن در ایران خیلی زیاد است.
عدم اعتماد به دلیل شناخته نشدن اهمیت پژوهش در ایران	٪۸۱	اکثر اوقات نمونه‌های تحقیق، پرسشنامه‌ها را سرسری پر می‌کنند برای اینکه یک کاری انجام داده باشند... اصلاً با اهمیت پژوهش آشنا نشده‌اند...
عدم اعتماد به دلیل آشنا نبودن بسیاری از پژوهشگران جوان با اخلاق پژوهشی و آموزش ناکافی	٪۸۱	خیلی وقت‌ها سرعت ادبی در کارهایشان عمدی نیست. چون نمی‌دانند چطور بنویسند مرتکب آن می‌شوند... اگر آموزش کافی ببینند کارهایشان از این بابت درست می‌شود.
عدم اعتماد به دلیل کمیت‌گرا بودن ایرانی‌ها	٪۷۲	اگر ایرانی‌ها کمیت‌گرا نباشند می‌توانند مقالات با کیفیت تر بنویسند و در ژورنال‌های خوب چاپ کنند.
اعتماد به برخی از ایرانی‌ها که در زمینه تخصصی به‌طور خاص کار می‌کنند	٪۶۳	مثلاً در یک زمینه خاص وقتی می‌بینم یک ایرانی زیاد کار کرده و جاهای خوب چاپ کرده به او اعتماد می‌کنم و ارجاع می‌دهم.
اعتماد بسیار کم به دلیل انجام پژوهش توسط غیرمتخصص‌ها	٪۴۵	توی ایران همه‌چیز خریدنی شده، شرکت‌های خاصی حتی گاهی همین تایپ و تکثیر می‌دهند... مقاله‌سازی می‌کنند، مقاله‌سازی می‌کنند...
عدم اعتماد به کیفیت مقالات برخی مجلات علمی-پژوهشی داخل	٪۱۸	به این مجلات داخلی هم خیلی اعتماد ندارم چون بعضی‌هایشان خیلی وقت‌ها بر اساس روابط مقاله چاپ می‌کنند...

26 replication

27 representative

در پایان، حدود ۱۸ درصد از دانشجویان و ۲۰ درصد از استادان به عدم اعتماد به کیفیت مقالات برخی مجلات علمی - پژوهشی داخل به دلیل آفت باندبازی اشاره کردند. یکی از استادان نظر خود را این گونه ابراز کرد: «معضل اساسی و آفت بزرگ در چاپ مقالات ما باندبازی است. گاهی مقالات هرچند بی کیفیت را به دلیل اینکه مثلاً من همکار آن‌ها هستم در مجله‌ای که مسئولش هستم چاپ می‌کنند درحالی‌که کارهای باکیفیت اگر آشنا نداشته باشند یا مدت‌ها در نوبت می‌مانند یا بی دلیل رد می‌شوند». یکی از دانشجویان نیز با تأکید بر این مسئله گفت: «به این مجلات داخلی هم خیلی اعتماد ندارم چون بعضی هایشان خیلی وقت‌ها بر اساس روابط مقاله چاپ می‌کنند...».

۵. نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت ویژه پژوهش در پیشبرد سطح علمی جامعه و تأکید فزاینده مسئولان بر این امر در سال‌های اخیر در ایران، مطالعه حاضر با بررسی جنبه‌های گوناگون اعتماد در بحث انتخاب مقالات به عنوان مرجع و ارجاع دادن به آن‌ها تحلیلی از وضعیت پژوهش در سال‌های اخیر در ایران ارائه می‌دهد. در این پژوهش با استفاده از ابزار مصاحبه به نتایج قابل تأملی در زمینه اعتماد به پژوهش‌ها و سازوکار مقاله‌نویسی در ایران در مقایسه با کشورهای غربی رسیدیم. نمونه‌های تحقیق از میان دو گروه استادان هیأت علمی در رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فرانسه، مترجمی و آموزش زبان انگلیسی و دانشجویان مقطع دکتری در رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. دلیل انتخاب نمونه‌ها از رشته‌های زبان‌های خارجی، آشنایی کامل آنان به زبان مقالات چاپ شده در عرصه بین‌المللی و آشنایی آنان با سازوکار مقاله‌نویسی در دیگر رشته‌ها در خلال ترجمه و یا ویرایش مقالات تألیف شده توسط پژوهشگران در دیگر حوزه‌های علمی - پژوهشی علوم انسانی بود.

به‌طور کلی، نتایج تحلیل محتوای مصاحبه‌ها بیانگر نوعی بی‌اعتمادی نسبت به کارهای پژوهشی انجام شده در ایران توسط ایرانی‌ها به‌خصوص در حوزه زبان‌های خارجی می‌باشد. عوامل متعددی در این بی‌اعتمادی یا کم‌اعتمادی نقش دارند که در این مقاله به بسیاری از آن‌ها اشاره شد. از نتایج این مطالعه چنین بر می‌آید که می‌توان ریشه آن را در دو مورد اساسی جستجو کرد:

۱- نظام آموزشی و تربیتی کشور؛

۲- سیاست‌گذاری‌های کلان و سیستم مقاله‌گرایی در نظام آموزشی و پژوهشی کشور در سال‌های اخیر.

در مورد اول، اکثر قریب به اتفاق استادان و دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق به نبود آموزش کافی و تخصصی برای تربیت پژوهشگرانی توانا در عرصه ملی و بین‌المللی اشاره کردند. ضرورت توجه بیشتر به بالا بردن مهارت‌هایی از قبیل تفکر نقاد، ابتکار عمل و خلاقیت نه تنها در سطح تحصیلات عالی بلکه از سطوح ابتدایی و متوسطه به صورت اصولی و گام‌به‌گام به وضوح احساس می‌شود. طبق نظر استادان و دانشجویان مورد مطالعه در این پژوهش، روش تحقیق در ایران حتی در سطح دانشگاه نیز آن‌طور که باید جدی گرفته نمی‌شود و دانشجویان در پایان دو واحد درسی، برای مثال در سطح کارشناسی یا کارشناسی ارشد، در اکثر اوقات دانش و اعتمادبه‌نفس کافی برای تولید مقاله‌ای باکیفیت و درخور توجه را کسب نمی‌کنند.

در درجه دوم، سیاست‌گذاری‌های کلان و سیستم مقاله‌گرایی در نظام آموزشی و پژوهشی کشور در سال‌های اخیر از سوی استادان و دانشجویان مورد مطالعه به‌عنوان آفتی بزرگ برای پژوهش و تولیدات علمی در کشورمان ذکر شد که شایان توجه اساسی و بازنگری در قوانین و سیاست‌های موجود در این باره می‌باشد. به‌طورکلی، به دلیل تأکید فزاینده بر کمیت مقاله‌های فعالان در عرصه آموزش و پژوهش، مسئله و دغدغه بسیاری از آنان تا حد زیادی به چاپ رساندن تعداد مقالات بیشتر بوده است تا مقاله‌هایی باکیفیت بالاتر.

به نظر می‌رسد علل دیگر کم‌اعتمادی جامعه نمونه تحقیق حاضر به تولیدات علمی - پژوهشی داخلی کشورمان در بسیاری از موارد - که در قسمت نتایج مطرح گردید - با بازاندیشی و بازنگری به دو مسئله ریشه‌ای ارائه شده در بالا مرتفع خواهد شد. این مسئولیت خطیر بر عهده تصمیم‌سازان و سیاست‌گذاران نظام آموزشی و پژوهشی کشور عزیزمان و همچنین بر عهده معلمان مدارس و استادان دانشگاه‌هایمان است. امید است با بازنگری عمیق در مورد مسائل تحقیق و اندیشیدن چاره برای رفع آفت‌ها از امر پژوهش و تحقیق در ایران بتوان مسیر تعالی و پیشرفت را هموار ساخته و با تولیدات علمی شایسته و باکیفیت بیش‌ازپیش نقش مؤثری در نشر و توسعه علم در سراسر دنیا داشته باشیم.

کتابنامه

- ابراهیمی لویه، ع. (۱۳۸۸). اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در بین مردم شهر گرمسار. پیک نور، سال هفتم (۳)، ۶۵-۸۴.
- استادی، آ. (۱۳۸۳). موانع و راهکارهای پژوهش دانشجویی در دروس معارف اسلامی. ماهنامه آموزشی، اطلاع‌رسانی معارف (۲۰)، ۵۲-۵۳.
- تابان، م. (۱۳۸۷). تعیین متولی و مسئول، مهم‌ترین نیاز بخش پژوهش در ایران. روزنامه اطلاعات، (۱۳۸۷/۳).
- خبرگزاری ایسنا. (۱۳۹۳). جامعه به دستاوردهای پژوهشی اعتماد نمی‌کند. بازیابی ۹۴/۴، از <http://www.isna.ir/fa/news/93102010829>
- جوادیان، ی. (۱۳۸۱). نگرش دانشجویان پزشکی در مورد اهمیت پژوهش، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی قزوین (۲۲)، ۶۴-۷۰.
- جمالی پاقلعه، م؛ و شفیع‌زاده، آ. (۱۳۹۱). رویکرد تحلیلی مقایسه‌ای به تحقیق و توسعه در ایران و چند کشور پیشرفته. فصلنامه تخصصی پارک‌ها و مراکز رشد، سال هشتم (۳۱)، ۲۳-۳۴.
- حیدرآبادی، آ؛ و صالح‌آبادی، آ. (۱۳۹۱). گونه‌شناسی اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در شهر ساری. مطالعات توسعه اجتماعی ایران، سال چهارم (۳)، ۱۱۵-۱۲۹.
- خدمت، ح؛ و همکاران (۱۳۷۸). روش تحقیق در علوم پزشکی. تهران: طیب.
- ذکایی، م. س. (۱۳۸۱). نظریه و روش در تحقیقات کیفی. فصلنامه علوم اجتماعی (۱۷)، ۶۹-۴۱. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- سرشتی، م، کاظمیان، آ. و دریس، ف. (۱۳۸۹). موانع انجام تحقیقات از دیدگاه اساتید و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. راهبردهای آموزشی (۳)، ۵۷-۵۱.
- سواری، ک؛ و تقی‌پور، م. (۱۳۸۲). بررسی موانع پژوهش در دانشگاه پیام نور از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی منطقه هفت. اولین همایش ملی توسعه دانشگاه مجازی، دانشگاه پیام نور کاشان.
- شربتیان، م. ح. (۱۳۹۱). تأملی بر پیوند معنایی مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی و میزان بهره‌مندی از سلامت اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور مشهد. فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، سال دوم (۵)، ۱۷۴-۱۴۹.
- صافی، آ. (۱۳۸۰). اهمیت و جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش: تلاش، چالش‌ها و سیاست‌های آینده. پژوهشنامه آموزشی (۳۵)، ۴۹-۴۶.

- طالقانی، م. (۱۳۷۷). موانع و مشکلات ساختاری پژوهش در ایران. روزنامه اطلاعات، (۱۳۳/۱۰/۱۳۷۷).
- عربمختاری، ر. (۱۳۸۶). شناسایی موانع و مشکلات پژوهش در رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه‌های دولتی کشور از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران.
- فضل‌اللهی، س. (۱۳۸۸). شناسایی و اولویت‌بندی موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های استان قم. معرفت (۱۴۱)، ۱۴۲-۱۲۷.
- کتابی، م؛ و همکاران (۱۳۸۹). سنجش اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در مراکز شهرستان‌های چهارمحال و بختیاری. جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و یکم (۴)، ۹۷-۱۲۲.
- کریمی، ف. (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی اشاعه و کاربرد یافته‌های پژوهشی و پیشنهادهایی به‌منظور بهبود آن. پژوهشنامه آموزشی (۱۲۰)، ۲۳-۳۲.
- متین، ن. (۱۳۷۹). اعتبارات و ارتقای کیفیت پژوهش. فصلنامه پژوهشنامه آموزشی (۲۳)، ۳۹-۳۶.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۲). چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی. بازیابی ۹۴/۴، از <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/132295>
- Bayat, M., Schott, T. and Zali, M. R. (2014). Firms' collaboration networks benefitting innovation: embeddedness in high- and low-trust culture, Denmark and Iran. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 23(1/2), 168-190.
- Badescu, G. & Sum, P. E. (2015). Generalized trust and diversity in the classroom: A longitudinal study of Romanian adolescents. *Communist and Post-Communist Studies xxx*, 1-9. Retrieved from www.elsevier.com/locate/postcomstud.
- Blomqvist, K. (1997). The many facets of trust. *Scand. J. Mgmt*, 13(3), 271-286.
- Costa, A. C., Roe, R. A., & Taillieu, T. (2001). Trust within teams: The relation with performance effectiveness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 225-244.
- Freitag, M. & Bauer, P. C. (2013). Testing for measurement equivalence in surveys: Dimensions of social trust across cultural contexts. *Public Opinion Quarterly* (77), Special Issue, 24-44.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.

- Inglehart, R. (2000). Culture and democracy. In L. E. Harrison and S. P. Huntington, *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*, Eds.79-96. New York: Basic Books.
- Kaplan, R. M. (1973). Components of trust: Note on use of Rotter's Scale. *Psychological reports*, 33, 13-14.
- Luhmann, N. (2000). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. In G. Diego, *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Eds.94-107. Oxford: Department of Sociology, University of Oxford.
- Murphy-Graham, E. & Lample, J. (2014). Learning to trust: Examining the connections between trust and capabilities friendly pedagogy through case studies from Honduras and Uganda. *International Journal of Educational Development*, 36, 51-62.
- Origi, G. (2004). Is trust an epistemological notion? *Episteme*, Cambridge University Press (CUP), 1(1), 61-72.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Ward, P. R., Mamerow, L., & Meyer, S. B. (2014). Interpersonal trust across six Asia-Pacific countries: Testing and extending the 'high trust society' and 'low trust society' theory. *PLOS ONE*, 9(4), 1-17.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. 3rd ed. USA, New York: McGraw-Hill Education.
- Yamagishi, T. and Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Mot. Emot.* 18(2), 129-166.

تحلیل فرآیند معناسازی در ترجمه و نظام ارزشی گفتمان از منظر خرده معنای اجتماعی - فرهنگی و ذاتی

حمید رضا شعیری (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، نویسنده مسؤل)

shairi@modares.ac.ir

بابک اشتری (کارشناسی ارشد مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

ashtaribabak@rocketmail.com

چکیده

ترجمه، فرآیندی فعال است که در هنگام انتقال ساختار و مفاهیم از متن مبدأ به مقصد، ما را با دو نظام معنایی و ارزشی مواجه می‌کند. نظام معنایی به معنای بسیط و خرده معنای قابل تقسیم است. نظام ارزشی نیز می‌تواند از ارزش‌های ارجاعی تا ارزش‌های انتزاعی گسترده شود. در این پژوهش که بر خرده-معناها و رابطه آن‌ها با نظام ارزشی در ترجمه تأکید دارد، به تبیین مبانی خرده معنای ذاتی^۱ و اجتماعی- فرهنگی^۲، بر اساس دیدگاه فرانسوا راستیرمی پردازیم و سپس با توجه به مساله بینا فرهنگی، تفاوت‌های فرآیند معناسازی در ترجمه را با رویکردی معناشناختی مورد تحلیل قرار می‌دهیم. فرض ما این است که خرده معنای ذاتی به منزله پاسخی مقدماتی به نیازهای اولیه ترجمه و خرده معنای اجتماعی- فرهنگی پاسخی به نیازهای اصلی ترجمه محسوب می‌شوند. باین وجود دخالت نظام ارزشی گفتمان می‌تواند فرآیند شکل‌گیری معنا در کنش ترجمه را تحت تأثیر خود قرار داده و مرزهای معنایی را جابجا کند. هدف از این پژوهش، تحلیل جایگاه خرده معنا در فرآیند ترجمه و رابطه آن با نظام ارزشی گفتمان هنگام کنش ترجمه است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل معنازه‌ای، خرده معنای اجتماعی- فرهنگی و ذاتی، نظام ارزشی، معناشناسی، ترجمه.

1 Inherent semantic features

2 Afferent semantic features

۱. مقدمه

امروزه ترجمه به منزله چهار راه تقابل علوم مختلف است که از زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی گرفته تا علوم زیرشاخه‌ای همچون نشانه‌- معناشناسی، کاربردشناسی و ... را در برمی‌گیرد. عنصر مشترک تمامی این علوم مقوله انتقال معنا و بررسی ویژگی‌های آن نزد خواننده ترجمه است. بافت کلامی^۱، بافت ارتباطی^۲، کلام ضمنی^۳ و یا مقوله استنتاج^۴ همگی از جمله ابعاد مختلف فرایند معنا سازی محسوب می‌شوند.

مبانی بینا فرهنگی نیز که خود یکی دیگر از انواع ابعاد تأثیرگذار در فرایند معناسازی به حساب می‌آید، همواره از جمله مشکلات فعالان عرصه ترجمه بوده است. این مبانی عموماً در انتقال معنا در زبان مقصد نقصان ایجاد می‌کنند و معنا و مفهومشان در فرهنگ بیگانه رنگ می‌بازد. ریشه چنین مشکلاتی عموماً در نحوه انجام ترجمه نیست بلکه بیشتر شامل چگونگی درک مفهوم مورد نظر و میزان نقصان وارده به شناخت‌های فرهنگی و فرازبانی^۵ نزد خواننده ترجمه می‌شود.

در این راستا تحلیل معنازه‌ای^۶ (یا خرده معنایی) پوتیه^۷ قادر است نوعی طبقه‌بندی از انواع مبانی بینا فرهنگی ارائه دهد و میزان پیچیدگی هر یک از آنها را در فرایند معناسازی نزد خواننده ترجمه بررسی کند.

بنا بر پوتیه، تحلیل خرده معنایی عبارت است از شکستن دال معنایی^۸ به واحدهای معنادار کوچک‌تر (Baylon & Mignot, 1995). هر یک از این واحدها کوچک‌تر، معنازه یا خرده معنایی نامیم (همان). برخی از این خرده معناها در زبان موجود هستند و به نظام ذاتی و کاربردی زبان وابسته‌اند و به همین دلیل به خرده معناهای ذاتی معروف‌اند. برخی دیگر بیشتر ریشه در فرهنگ،

1 Enunciation context

2 Communicational context

3 implicitly

4 Speech relevance

5 Encyclopedic knowledge

6 Componential analysis

7 Pottier

8 signified

9 seme

تاریخ و افکار جامعه‌ای خاص دارند و از نظام زبانی خاصی پیروی نمی‌کنند. این خرده معناها با عنوان اجتماعی - فرهنگی شناخته می‌شوند (Rastier, 2000, p. 120).
در این مقاله می‌کوشیم تا نقش و جایگاه خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی و ذاتی را در ترجمه دریابیم و همچنین پاسخی برای چگونگی تأثیر آن‌ها در فرآیند معناسازی و نظام ارزشی گفتمان ارائه دهیم.

در این راستا، فرض می‌کنیم که خرده معناهای فرهنگی با تأثیر بر نظام ارزشی گفتمان، موجب انطباق‌پذیری و یا عدم انطباق فرهنگی می‌شوند و بدین ترتیب بر فرایند معناسازی در ترجمه تأثیر می‌گذارند.

پیشینه پژوهشی

از جمله شناخته شده‌ترین مقوله‌های فرهنگی مطرح شده در حوزه ترجمه، بحث مبدأگرایی^۱ و مقصدگرایی است که لادمیرال در سال ۱۹۹۴ مطرح کرده است (Ladmiral, 1994, p. 105). بنا بر لادمیرال ترجمه نوعی دوراهی است که مترجم باید با توجه به شرایط و موقعیت فرهنگی ترجمه یکی از آن‌ها را برگزیند و جانب اعتدال را رعایت کند (همان). با این دیدگاه، ترجمه راهبردی تجویزی می‌یابد که طبق آن، حفظ کلام (صورت و معنا) یا باید با محوریت فرهنگ مبدأ^۲ و یا فرهنگ و زبان مقصد^۳ صورت پذیرد (محمدی و کریمیان، ۱۳۹۳، ص. ۱۰۹).

در این راستا، پیم به منظور برقراری اعتدال و رفع این دوگانگی، دو نوع معادل‌گزینی را (که امروزه تحت عنوان نظریه اعتدال می‌شناسیم) بیان می‌کند که عبارت‌اند از معادل دو سویه یا طبیعی^۴ و معادل یک سویه^۵ یا آزاد (Pym, 2014, pp. 150-200).

۱ ترجمه ایست که در آن دغدغه‌ی مترجم حفظ کلام، ساختارهای زبانی و یا مفاهیم فرهنگی زبان مبدأ است که به خصوص در حوزه‌ی ترجمه‌های مذهبی و ادبی بسیار رایج است.

۲ برای اطلاعات بیشتر مراجعه شود به: (احمدی، ۱۳۹۲)

۳ برای اطلاعات بیشتر مراجعه شود به: (مهدی پور، ۹۰)

4 Natural equivalence

5 Directional equivalence

معادلات دوسویه^۱ از دیرباز مورد توجه منتقدین بوده و مترجم را ملزم به معادل‌یابی مناسب واژگانی می‌کند (خان‌جان، ۱۳۹۳، ص. ۱۱۷-۱۲۰). این در حالی است که ظهور معادلات یک‌سویه^۲ که عموماً پر تعدادتر و متنوع‌تر هستند، مترجم را علاوه بر «معادل‌یابی»، ملزم به «معادل‌سازی» نیز می‌کند (همان).

با به رسمیت شناختن اختیار معادل‌سازی برای مترجم، دیگر او هم پایه‌نویسنده و صاحب‌متن جدید به حساب می‌آید (اسلامی، ۹۴، ص. ۱۱۷) و بدین ترتیب تجویز شیوه ترجمه باشیوه توصیفی مطالعه عملکرد مترجم جایگزین می‌شود (خان‌جان، ۱۳۹۳، ص. ۱۲۱). از این پس، محققان به مطالعه جنبه‌های گوناگون زبان و فن ترجمه، بدان گونه که هست، می‌پردازند و در نهایت نظریه‌های بینا رشته‌ای متعددی در این حوزه ارائه می‌شود که هر کدام به تفصیل به بررسی یکی از جنبه‌های ترجمه می‌پردازد (Gile, 2006, p. 24). در مقاله حاضر، با توجه به وسعت کلام و محدودیت‌های موجود، تنها به بعد معناشناختی - فرهنگی ترجمه می‌پردازیم.

نظریه معنای *ماریان لودرر*^۳ و *دانیکا سلسکویچ*^۴ (Herbulot, 2004) در کنار ایده گرامر نقش‌گرای نظام مند *هالییدی* و انطباق آن با ترجمه^۵ (Holliday, 1994) از جمله معروف‌ترین نظریه‌پردازی‌های معناشناختی این حوزه به شمار می‌رود. در زمینه کاربردشناسی معنا^۶ نیز، اثر *جان لانگشاو آستین*^۷ درباره کارکردهای زبانی (Austin, 1975) و کوین^۸ در راستای فلسفه عدم قطعیت

۱ معادلاتی که از زبان مقصد به مبدأ و بالعکس قابل تبدیل به یکدیگر باشند و مترجم عموماً جز گزینش آن‌ها راه دیگری نداشته باشد.

۲ معادلاتی که عموماً از زبان مقصد به مبدأ واژه یا عبارت اول را بدست نمی‌دهد و لزوماً تناظر یک به یک بین آن‌ها برقرار نیست.

3 Meaning theory
4 Marianne Lederer
5 Danica Selescovitch
6 Systematic functional grammar
7 Holliday
8 pragmatics
9 John Longshaw Austin
10 Quine

معنا (Quine, 1987)، نوشته‌های جان میشل آدام^۱ در باب کلام ضمنی (Adam, 2005) و نظریه اسپربر و ویلسون^۲ در مقوله استنتاج کلامی، (Sperber & Wilson, 1996) از جمله مهم‌ترین منابع مطالعاتی این حوزه‌ها به شمار می‌رود. نمونه‌های تحلیلی مونا بیکر^۳ (Baker, 2006) و ماندی^۴ (Munday, 2012) نیز در حوزه نظام ارزشی گفتمان و تعارضات آن با نظام معنایی- فرهنگی حاکم بر متن ترجمه بسیار حائز اهمیت هستند.

در بین آثار ایرانی نیز، تحقیقات علیرضا خان جان در باب انواع معنا در ترجمه و نظام حاکم بر معادل‌سازی‌ها و ارزش‌گذاری‌های فرهنگی (خان جان، ۱۳۹۳)، مقالات منافی و شاه مرادی در راستای نظریه حرکت جوهری ملاصدرا و تطابق آن با ژرفای معنا فرهنگی متن مبدأ (منافی اناری و شاه مرادی، ۱۳۹۴)، نوشته‌های سمیه دل زنده روی در باب عدم قطعیت معنا در ترجمه (دل زنده روی، ۱۳۹۴) و برگردان آثار سپهر^۵ و ورف^۶ توسط علی محمد حق شناس در باب جهان‌بینی زبان‌ها و چگونگی تأثیرات فرهنگی و جامعه‌شناختی مترجم و خوانندگان ترجمه بر معنای دریافتی (سایبر، ۱۳۷۶)، در کنار نوشتار تحلیلی مرضیه ملک‌شاهی درباره شخص پل ریکور^۷ و اعتقاد به مقوله هویت فرهنگی در ترجمه (ملکشاهی، ۱۳۹۳) از جمله مهم‌ترین آثار فرهنگی- معناساختی مطالعات ترجمه در ایران به حساب می‌آیند.

۲. سیالیت مرزهای فرهنگی

امروزه با پیشرفت تکنولوژی ارتباطات، رسانه‌ها و باب شدن مفاهیمی همچون دهکده جهانی فرهنگ‌های مرزی و بومی نیز دیگر چندان با یکدیگر ناآشنا یا نامأنوس نیستند. مرزهای فرهنگی روز به روز از مرزهای قراردادی کشورها فراتر می‌روند تا جایی که کشورها به واسطه ترجمه در تعامل یکدیگر قرار می‌گیرند و با یکدیگر تبادل فرهنگی می‌کنند (Ricoeur, 2004). این تبادلات مرز میان هویت‌ها و ارزش‌های معنایی را می‌شکند و شکل و شمایل تازه‌ای به مبانی فرهنگی می‌بخشد. و این تبلور عینی کلام ریکور است که معتقد بود: هویت من در تعامل با دیگری ایجاد می‌شود و لذا باید همواره قابل فهم و ترجمه

1 Jean Michele Adam

2 Sperber and Wilson

3 Mona Baker

4 Jeremy Munday

5 Edward Sapir

6 Benjamin Lee Worf

7 Paul Ricoeur

به دیگری باشد (ملکشاهی، ۹۳، ص. ۱۸) بدین ترتیب، ترجمه را می‌توان یک حائل نشانه‌ای دانست که با انتقال یک گفتمان از یک فرهنگ به فرهنگی دیگر جریان انسدادی حضور را به جریان سیال و گسترده تغییر می‌دهد.

۳. مقوله‌های هویت و ارزش^۲ در معناشناسی

بنا بر سوسور، پدر زبان‌شناسی نوین، واژگان زبان علاوه بر «معنا»، «هویت» و «ارزش معنایی» نیز دارند (سوسور، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۵). مفهوم «هویت» به مجموعه برآیندهای آوایی-کلامی، نوشتاری، مادی و یا معنایی دلالت می‌کند که روی هم رفته ماهیت واحد زبانی مورد نظر را می‌سازد (همان). این در حالی است که «ارزش معنایی»، که خود بخشی از هویت واحد زبانی است، به مفهومی انتزاعی دلالت می‌کند که در برگیرنده مجموعه ویژگی‌های معنایی و کاربرد شناختی عبارات در بافت کلامی می‌شود (همان، ص. ۱۰۶). برای مثال، وقتی در میهمانی می‌گوییم «آقایان و خانم‌ها!»، هر بار با صرف نظر از تفاوت‌های جزئی مانند اشخاص حاضر، هویت زبان‌شناختی این عبارت یکسان خواهد بود (همان): مخاطب قرار دادن خانم‌ها و آقایان حاضر در مجلس.

از سوی دیگر، دو مقوله معنایی «زن» و «مرد» نیز که در عبارت بالا وجود دارد، چندان بن‌مایه معنایی محکمی نداشته و این عبارت بیشتر با ارزش معنایی جلب توجه حضار و ایراد خطابه‌ای در ادامه آمده است (همان). به همین دلیل می‌توان این عبارت را، با وجود تفاوت‌های هویتی، هم‌تراز با عباراتی همچون «توجه کنید لطفاً!!!»، «یک لحظه دوستان!!!» «ببخشید!!!» و یا ارتباطات غیرکلامی از قبیل «سرفه کردن»، «بلند شدن و ایستادن در مقابل حضاری که نشسته‌اند»، «ضربه زدن بر روی میز» و... دانست.

به دیگر کلام، هویت در واقع مفهومی پایدار است که با وجود تکرار و تغییر دلالت‌های معنایی، هر بار ثابت می‌ماند (همان، ص. ۱۰۴)؛ مانند خیابانی که با وجود تغییرات در ظاهر شهری و امور عمرانی، کماکان هویت خود را حفظ می‌کند و به خیابان دیگری تبدیل نمی‌شود (همان)^۳ اما ارزش معنایی هر بار مفهومی نسبی خواهد بود که می‌توان آن را از دو طریق بررسی کرد (همان):

¹ Identity

² value

^۳ حتی اگر نام گذاری متفاوتی برای آن برگزیده شود خیابان در مکان قبلی خود واقع است و مبدأ و مقصد یکسانی دارد. در جامعه‌ی امروزی ما نیز پرسیدن آدرس با نامگذاری های قدیمی پدیده‌ی عجیبی نیست و مویذ وحدانیت هویت است.

• مقایسه با مقوله‌ای که هویتی مجزا ولی ارزشی هم تراز دارد؛ چنین کاری مانند مقایسه اسکناسی ۲۰۰۰ تومانی با یک عدد نان ۲۰۰۰ تومانی است.

• مقایسه با مقوله‌ای که هویتی یکسان ولی ارزشی متفاوت دارد؛ چنین مقایسه‌ای نیز همچون بررسی ارزش اسکناسی ۲۰۰۰ تومانی در مقایسه با یک اسکناس ۵۰۰ تومانی خواهد بود.

حالت اول را *تبادل*^۱ و حالت دوم را *قیاس*^۲ می‌نامند (همان). مقایسه عبارت «آقایان و خانم‌ها» با «سرفه» یا «زدن بر روی میز» از امثال تبادل و معادل‌سازیان با «توجه کنید لطفاً» و سایر برآیندهای کلامی مشابه، قیاس هستند (همان). در تفاوت بین مسأله ارزش و معنا باید توجه داشت که دو حوزه غیرمرتبط به یکدیگر از نظر معنایی می‌توانند با انتقال ارزش خود به یکدیگر در نظامی مشترک قرار گیرند. به عنوان مثال، نان و پول دارای معانی متفاوت هستند. ولی به این دلیل که با مبلغ پانصد تومان می‌توان یک نان خرید؛ ارزش پول به نان منتقل شده است. چنین رابطه‌ای ما را در نظام مبادله ارزشی قرار می‌دهد.

۴. ارزش و هویت فرهنگی در ترجمه شناسی

این دو مقوله در حوزه ترجمه و فرهنگ‌های مختلف نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند: برای مثال، اگرچه «coffee» در انگلیسی و «قهوه» در فارسی معادل هویتی یکدیگر هستند، ارزش معنایی واحدی ندارند: در کشورهای غربی، کافه نوشیدنی روزانه و رایج مردم به شمار می‌رود و بعد از هر وعده غذایی صرف می‌شود. ولی قهوه در ایران عموماً مختص مجالس خاص و یا کافی‌شاپ‌هاست و به عنوان نوعی نوشیدنی لوکس تلقی می‌شود. بدین ترتیب شاید بتوان معادل ارزشی «کافه» را در فرهنگ فارسی واژه «چای» دانست.

با این حال چنین به نظر می‌رسد که انتقال ارزشی در حوزه ترجمه از طریق فرایند قیاس مطلوب‌تر باشد تا تبادل چراکه شناخت فرهنگ بیگانه را نیز ممکن می‌کند (صفوی، ۱۳۸۰، ص. ۵۲): برای مثال، شاید درست نباشد که در ترجمه، واژه «چای» را معادل «قهوه» بگیریم (تبادل ارزشی). «کریسمس» و «نوروز»، «جشن میلاد مسیح» و «نیمه شعبان»، «بابا نوئل» و «حاجی فیروز»،

1 Exchange

2 Comparison

«سه‌شنبه‌توبه^۱» و «عید فطر» و بسیاری مقوله‌های فرهنگی دیگر نیز تقریباً هم ارزش اما دارای هویت‌های فرهنگی کاملاً متفاوت هستند. معادل گرفتن چنین واژگانی در ترجمه، تبادل ارزشی خواهد بود و عموماً قبیح به شمار می‌رود (همان).

از جمله موارد دیگری که ترجمه آن‌ها بر اساس انتقال ارزش معنایی انجام می‌شود، کلمات سیاسی حساسیت‌زا مانند «بیت‌المقدس یا اورشلیم»، «رژیم صهیونیستی یا اسرائیل» و یا واژگان چند معناست (صفوی، ۱۳۸۰، ص. ۵۲): برای مثال سه واژه «گوسفند»، «sheep» و «mutton» هر سه دارای هویت معنایی یکسان هستند (به حیوانی از نژادی واحد دلالت می‌کنند...) اما ارزش معنایی دو واژه اول خود حیوان و واژه سوم گوشت این حیوان است که کاربرد خوراکی دارد (سوسور، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۷). در این مورد، ترجمه فارسی به انگلیسی واژه «گوسفند» بر اساس ارزش کاربرد شناختی متن از واژه مورد نظر خواهد بود.

۵. خرده معنای اجتماعی - فرهنگی و ذاتی از دیدگاه خواننده و نظام ارزشی گفتمان

اگر شخصی از دیدن یا شنیدن واژه «آنتن»، «دستگاهی که بر پشت بام برای دریافت امواج تلویزیونی و یا رادیویی قرار می‌دهند»، را به ذهن آورد، در واقع معنی اصلی^۲ و اولیه^۳ واژه همراه با مجموعه خرده معنای ذاتی آن را متصور شده است:

خرده معنای ذاتی			
آنتن	شی	دریافت امواج اطلاعاتی همگانی	سطح زبانی استاندارد

نمودار شماره ۱: جدول معنای اصلی واژه آنتن

در صورتی که همین شخص آنتن را، به منزله «شخصی که به صورت مخفیانه از اسرار و ناگفتنی‌های مردم سر در می‌آورد»، متصور شود، در واقع این بار معنی ثانویه و ضمنی^۳ واژه را در نظر گرفته که از مجموعه خرده معنای اجتماعی - فرهنگی و ارزش معنایی متفاوتی تشکیل شده است.

۱ Shrove Tuesday اولین سه‌شنبه‌ی بعد از مصلوب شدن حضرت عیسی (ع) که مسیحیان از آن به عنوان روز پشیمانی و توبه‌ی متخاصمین یاد می‌کنند. در این روز، مؤمنین معراج عیسی (ع) و خاتمه یافتن مصائب و گرسنگی‌های آن حضرت در ایام قبل از مصلوب شدن را با خوردن و آشامیدن غذاها و نوشیدنی‌های مطلوب، پس از چهل روز روزه داری، جشن می‌گیرند.

2 Denotation

3 Connotation

خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی			
آنتن	شخص	دریافت اطلاعات محرمانه	سطح زبانی منفی

نمودار شماره ۲: جدول معنای ثانویه واژه آنتن

این دلالت معنایی با پدیده تبادلی ارزشی همراه شده است: واژه آنتن در معنی جاسوس به کار رفته و نسبت به معنی اصلی اش (که نوعی تکنولوژی مفید و کارآمد است)، سطح زبانی پایین تر و نوعی ارزش منفی پیدا کرده است که گونه‌ای تنزل ارزشی محسوب می‌شود.

به همین ترتیب، واژگان «آنتن»، «شیر»، «تک زدن» و یا «لاله» چند واژه از انبوه واژگان چندمعنایی هستند که در نظام ارزشی گفتمان، بر حسب مورد جایگاه‌های متفاوتی خواهند یافت:

لاله	تک زدن	شیر	آنتن		
نوعی گل	عمل نوک زدن پرنده	حیوان درنده	دستگاه دریافت امواج	به فارسی	معنی اولیه: (ذاتی)
Tulip	To bill	Lion	Antenna	به انگلیسی	
شهدا	ناخنک زدن به غذا	انسان دلاور	جاسوس	به فارسی	معنی ثانویه: (اجتماعی - فرهنگی)
Martyrs	Eating with fingers	Brave man(Lion)	Spy	به انگلیسی	
ارتقای ارزشی ^۴	تزلزل ارزشی ^۳	ارتقای ارزشی ^۲	تزلزل ارزشی		تغییر در ارزش زبانی پس از تبادل ارزشی:

نمودار شماره ۳: نمونه‌هایی از معانی اولیه و ثانویه و تغییرات ارزشی حاصل شده از تبادلات ارزشی آن دو در زبان فارسی

- ۱ شدت فعالیت و زشتی کار جاسوس را با حجم انبوه اطلاعات دریافتی دستگاه دریافت امواج مغناطیسی تراز کرده‌ایم.
- ۲ شیر که نماد قدرت و صلابت است، ویژگی بارز خود را به انسان داده است و منجر به ارتقای ارزشی (دلاوری‌های) او شده است.
- ۳ عمل طبیعی و سازنده‌ی پرنده که حیاتش را تضمین می‌کند، به انسان نسبت داده شده است اما این کار برای آدمی، عملی زشت خواهد بود که ارزش معنایی منفی دارد: حجم کم غذای دریافتی با ظرفیت پایین نوک پرنده تراز شده است
- ۴ گل لاله که نماد استواری و بلندقامتی است، ویژگی بارز خود را به شهدا داده و منجر به ارتقای ارزشی (بلندمرتبتگی) ایشان شده است: بلندمرتبتگی شهدا با قامت بلند لاله در مقایسه با سایر گل‌ها تراز شده است

همان‌طور که در مثال‌های بالا مشخص شده است، خرده معنای ذاتی در ذات زبان موجود هستند و کم‌وبیش می‌توان برای آن‌ها معادلی با ارزش هم تراز در زبان‌های دیگر یافت^۱. اما خرده معنای اجتماعی - فرهنگی بیشتر در فرهنگ جامعه‌ای خاص نهادینه شده‌اند و دریافت و برداشت ارزشی درست از آن‌ها، به جز در موارد خاص (واژه شیر)، نزد مخاطبان بومی امکان‌پذیرتر است. در واقع ارزش زبانی این تعابیر عموماً در فرایند ترجمه از دست می‌رود، چراکه از طریق فرایند تبادل با معنای اولیه به دست آمده است.

۶. انواع خرده معنای ذاتی و اجتماعی - فرهنگی

خرده معنای ذاتی و اجتماعی - فرهنگی صرفاً در کلمات چند معنا نیست. موارد بسیار دیگری نیز وجود دارد که می‌توان از جمله مصادیق مبانی ذاتی و اجتماعی - فرهنگی دانست. برای مثال «سیاه بودن» در ذات واژه «کلاغ»، «سیال بودن» در «آب» و «وارستگی و منتخب خدا بودن» در ذات واژگانی همچون «پیامبر» و «یا امام» موجود است (خرده معنای ذاتی)... خرده معنای اجتماعی - فرهنگی نیز دو نوع کلی دارد (Baylon & Mignot, 1995, p. 127):

- **خرده معنای اجتماعی - فرهنگی متنی**^۲: که ارزش زبانی و معنای آن از متن کلام بر می‌آید.
- **خرده معنای اجتماع - فرهنگی غیر متنی**^۳: که ارزش و معنای آن تنها از طریق هنجارها و آداب و رسوم حاکم بر بافت ارتباطی قابل استنباط است.

برای مثال اگر واژه «برادر» را در معنای «داشتن والدین مشترک» در نظر بگیریم، خرده معنای ذاتی داریم. اگر شخصی را «برادر دینی» خود بدانیم با خرده معنای اجتماعی - فرهنگی از نوع متنی سر و کار داریم چرا که در این حالت، واژه «دینی» که در متن کلام وجود دارد، ارزش معنایی «برادر» را با «هم‌کیش و آیین» جابجا می‌کند. همچنین، اگر به دوستی از روی مودت بگوییم که «او برادر من است»، این بار نیز خرده معنای اجتماعی - فرهنگی از نوع غیر متنی داریم که معنای ذاتی عبارت (والدین مشترک داشتن) را کنار می‌زند و به معنای تازه (دوست صمیمی داشتن) دست می‌یابد؛ در این حالت ارزش معنایی «برادر» با «دوست صمیمی» جابجا می‌شود؛ این معنای جدیدنه از متن کلام بلکه از هنجارها و

1 Antenna in English

2 Contextual afferent semantic feature

3 Social afferent semantic feature

آداب و رسوم فرهنگی حاکم بر عبارت استنباط می‌شود؛ بنابراین خرده معنای فرهنگی و ارزش زبانی مورد نظر از نوع غیر متنی خواهد بود. از جمله نمونه‌های دیگر این خرده معنای اجتماعی - فرهنگی غیر متنی عبارت‌اند از:

«نان^۱ آور»، «سنگ^۲ صبور»، «دست^۳ غیب»، «خدای^۴ جنگ»، «قهرمان^۵ من»... .

۷. خرده معنای اجتماعی - فرهنگی و ذاتی در ترجمه

در ترجمه و به موازات فرایندهای معنا و ارزش شناختی در مبانی بینا فرهنگی می‌توان این خرده معناها را در چهار گروه کلی طبقه‌بندی کرد:

- خرده معنای ذاتی مطلق: این خرده معناها از ابتدا در زبان مقصد و نظام نحوی - واژگانی آن نبوده‌اند اما با گذشت زمان و به واسطه تکنیک‌هایی همچون گرت‌برداری^۶ (مثلاً در واژگانی همچون: نرم‌افزار، سخت‌افزار، کاخ سفید، صندوق بین‌المللی پول و...) و یا وام‌گیری^۷ (مثلاً در واژگانی همچون: کامپیوتر، همبرگر، ماسک، رزومه و...) به نظام زبانی مقصد وارد شده و معنی و ارزش‌های معنایی خود را جا انداخته‌اند.

- خرده معنای اجتماعی - فرهنگی مطلق: که در زبان مقصد معادل دارند ولی به نظام واژگانی آن وابسته نیستند و تصویرپردازی (هویت معنایی) و رنگ و لعاب فرهنگی متفاوتی به مفهوم مورد نظر در زبان دیگر می‌بخشند: واژگان مرکب، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها و یا عموم سخنان رکیک که در آن‌ها همگی یا بعضی از واژگان معنی فردی خود را جهت تداعی معنای جمعی از دست داده‌اند، از جمله بهترین مثال‌های خرده معنای اجتماعی - فرهنگی مطلق محسوب می‌شوند: کتاب‌خانه، آدم‌برفی، آتشکده، مرده‌شور برده، پدر سوخته، کله‌خر، زبان‌فهم و... از جمله واژگان فارسی و

۱ در این عبارت، «نان» ارزش معنایی «پول» را دریافت کرده و تبادل ارزشی صورت گرفته است.

۲ در این عبارت، «سنگ» ارزش معنایی «مخاطب یا شنونده» را دریافت کرده و تبادل ارزشی صورت گرفته است.

۳ در این عبارت، «دست» ارزش معنایی «امداد» را دریافت کرده و تبادل ارزشی صورت گرفته است.

۴ در این عبارت، «خدا» ارزش معنایی «قهرمان» را دریافت کرده و تبادل ارزشی صورت گرفته است.

۵ در این عبارت، «قهرمان» ارزش معنایی «مدل و نمونه» را دریافت کرده است و تبادل ارزشی صورت گرفته است.

واژگان و عبارات انگلیسی دارای خرده معنای اجتماعی - فرهنگی مطلق هستند. در این گونه واژگان، عموماً ترجمه از طریق انتقال ارزش معنایی و نه هویت عبارت (معنای روی هم رفته اجزا) انجام می‌شود. به همین دلیل است که این خرده معنای را می‌توان از طریق تکنیک‌هایی همچون تغییر بیان در ترجمه منتقل کرد.

• خرده معنای نیمه اجتماعی - فرهنگی: این خرده معنای نیز مانند خرده معنای اجتماعی - فرهنگی مطلق هستند با این تفاوت که تقریباً در نظام واژگانی زبان مقصد موجود هستند. این گونه واژگان و عبارات عموماً، در ترجمه، بعضی ویژگی‌ها و خاصیت‌های ارزشی - معنایی خود را از دست می‌دهند و رنگ و لعابی بومی به خود می‌گیرند: صبحانه^۲، روزه^۳، تعطیلات آخر هفته^۴ و امثال آن از جمله مفاهیم دارای خرده معنای نیمه اجتماعی - فرهنگی هستند که با وجود داشتن معادل‌های مناسب در زبان مقصد (هویت معنایی یکسان)، برداشت‌ها و جزئیات (ارزش‌های معنایی) متفاوتی از آن‌ها استنباط می‌شود.

1 modulation

۲ موارد خاص و فردی را که در نظر نگیریم، صبحانه‌ی ایرانی عموماً از نان و پنیر و چای تشکیل می‌شود، در حالی که صبحانه برای غربی‌ها می‌تواند انواع پنیرها، نان‌های مختلف، تارتین، شیر و یا قهوه باشد. به عبارت دیگر، هرچند صبحانه در دو فرهنگ‌های شرقی و غربی به عنوان اولین وعده‌ی غذایی شبانه روز استنباط می‌شود، دریافت‌های مختلفی در فرهنگ‌ها و زمان‌های مختلف از آن وجود دارد. برای مثال با وجود انواع مختلف نان‌ها و مخلفات غذایی، احتمالاً صبحانه‌ی غربی بسیار مجلل‌تر و پر اهمیت‌تر از صبحانه (نان و پنیر) ایرانی‌ها خواهد بود...

۳ روزه در هر دو فرهنگ اسلامی و مسیحی به عنوان یکی از احکام عبادی بسیار مهم به حساب می‌آید که به معنی خود داری کردن از خوردن و آشامیدن و رعایت بسیاری اصول دینی دیگر است. با این حال، در فرهنگ کاتولیکی روزه به معنی خود داری از خوردن و آشامیدن طعام پر زرق و برق بوده و ساده زیستی و ساده خوری کاملاً مجاز است (Jeuge, 2010). همچنین، روزه‌ی کاتولیکی ۴۰ روز طول می‌کشد و یکشنبه‌ها که روزی مقدس است، به عنوان روز تعطیل بوده و مؤمنین از روزه داری و ساده زیستی در این ایام معاف هستند (همان). چنین مفهومی هرگز در فرهنگ اسلامی استنباط نمی‌شود.

۴ همان‌طور که از آن بر می‌آید، به روزهای آخر هفته گفته می‌شود. با این حال، در فرهنگ اسلامی - ایرانی به روز جمعه و در فرهنگ غربی به روزهای شنبه و یکشنبه دلالت می‌کند. ارزش معنایی آخر هفته‌ی ایرانی به استراحت و معافیت از کار است در حالی که در فرهنگ غربی عموماً به فعالیت بیرون از خانه، پیک نیک و کلپ‌های شبانه استنباط می‌شود.

• خرده معنای نیمه ذاتی: این خرده معناها نیز در عین موجود بودن در نظام واژگانی زبان مقصد و داشتن قابلیت ترجمه پذیری، به علت تفاوت‌های فرهنگی برای خوانندگان زبان مقصد، ملموس و قابل تشخیص نیستند. القاب^۱، عبارات زائد^۲، ضمنی و یا اسامی خاصی که بخشی از آن‌ها بار معنایی دارند از بهترین نمونه‌های این خرده معناها هستند: «عصر روشنگرایی» هر چند در ترکیب واژگانی خود بر پایه نوعی دلالت معنایی مثبت و آگاهی بنا شده است، برای خواننده ناآشنا به قرن هجدهم اروپا، هویت معنایی نامفهومی خواهد داشت. حتی فهم اینکه این عصر، دوره‌ای صدساله و نه ده یا هزارساله بوده، دشوار خواهد شد. هویت «شعبان بی‌مخ» نیز، با وجود قابلیت انتقال ارزش معنایی بی‌مخ بودنش (بی‌رحمیش) برای شخص ناآشنا به تاریخ معاصر ایران قابل تشخیص نیست. فاتح نبرد مونتوت یا مقلوب نبرد واترلو^۳، شهر نور^۴، خانه خدا^۵، شیر خدا^۶ و... همگی مثال‌هایی از واژگان دارای خرده معنای نیمه ذاتی هستند.

دو مورد اول را می‌توان با تمرین ترجمه و کسب مهارت در آن با موفقیت منتقل کرد. با این حال، دو مورد دوم به شناخت‌های فرازبانی و آگاهی عمیق از فرهنگ مبدأ وابسته‌اند و لذا بیشتر به آگاهی‌های مخاطبین ترجمه بستگی دارند.

در مورد اول (خرده معنای ذاتی مطلق)، واژگان عموماً با یکی از معانی خود وارد زبان مقصد می‌شوند، لذا در موارد دیگر که معانی دیگری از آن‌ها بر می‌آید عموماً چون در زبان مقصد معادلات و دلالت‌های مناسب‌تری برای این معانی وجود دارد، اصولاً جزو موارد فرهنگی به حساب نمی‌آیند: «پست» که از واژه «post» گرفته شده در معنی سازمانی که مسئولیت رسیدگی به مرسولات ما را بر عهده دارد، جزو واژگان دارای خرده معنای ذاتی مطلق به حساب می‌آید. این گونه واژگان با گذشت زمان و از طریق وام‌گیری وارد زبان فارسی شده‌اند. با وجود این، مفهوم «مقام و مرتبه» که جزو معانی

1 denomination

2 periphrasis

۳ هر دو عبارت نوعی نامگذاری برای شخص ناپلئون بنا پارت است

۴ پاریس

۵ کعبه.

۶ علی «ع»

دیگر واژه پست است، از قبل در زبان فارسی وجود داشته (صفوی، ۱۳۸۰، ص. ۴۰) و جزو موارد فرهنگی یا ترجمه‌ایه حساب نمی‌آید. لذا وام‌گیری چنین واژگانی در معانی ثانویه و یا به جای مفاهیم موجود در زبان چندان مناسب نیست (عباسی، ۱۳۹۲).

در مورد دوم (یا همان خرده معنای اجتماعی - فرهنگی مطلق) نیز، عبارات و اصطلاحات بسیاری وجود دارد که در هر دو زبان مبدأ و مقصد تصویرپردازی (هویت واژگانی) یکسانی دارند. این گونه عبارات کماکان اجتماعی - فرهنگی هستند چراکه اجزا همچنان خرده معنای فردی خود را (که در سیستم زبانی موجود است) در ازای دلالت معنایی جمعی (هویت جمعی) از دست می‌دهند: اشک تمساح ریختن^۱، مثل سگ کتک خوردن^۲، زندگی سگی داشتن^۳، مثل علف هرز رویدن^۴، ریشه دوانیدن^۵ و... همگی اصطلاحاتی تقریباً بین‌المللی هستند که در اکثر زبان‌های دنیا از جمله فارسی، فرانسه یا انگلیسی تصویرپردازی نسبتاً یکسانی دارند. در این عبارات نه بحث از تمساح و سگ است و نه بحث علف هرز و عمل ریشه دوانیدن... به همین دلیل است که توجه به تصویرپردازی‌های خرده معنای اجتماعی - فرهنگی مطلق در شرایط معمول باید آخرین اولویت مترجم باشد.

عموماً، تصویرپردازی‌های خرده معنای اجتماعی - فرهنگی در انتقال معنا اهمیت چندانی ندارند: برای مثال، «سر کسی کلاه گذاشتن» در فارسی به معنی «کلاه‌برداری کردن» است که تصویرپردازی متضاد آن را دارد، «کشف حجاب» نیز بر خلاف ظاهرش به کنار گذاشتن حجاب و نه کشف آن دلالت دارد و به همین ترتیب، «دل بستن به کسی یا چیزی» نه به معنی بستن دل و ناامیدی، بلکه به معنی امیدوار شدن و باز کردن دریچه دل به روی کسی یا چیزی است... در موارد فوق هویت معنایی عبارت که حاصل فرایند معنا سازی است با ارزش معنایی آن مطابقت ندارد. به این پدیده اختلال ارزشی می‌گوییم (Herbulot, 2004). در چنین شرایطی به منظور درک بهتر تمامیت معنایی و ترجمه موفقیت‌آمیز آن، باید ابتدا بار معنایی عبارت و سپس بار ارزشی آن را در نظر گرفت و هر دو را با توجه به شرایط ترجمه منتقل کرد (همان). همچنین در مواردی که به دلیل تثبیت معنایی یک اصطلاح،

1 Weep, shed or cry crocodile tears

2 Get beaten like a dog

3 It's a dog's life

4 Grow like a weed.

5 Take root

مشکلی در انتقال آن نداریم، در واقع اختلال ارزشی کماکان وجود دارد اما این بار دیگر برای خواننده لزوماً ناشناخته یا غریبه نیست (همان).

در موارد سوم نیز، مفهوم مورد نظر در زبان مقصد موجود است با این تفاوت که رنگ و بویی بومی به خود می‌گیرد. این تفاوت در قیاس با دلالت‌های معنایی و تنوع در تصویرپردازی‌های خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی مطلق چندان نیست. به همین دلیل است که این‌ها را خرده معناهای نیمه اجتماعی - فرهنگی می‌نامیم.

خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی مطلق را می‌توان به راحتی با تمرین، تکرار و آگاه‌سازی مترجم از تصویرپردازی‌ها و دلالت‌های معنایی اصطلاحات، تعابیر و یا ضرب‌المثل‌ها در هر دو زبان مبدأ و مقصد با موفقیت منتقل کرد. این در حالی است که برای موفقیت در انتقال خرده معناهای نیمه اجتماعی - فرهنگی نه تنها مترجم بلکه خوانندگان ترجمه نیز باید شناختی عمیق و کافی از آداب و سنن فرهنگ بیگانه داشته باشند.

این شناخت که به اطلاعات دایره‌المعارفی^۱ معروف است بیشتر از تمرین و تکرار از طریق قرار گرفتن در فرهنگ مبدأ، مطالعه آثار مرتبط و یا تحقیق و تفحص در باب تاریخ و محل زندگی نویسنده به دست می‌آید. همچنین لزوم حضور اطلاعات دایره‌المعارفی نزد خواننده ترجمه علاوه بر مترجم موجب می‌شود که نقش خواننده و دیدگاه وی نیز در این میان برجسته شود. بدین ترتیب، هر اثر در میان مردمان و اقشار مختلف، مخاطبان مخصوص خود را دارد و درک صحیح آن در گروهی دیدگاه‌ها و اطلاعات شخصی فردی است که ترجمه را در دست دارد.

در موارد چهارم نیز، مانند خرده معناهای ذاتی مطلق، عبارات و گروه‌های اسمی دلالت‌ها و ارزش‌های معنایی دارند که می‌توان به زبان مقصد منتقل کرد اما درعین حال هویت مورد نظر را در زبان مقصد تعیین نمی‌کنند. به همین دلیل است که این خرده معناها را با عنوان نیمه ذاتی می‌شناسیم. «شارل کچل^۲» بر بی بودن او دلالت دارد اما هویت این شخصیت برای ایرانی نا آشنا به فرهنگ فرانسوی کاملاً ناشناخته است. هویت «ایوان مخوف^۳» نیز با وجود دریافت مخوف و خشن

1Encyclopedic knowledge

2Charles le Chauve

3Ivan The Terrible

بودنش، برای ایرانی نا آشنا به فرهنگ و تاریخچه کشور روسیه ناآشناست. در چنین مواردی، عموماً اسامی خاص به همراه ارزش‌های معنایی خاص شان در ترجمه منعکس می‌شوند.

۵.۱ تلافی خرده معنای ذاتی و اجتماعی - فرهنگی در ترجمه

یکی از بزرگ‌ترین مشکلات ترجمه زمانی پیش می‌آید که واژگان یا عبارات مورد نظر در آن واحد هم دارای خرده معنای ذاتی و هم اجتماعی - فرهنگی باشند. برای مثال زمانی که معنای اولیه و ثانویه هر دو باهم مد نظر باشد:

پرنده‌های قفس پشت سر هم تو سر هم تک می‌زدند و کاکل هم را می‌کنند. جا نبود. همه توسری خور شده بودند. (چوبک، ۱۳۵۵، ص. ۶۱)

در عبارت «توسری خور شدن»، علاوه بر معنای ثانویه آن (اجتماعی - فرهنگی) که در اینجا مد نظر است و به «شکست و سرخوردگی» دلالت می‌کند، عمل «تک زدن بر سر هم» نیز که تصویرپردازی و صورت کلامی آن به حساب می‌آید، در بافت کلامی جمله مشهود است (معنای ذاتی عبارت). بدین ترتیب در این مثال باید به‌طور همزمان هم صورت ظاهری کلام و هم معنای ثانویه آن را در ترجمه منتقل کنیم که خود یکی از به اصطلاح نشانی‌های 'حرفه' ترجمه به حساب می‌آید.

رفتیم دکتر، آزمایش، دوا درمون هر کاری کردیم نشد. دیگه بچه نخواستیم. هر کاری کردیم واسه ی هفت پشتمون بسه. بچمون که نمی‌شه، واسه ی هفت جدمون بسه. (آل احمد، ۱۳۶۰)

در مثال فوق نیز، عبارت «برای هفت پشتمان بس است» دارای معنای اجتماعی - فرهنگی (کافی بودن، خسته شدن و یا دیگر نخواستن) است به گونه‌ای که اجزای تشکیل دهنده عبارت مورد نظر معنی طبیعی خود در نظام زبانی فارسی را از دست داده‌اند تا دلالت معنایی جدیدی پیدا کنند. در عین حال، واژه «پشت» که از اجزای مهم تشکیل دهنده عبارت مورد نظر است، معنای ذاتی و طبیعی خود را در تضاد معنایی با واژه «جد» حفظ کرده است (: بچمون که نمی‌شه، پس واسه ی هفت جدمون بسه). این امر موجب دلالت همزمان هر دو خرده معنای ذاتی و اجتماعی - فرهنگی در عبارت فوق شده و انتقال تمامیت معنایی آن از طریق ترجمه را دشوار می‌کند. در چنین مواردی، عموماً معنی ذاتی عبارت که با زبردستی نویسنده در متن کار گذاشته شده است، طی فرایند ترجمه از دست می‌رود.

۵,۲ خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی و ذاتی در آرایه‌های ادبی

۵,۲,۱ آرایه‌های ادبی اجتماعی - فرهنگی

اساس کار بسیاری از آرایه‌های ادبی که عملکردی در راستای انتقال معنا دارند، بر سازوکار خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی و تبادل ارزشی استوار است. تشبیه^۱، استعاره^۲، مجاز^۳، نماد^۴، به گویی^۵ یا بدگویی^۶ از بارزترین مثال‌های این گونه آرایه‌های ادبی به شمار می‌روند. برای مثال:

«علی شیر خدا» استعاره‌ای بسیار رایج است که در آن نه منظور از «شیر» صرفاً یک حیوان وحشی است و نه آن حضرت را در حد یک حیوان پایین آورده‌ایم، بلکه منظور از شیر «یک انسان دلاور و جنگجوست» که در حالت عادی در مجموعه دلالت‌های معنایی و ارزشی واژه شیر جای ندارد.

به همین ترتیب در عبارات «گذر جوانی همچون برق و باد^۷»، «سر زدن^۸»، «گل لاله^۹»، «کشورهای درحال توسعه^{۱۰}»، «بد نیست^{۱۱}» و... با نوعی تبادل ارزشی و محوریت خرده معناهای اجتماعی - فرهنگی روبه‌رو هستیم.

چنین آرایه‌های ادبی در واقع معجزات کلامی به حساب می‌آیند که ذهن انسان به آن‌ها پی می‌برد (Berger & Robrieux, 1988, p. 60). مثلاً در مورد استعاره یا مجاز دریافت مفهومی خاص از طریق مفهومی کاملاً متفاوت و بی‌ربط صورت می‌گیرد که عموماً مقایسه آن‌ها بی معنی است^{۱۲}: علی

-
- 1 simile
 - 2 metaphors
 - 3 metonymy
 - 4 symbol
 - 5 euphemism
 - 6 litotes

^۷ تشبیه

^۸ مجاز: اصلاح موهای سر

^۹ نماد

^{۱۰} به گویی

^{۱۱} بدگویی: در معنی خوب و یا عالی بودن

^{۱۲} از اصول مقایسه داشتن وجه مشترک است در غیر این صورت مقایسه بی معنی خواهد بود. برای مثال نمی‌توان یک گل را با سرباز یا انسان را با کامپیوتر مقایسه کرد. حتی زمانی که دو واژه متضاد را در نظر بگیریم و با هم مقایسه کنیم در واقع این واژگان مجموعه ای نقاط مشترک در خود دارند و تنها در یک مورد مقابل همدیگر قرار می‌گیرند: مثلاً واژگان

«ع» و موجودی همچون شیر در حالت عادی، هیچ وجه مشترکی برای مقایسه بایکدیگر ندارند ولی در مقایسه آن دو و در میان تفاوت‌های موجود به سرعت به تنها وجه مشترک یعنی «جنگاوری و دلاوری» آن‌ها و جابجایی ارزشی صورت گرفته پی می‌بریم. در مورد مجاز نیز این اعجاز به اوج خود می‌رسد: مثلاً «سر» به «موهای سر» رسیدن در عبارت «سر زدن» بدون بروز حتی یک وجه مشترک خود دست آوردی بزرگ است.

در قیاس‌هایی که خرده معنای مورد نظر از بافت کلام قابل دریافت است (یعنی موارد دارای خرده معنای اجتماعی - فرهنگی متنی) عموماً مقایسه را می‌توان از طریق ترجمه منتقل کرد و مطمئن بود خواننده متن به وجه تشابه قیاس شده پی خواهد برد (مانند همچون شیر جنگیدن). این در حالی است که خرده معنای غیر متنی بیشتر ریشه در شناخت‌ها و دیدگاه‌های فرهنگی خاص دارند و ترجمه تحت‌اللفظی آن‌ها عموماً کلام را بی معنی می‌کند: مثلاً اگر در معنی «اصلاح کردن» در انگلیسی بگوییم «سر زدن» یا در ترجمه ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات زبان مبدأ تصویرپردازی‌ها را به همان شکل که هست به زبان مقصد منتقل کنیم، احتمالاً خواننده ترجمه با مشکل انتقال ارزش معنایی مواجه خواهد شد.

۵,۲,۲ آرایه‌های ادبی دارای خرده معنای ذاتی

کارکرد این‌گونه آرایه‌ها بیشتر تأکید بر خرده معنای ذاتی یکی از اجزای جمله است به گونه‌ای که کلام شدت بیشتری در دلالت معنایی مورد نظر به خود می‌گیرد. از جمله این آرایه‌های ادبی می‌توان به صنعت اغراق^۱ و حشو^۲ اشاره کرد:

- اغراق: «از گرسنگی مردن»، «هزار بار به کسی چیزی را گوشزد کردن»، «مردن از فرط علاقه/کار/درس...»، «علف زیر پای کسی سبز شدن از سر صبر» و...

«مرد» و «زن» هر دو «جاندار»، «انسان» و «عاقل» هستند و تنها در مورد خرده معنای «جنسیت» (مذکر/مؤنث بودن) با یکدیگر تفاوت دارند. حتی در صورتی که یک گل را با سرباز و یا انسانی را با کامپیوتر مقایسه کنیم، حتماً مقصودی خاص مد نظر است (برای مثال سرباز مورد نظر مانند گل پاک، منزه و پاکباز است یا در مورد دوم، انسان مورد نظر مثل کامپیوتر حافظه ای قوی دارد)

1 hyperbole
2 pleonasm

• حشو: «به عقب بازگشتن»، «به جلو پیش رفتن»، «فریاد بلند سر دادن»، «شهرک کوچک»، «ساعد دست»، «منزلگاه» و...

در ترجمه این عبارات عموماً معنی یکی از واژگان کمرنگ می‌شود. این واژه در واقع کاربردی جز برجسته‌سازی خرده معنای ذاتی واژه دیگر ندارد: برای مثال در عبارت «هزار بار چیزی را به کسی گفتن»، عدد هزار مطرح نیست و بعید است که شخص واقعاً هزار بار چیزی را برای کسی تکرار کرده باشد. لذا مفهوم فوق را می‌توان با «صد بار چیزی را به کسی گفتن» یا هر عدد دیگری منتقل کرد. در این موارد، مهم ارزش معنایی برجسته شده و شدت بیان آن مطابق با متن اصلی است، نه واژه‌ای که آن را برجسته می‌کند.

۶. نتیجه‌گیری

بنا بر آنچه گفته شد، خرده معنای فرهنگی می‌توانند علاوه بر معنا، بر نظام ارزشی کلام نیز تأثیر بگذارند (مثل بیت المقدس و اورشلیم) و مرزهای معنایی بین دو زبان مبدأ و مقصد را تغییر دهند (مانند روزه، آخر هفته و...). دیدیم که نظام ارزشی عموماً از دو فرایند قیاس و تبادل پیروی می‌کند که از میان آن دو، قیاس انطباق‌پذیری بیشتری با ترجمه داشت و هویت فرهنگی مورد نظر را بهتر حفظ می‌کرد. بدین ترتیب، انتقال معنا را در چهارچوب دو مقوله ارزش شناختی، یعنی هویت و ارزش معنایی بررسی کردیم و بر این اساس، چهار دسته کلی از انواع خرده معنای فرهنگی به رسمیت شناختیم که عبارت بودند از:

انواع خرده معناها			
ذاتی	اجتماعی - فرهنگی	نیمه اجتماعی - فرهنگی	نیمه ذاتی
ارزش معنایی	-	منتقل می‌شود	خوب منتقل نمی‌شود
هویت معنایی	منتقل می‌شود	-	خوب منتقل نمی‌شود

نمودار شماره ۴: انواع خرده معناها بر اساس هویت و ارزش معنایی

ادر بسیاری موارد حشو را نه به عنوان یک آرایه‌ی ادبی بلکه به عنوان غلطی رایج و قبیح می‌دانند که باید از آن خودداری کرد. به هر حال درست یا غلط، کارکرد حشو بر اساس برجسته‌سازی خرده معنای ذاتی یکی از اجزای عبارات است و به همین واسطه یکی از موضوعات بحث ما به حساب می‌آید.

همان‌طور که گفته شد، دو گروه اول نیاز به تمرین، ممارست و در بعضی موارد قابلیت معادل‌سازی مترجم داشت؛ در حالی که دو مورد بعد بیشتر از تمرین ترجمه به اطلاعات فرازبانی و شناخت کافی مخاطب وابسته بود. در چنین مواردی، دریافت صحیح بار معنایی و ارزشی گفتمان به حضور این اطلاعات نزد خواننده ترجمه بستگی داشت.

همچنین با این دیدگاه، آرایه‌های ادبی را، که از مظاهر بی‌بدیل مبانی فرهنگی هستند، طبق ساز و کار ارزش‌شناختی که داشتند، به دو دسته کلی ذاتی و اجتماعی-فرهنگی تقسیم کردیم و بدین ترتیب مشخص شد که اولویت انتقال در آرایه‌هایی همچون حشو و اغراق انتقال معنی (یا همان هویت) و در آرایه‌هایی همچون مجاز، استعاره، به‌گویی و یا بد‌گویی، بار ارزشی آن‌هاست.

علاوه بر این، مشخص شد که یکی از دشواری‌های ترجمه ناشی از اختلالات ارزشی است (مثل کشف حجاب) که هویت و ارزش معنایی‌شان با یکدیگر تناظر ندارد و از جمله موارد رایج این اختلال می‌توان به صنایع انگلیسی زگما (zeugma) و آنتاناکلازیس (antanaclasis) اشاره کرد که هنوز جای مطالعه و بررسی دارد.

کتابنامه

- احمدی، م. ر. (۱۳۹۲). آنتوان برمن و نظریه ساختار شکنانه؛ معرفی و بررسی قابلیت کاربرد آن در نقد ترجمه. *دوفصلنامه ی نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۱-۱۳.
- اسلامی، آ. (۹۴، آذر ۳). مداخله مترجم در متن. *فصلنامه مترجم*، ص. ۱۱۵-۱۲۸.
- آل احمد، ج. (۱۳۶۰). *سنگی بر گوری*. تهران: نیلوفر.
- چوبک، ص. (۱۳۵۵). *اتنری که لوتی‌اش مرده بود*. تهران: انتشارات جاویدان.
- خان‌جان، ع. (۱۳۹۳، اسفند ۱۲). انواع معنا در ترجمه. *فصلنامه مترجم*، ص. ۱۲۳-۱۴۲.
- خان‌جان، ع. (۱۳۹۳، آذر ۱۴). دست‌آورد مطالعات ترجمه: نقدی بر کتاب کند و کاو در نظریه‌های ترجمه. *فصلنامه مترجم*، ص. ۱۱۷-۱۲۴.
- دل‌زنده روی، س. (۹۴). کواین و نظریه عدم قطعیت ترجمه. *فصلنامه مترجم*، ۱۵-۲۷.
- سایبر، آ. (۱۳۷۶). *زبان: درآمدی بر مطالعه سخن‌گفتن*. (ع. م. حق‌شناس، مترجم) تهران: سروش.
- سوسور، ف. د. (۱۳۷۷). *دوره زبان‌شناسی عمومی*. (ک. صفوی، مترجم) تهران: نشر هرمس.

- صفوی، ک. (۱۳۸۰). هفت گفتار درباره ترجمه (جلد ۴). تهران: نشر مرکز.
- عباسی، غ. (۱۳۹۲). نگاهی به مسائل و مشکلات ترجمه. بازیابی در آذر ۷، ۱۳۹۴، از [Studies on](http://Studies.on)
- English as a second language: abbasibe.persianblog.ir
- محمودی، آ. و کریمیان، ف. (۱۳۹۳). واژه و معنا در تقابل یا در تعامل با یکدیگر در ترجمه. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۱۰۷-۱۲۰.
- ملکشاهی، م. (۹۳). پل ریکور. فصلنامه مترجم، ۱۵-۲۴.
- منافی اناری، س. و شاه مرادی، ع. (۱۳۹۴). نظریه حرکت جوهری در ترجمه. فصلنامه حکمت معاصر، ۹۵-۱۰۵.
- مهدی پوره، ف. (۹۰). ژان رنه لادمیرال: قضایایی برای رویارویی با مشکلات ترجمه. کتاب ماه ادبیات، ۴۸-۶۳.

- Adam, J. M. (2005). *La Linguistique Textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours* (éd. deuxième édition). Paris: Armand Colin.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. London: Clarendon Press.
- Baker, M. (2006). *Translation and Conflict: A Narrative Account*. New York: Routledge.
- Baylon, C., & Mignot, X. (1995). *sémantique du langage*. Paris: Edition Nathan.
- Benveniste, E. (1973). *Problems of General Linguistics*. Miami: University of Miami.
- Berger, D., & Robrieux, J.-J. (1988). *Les figures de style et de rhétorique*. Paris: Edition Dunod.
- Cordonnier, J. L. (2002). Aspects culturels de la traductions: quelques notions clés. *Méta, journal des traducteurs*, 38-50.
- Du Bellay, J. (2003). *Défense et Illustration de la Langue Française*. (F. Goyer, & O. Millet, Édés.) Paris: Champion.
- Gile, D. (2006). Interdisciplinarité en Traduction. *Université technique de Yildiz* (pp. 23-37). Istanbul: Ozturk Kasar.
- Gouanvic, J.-M. (2006). *Au delà de la pensée binaire en traductologie: essquisse d'une analyse sociologique des positions traductives*. Retrieved November 21, 2015, from Erudit: <http://id.erudit.org/iderudit/016662ar>
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2002). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Le Seuil.
- Herbulot, F. (2004). La Théorie Interprétative ou Théorie du Sens: Point de Vue d'une Praticienne. *Méta*, 307-315.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Holliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Edition ed.). New York: Edward Arnold.
- Jeuge-Maynard, I. (2010). *Encyclopédie Larousse*. Consulté le novembre 10, 2015, sur Larousse: www.larousse.fr/encyclopédie/jeûne
- Ladmiral, J. R. (1994). *Théorème pour la traduction*. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, H. (1973). *Pour La Poétique II*. Paris: Gallimard.
- Mounin, G. (1994). *Les Belles Infidèles*. Paris: Presse Universitaire de Lille.
- Mounin, G. (1964). *Les Problèmes Théoriques De La Traduction*. Paris: Presse Universitaire de Lille.
- Munday, G. (2012). *Evaluation in Translation: Critical Points of Translator Decision-Making*. New York: Routledge.
- Pym, A. (2014). *Exploring Translation Theories* (second ed.). Oxon: Routledge.
- Quine, W. V. (1987). *Quiddities: An Intermittently Philosophical Dictionary*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rastier, F. (1987). *sémantique interprétative*. Paris: Presse Universitaire de la France.
- Rastier, F. (2000). *sémantique interprétative*. Paris: PUF, troisième édition.
- Ricoeur, P. (2004, 05 25). Culture du Deuil à la Traduction. *Le Monde* .
- Sperber, D., & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Storey, J. (2009). *what is cultural studies? A reader*. Amsterdam: Arnold.
- Tourangeau, R. (1980). *Méta, journal des traducteurs*. Consulté le November 17, 2015, sur Erudit: <http://id.erudit.org/iderudit/004498ar>.

بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی و تفاوت سطح این مؤلفه‌ها نسبت به سطح تحصیلات معلمان زبان انگلیسی

محمدهادی محمودی (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، نویسنده مسؤل)

mhmahmoodi@yahoo.com

روژین قصلانی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اراک، اراک، ایران)

rozhin.ghaslani@yahoo.com

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با فرسودگی شغلی در میان معلمان زبان انگلیسی و تأثیر سطح تحصیلات آن‌ها در این متغیرهاست. نمونه آماری این مطالعه متشکل از ۱۲۵ نفر از معلمان زبان انگلیسی بود که در آموزشگاه‌های خصوصی آموزش زبان انگلیسی در استان‌های کردستان و همدان در حال تدریس بودند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های فرسودگی شغلی، تأمل عمیق معلمان و هوش هیجانی استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که هوش هیجانی و تأمل عمیق به‌طور منفی و معناداری با فرسودگی شغلی رابطه دارند. همچنین تعدادی از مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی رابطه معنادار و معکوسی داشتند. بعلاوه نتایج این مطالعه تفاوت‌های معناداری را در میان سطح هوش هیجانی معلمان با توجه به سطح تحصیلات آن‌ها نشان داد؛ اما هیچ تفاوت معناداری در میزان فرسودگی شغلی و تأمل عمیق معلمان نسبت به سطح تحصیلات آن‌ها یافت نشد. با توجه به نتایج این تحقیق، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در جهت توسعه مهارت‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق برای معلمان زبان انگلیسی برگزار شود تا معلمان بتوانند مهارت‌های خود را به‌منظور پیشگیری از فرسودگی شغلی افزایش دهند.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی شغلی، هوش هیجانی، تأمل عمیق، معلمان زبان انگلیسی.

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر استرس شغلی در میان معلمان به‌عنوان یکی از مشکلات شایع در حوزه‌های مختلف آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (بورگ^۱، ۱۹۹۰). حدود یک سوم از معلمان که در مطالعات مختلف در سرتاسر دنیا مورد بررسی قرار گرفته‌اند تدریس را شغلی استرس‌زا گزارش کرده‌اند (بورگ، ۱۹۹۰). رضایی (۱۳۷۴) نشان داد که یک چهارم از معلمان ایرانی از استرس شدید رنج می‌برند. استرس مزمن ممکن است منجر به فرسودگی شغلی شود که نوعی سندرم روان‌شناختی به شمار می‌آید (مسلش^۲، ۱۹۸۲). فرسودگی شغلی برای اولین بار در سال ۱۹۷۴ توسط فرودنبگر معرفی شد. وی بیان داشت که فرسودگی شغلی حالتی از افسردگی و ناامیدی است و هنگامی ایجاد می‌شود که فرد خود را وقف کار، زندگی، عامل و یا رابطه‌ای می‌کند که در ازای آن نمی‌تواند نتیجه مطلوب و قابل انتظار خود را به دست آورد. فرسودگی شغلی دارای سه بعد خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم رضایت از موفقیت فردی می‌باشد (مسلش، ۱۹۸۲). خستگی عاطفی هنگامی رخ می‌دهد که فرد احساس می‌کند تمام توان عاطفی خود را صرف کرده و دیگر راهبردهای فوق‌پذیری لازم برای انجام کار را ندارد. مسخ شخصیت نیز زمانی رخ می‌دهد که نگرش‌های منفی نسبت به شغل، عملکرد و افراد مرتبط با کار (همکاران، ارباب‌رجوع و...) در فرد افزایش می‌یابد. همچنین عدم رضایت از موفقیت فردی نیز در میان افرادی رخ می‌دهد که تصور می‌کنند نمی‌توانند کار خود را به‌خوبی انجام دهند و از توانایی و کارآمدی خود و دستاوردهای خود احساس نارضایتی کرده و ارزیابی منفی دارند (مسلش، ۱۹۸۲).

عوامل مختلفی موجب پدید آمدن فرسودگی شغلی در میان معلمان می‌شود. برای مثال شرایط کاری نامناسب، مسئولیت‌های کاری زیاد، توقعات غیرمعقول مدیران، موقعیت شغلی پایین، کشمکش‌های سازمانی، عدم دریافت بازخورد مناسب و اختیار ناکافی در محیط کار (فنیچ^۳، ۲۰۰۶)، مشکلات مالی و حقوق کم (رضایی، ۱۳۷۴) از عوامل مؤثر در ایجاد این پدیده می‌باشند. همچنین در

1 Borg
2 Maslach
3 Fenech

تحقیقی که توسط پیش‌قدم، آدامسون^۴، شایسته و کان^۵ در سال ۲۰۱۳ انجام گرفت نشان داده شد که نگرش معلم به ارزشیابی یکی از عوامل مؤثر در ایجاد فرسودگی شغلی است. یافته‌های تحقیق آن‌ها نشان داد که نگرش معلم به ارزشیابی یادگیرندگان رابطه معنی‌داری با هر سه مؤلفه فرسودگی شغلی یعنی خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش رضایت از موفقیت فردی در میان معلمان دارد. همچنین آن‌ها دریافتند که نگرش معلم به ارزشیابی به‌عنوان عاملی بی‌ربط به زندگی و شغل معلمان و دانش‌آموزان بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده مسخ شخصیت و عدم رضایت از موفقیت فردی است درحالی‌که، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده خستگی عاطفی در میان معلمان است. به عقیده پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۲)، دیدگاه غالب در میان معلمان از ارزشیابی، به‌عنوان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است. این باور می‌تواند نقش معلمان را به‌عنوان اعضای فعال در حرفه خود کم‌رنگ سازد و این امر باعث تحت فشار گذاشتن معلم به‌صورت مداوم شده و این فشار ممکن است منجر به خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش رضایت از موفقیت فردی و نهایتاً فرسودگی شغلی شود (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳).

اکبری و اقتصادی (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای عوامل مؤثر در پدید آمدن فرسودگی شغلی در میان ۱۵ نفر از معلمان زبان انگلیسی در ایران را به روش کیفی مورد بررسی قرار دادند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که سطح پایین توانش زبانی دانش‌آموزان، بدرفتاری و یا رفتارهای نادرست دانش‌آموزان، کلاس‌های پرجمعیت، محدودیت زمانی، و عدم وجود حمایت از سوی مدیران مهم‌ترین دلایل ایجاد فرسودگی شغلی در میان معلمان بود. معلمانی که دچار فرسودگی شغلی شده‌اند قادر به مقابله با مشکلات مرتبط با تدریس و فشارهای عاطفی نیستند و این شکست منجر به مشکلاتی چون ضعف عملکرد، مشکلات در تعاملات فردی و نهایتاً گذاشتن تأثیر منفی بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (بروزرز و تومیک^۶، ۲۰۰۰).

همچنین، اعتمادی و فقیه (۱۳۸۷) به بررسی علل فرسودگی شغلی در میان معلمان مدارس اصفهان پرداختند. ۱۱۰ معلم زن و ۱۱۰ معلم مرد در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج

4 Adamson

5 an

6 Browsers and Tomic

تحقیق آن‌ها نشان داد که علل فردی، اقتصادی، اجتماعی و سازمانی در فرسودگی شغلی معلمان مؤثر است. همچنین بین علل فرسودگی شغلی و مدت اشتغال رابطه مستقیم و معنی‌دار وجود داشت اما بین علل فرسودگی شغلی و میزان تحصیلات رابطه معنی‌داری وجود نداشت. مهم‌ترین علل فردی فرسودگی شغلی شامل مشغله فکری معلم، تناسب نداشتن ویژگی‌های شخصیتی فرد با شغل معلمی، داشتن نقش‌ها و وظایف متعدد اضافه بر شغل معلمی و نداشتن مهارت‌های لازم (کلامی، ارتباطی و...) جهت انجام وظایف شغل معلمی بود. بعلاوه علل اقتصادی-اجتماعی شامل کاهش انگیزه درس خواندن از سوی دانش‌آموزان، فشارهای اقتصادی و مالی، تغییر و کاهش جایگاه اجتماعی معلم در جامعه بود. از میان علل سازمانی نیز معلمان به کمبود وسایل و امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، مشارکت نداشتن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کلاس، جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس، وجود مقررات خشک و غیرقابل انعطاف اداری، نامتناسب بودن آموزش‌های اولیه و ضمن خدمت برای انجام وظایف معلمی و نبودن جو صمیمانه بین مدیر و معلمان اشاره کردند.

در پژوهشی دیگر، پیش‌قدم، ذبیحی و شایسته (۲۰۱۴) به بررسی یکی دیگر از عوامل مؤثر در فرسودگی شغلی یعنی نقش درک معلمان از حرفه خود در ایجاد و یا رفع فرسودگی شغلی پرداختند. در این مطالعه محققان به بررسی تأثیر درک معلمان آموزش زبان دوم از حرفه تدریس خود به‌عنوان تدریس پاسخگوی-زندگی بر روی فرسودگی شغلی پرداختند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که رابطه معناداری میان مؤلفه‌های ادراک معلم از حرفه خود و دو مؤلفه فرسودگی شغلی یعنی مسخ شخصیت و رضایت از موفقیت فردی وجود دارد. نمرات مؤلفه تقویت خرد زندگی بهترین پیش‌بینی‌کننده مسخ شخصیت و رضایت از موفقیت فردی در میان معلمان بود. اما هیچ‌کدام از چهار مؤلفه‌های متغیر ادراک آموزش زبان دوم پاسخگوی-زندگی پیش‌بینی‌کننده خستگی عاطفی نبودند.

اگرچه دلایل استرس‌زا مرتبط با فرسودگی شغلی در میان معلمان متعدد است، بعضی از معلمان کمتر در دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. در نتیجه این سؤال مهم پیش می‌آید که چرا بعضی از آن‌ها در مقابله با استرس‌های شغلی موفق‌تر هستند (واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). به نظر می‌رسد یکی از این دلایل ممکن است سطح هوش هیجانی معلمان باشد (واعظی و فلاح، ۲۰۱۱). طبق یافته‌های علوی‌نیا و احمدزاده (۲۰۱۲) برای مقابله با نتایج مضر فرسودگی شغلی، معلمان باید خود را مجهز به ابزاری

برای مقابله با آن کنند و مهم‌ترین وسیله برای مقابله با فرسودگی شغلی، داشتن سطح بالایی از هوش هیجانی است. بارآن^۷ (۱۹۸۸) برای اولین بار هوش هیجانی را به‌عنوان توانایی‌های اجتماعی و عاطفی معرفی کرد که به افراد در جهت فهم و توصیف خود، و برقراری ارتباط عاطفی با دیگران و مقابله با مشکلات، سختی‌ها و نیازهای زندگی‌شان کمک می‌کند. هوش هیجانی و توانایی سازگاری با عواطف گوناگون در محیط کار به افراد کمک می‌کند که استرس شغلی خود را کنترل کرده و سلامتی روانی خود را حفظ کنند (اوگینسکا-بولیک^۸، ۲۰۰۵). در معلمانی که هوش هیجانی بالایی دارند نشانه‌های فرسودگی شغلی کمتر دیده می‌شود. همچنین این افراد تأثیر آموزشی مثبت بیشتری بر روی دانش‌آموزان خود دارند (براکت، پالومرا، موچسا-کاجا، ریز و سالوی^۹، ۲۰۱۰). بعلاوه افزایش هوش هیجانی نه تنها بر معلمان و کارایی تدریس آن‌ها (خدادادی، ۲۰۱۲) تأثیر دارد بلکه در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت زبان‌آموزان (پیش‌قدم و قنسولی، ۲۰۰۸؛ فهیم و پیش‌قدم، ۲۰۰۷؛ پیش‌قدم، ۲۰۰۹) و عملکرد یادگیرندگان در تست‌های متفاوت نیز تأثیر دارد (پیش‌قدم و طباطباییان، ۲۰۱۱).

مطالعات پیشین وجود رابطه معنادار میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی را نشان داده‌اند. به‌عنوان مثال، مؤمنیان (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای راجع به ارتباط میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان تازه‌کار و باتجربه زبان انگلیسی و معلمان غیر زبان انگلیسی دریافت که در هر دو گروه رابطه معناداری بین سطح هوش هیجانی و فرسودگی شغلی وجود دارد. نتایج مشابهی توسط محققان دیگر از جمله دوی^{۱۰} (۲۰۱۱)، جباری و همایون (۲۰۱۴)، واعظی و فلاح (۲۰۱۱)، علوی‌نیا و احمدزاده (۲۰۱۱) به دست آمد. بعلاوه، پیش‌قدم و صاحب‌جم (۲۰۱۲) رابطه معناداری را میان تیپ‌های شخصیتی، هوش هیجانی و سه مؤلفه فرسودگی شغلی یافتند.

عامل دیگری که به نظر می‌رسد با فرسودگی شغلی معلمان مرتبط است تأمل عمیق می‌باشد. اکثر مطالعات انجام شده در زمینه تدریس همراه با تفکر و تأمل نشان داده‌اند که ریشه‌های این عنوان به جان دیویی و کتاب تأثیرگذار او با نام "چگونه فکر کنیم: بازگویی ارتباط تأمل عمیق با فرایند

7 Bar-On

8 Oginska-Bulik

9 Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes and Salovey

10 Devi

آموزش "مربوط است (راجرز^{۱۱}، ۲۰۰۲). دیویی^{۱۲} تأمل را تفکری دقیق و مداوم از باورها و دانش فردی در سایه زمینه‌هایی که حامی آن هستند تعریف می‌کند (جی و جانسون^{۱۳}، ۲۰۰۲، ص ۷۴).

تأمل عمیق ریشه در نیاز برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی در حرفه تدریس دارد چراکه افراد مبتلا به فرسودگی شغلی در حرفه تدریس، تدریس را شغلی تکراری می‌دانند و در نتیجه موقعیت‌های مهم برای تأمل و تفکر بر روی فعالیت‌های تدریس و ایجاد تغییرات مؤثر در این فعالیت‌ها را نادیده می‌گیرند (فارل^{۱۴}، ۱۹۹۹). تأمل عمیق به معلمان کمک می‌کند تا تجربیات روزمره خود را ساخته و با فعال‌سازی تفکر آگاهانه و منتقدانه خود، با افزایش درک و فهم عمیق خود، و با ایجاد تغییر مثبت در موقعیت ممکن، آگاهی خود را در مقابله با مشکلات مختلف چه در کلاس درس و چه در محیط کار و یا مشکلات مرتبط با تدریس و یادگیری دانش‌آموزان افزایش دهند (فارل، ۲۰۰۳). جوادوی و خطیب (۲۰۱۴) رابطه میان تأمل عمیق و فرسودگی شغلی را در میان ۱۷۰ معلم زبان انگلیسی ایرانی مورد بررسی قرار دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که تأمل عمیق و فرسودگی شغلی در معلمان به‌طور معکوس و معناداری با هم ارتباط دارند. بعلاوه نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که سه مؤلفه فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش عملکرد فردی) سطح تأمل عمیق را در معلمان به‌طور قابل توجهی پیش‌بینی می‌کنند.

فرسودگی شغلی معلمان در نظام آموزش و پرورش موجب هدر رفتن سرمایه‌ها و کاهش بهره‌وری آن‌ها خواهد شد. از این رو شناسایی افراد در معرض فرسودگی شغلی و به‌کارگیری راهکارهایی برای پیشگیری این پدیده ضرورت دارد. به نظر می‌رسد که تحقیقات اندکی در زمینه بررسی نقش سطح هوش هیجانی و تأمل عمیق در معلمان و تأثیر آن‌ها بر روی فرسودگی شغلی معلمان در محیط آموزشی انجام شده است. بنابراین، این مطالعه به منظور بررسی رابطه میان متغیرهای مرتبط با معلم (هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی) و مؤلفه‌های آن‌ها در محیط آموزش زبان انگلیسی

11 Rodgers

12 Dewey

13 Jay and Johnson

14 Farrell

در ایران و همچنین به منظور بررسی تفاوت‌های موجود میان سطح این متغیرها با توجه به مدرک تحصیلی معلمان انجام شد. به این منظور سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

سؤالات تحقیق

۱. آیا بین هوش هیجانی و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. آیا تفاوت معناداری در میان سطح هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها وجود دارد؟
۵. آیا تفاوت معناداری در میان سطح مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها وجود دارد؟

روش تحقیق

برای انجام این تحقیق از ۱۲۵ معلم زبان انگلیسی بین سنین ۲۰ - ۴۷ سال و با دو مدرک تحصیلی لیسانس و فوق لیسانس آموزش و یا مترجمی زبان انگلیسی خواسته شد تا سه پرسش‌نامه زیر را پر کنند. نمونه آماری این پژوهش از ۷ موسسه خصوصی آموزش زبان انگلیسی که به صورت تصادفی در استان‌های کردستان و همدان تعیین شده بودند انتخاب شدند.

- پرسش‌نامه فرسودگی شغلی مسلش: این پرسش‌نامه شامل ۲۲ سؤال می‌باشد که دربردارنده ۳ مؤلفه به نام‌های خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم رضایت از عملکرد فردی است. پرسش‌نامه به صورت لیکرت و هر سؤال شامل ۷ گزینه پاسخ از هرگز تا هرروز می‌باشد. نمرات بالاتر در خستگی عاطفی و مسخ شخصیت و همچنین نمرات پایین‌تر در عملکرد فردی از ویژگی‌های فرسودگی شغلی می‌باشد. اعتبار و پایایی این ابزار در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (برای مثال ایوانیکی و شواب^{۱۵}، ۱۹۸۱؛ اکبری و توسلی، ۲۰۱۲).

پرسش نامه تأمل عمیق معلمان: پرسش نامه تأمل عمیق معلمان که در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) طراحی شده است. این پرسش نامه شامل ۲۹ گزاره است و به روش لیکرت طراحی شده و در محدوده پاسخ های ۱=هرگز تا ۵=همیشه قرار گرفته است. این پرسش نامه شامل ۵ مؤلفه عاطفی، شناختی، فراشناختی، عملی و انتقادی می باشد. روایی و پایایی این پرسش نامه توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) اندازه گیری شده و میزان آن در سطح بالایی گزارش شده است.

- پرسش نامه هوش هیجانی بار-آن: این پرسش نامه شامل ۵ عامل و ۱۵ مؤلفه است و به روش لیکرت طراحی شده است و هر سؤال شامل ۵ گزینه می باشد. نسخه اولیه این ابزار شامل ۱۳۳ گزاره می باشد که توسط سموعی (۲۰۰۳) به فارسی ترجمه شد و بعد از مناسب سازی برای محیط ایران، تعداد سؤالات در آخرین نسخه به ۹۰ سؤال رسید. سموعی (۲۰۰۳) اعتبار و پایایی بالایی را برای نسخه ترجمه شده این تست بسیار بالا گزارش کرده است.

نتایج و بحث

سؤال ۱:

به منظور بررسی رابطه میان فرسودگی شغلی و هوش هیجانی، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد.

جدول ۱- همبستگی میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی	هوش هیجانی
فرسودگی شغلی	همبستگی پیرسون
۱	۰/۳۶**
هوش هیجانی	همبستگی پیرسون
فرسودگی شغلی	۰/۰۱

**همبستگی در سطح آلفای ۰,۰۱ معنی دار می باشد (دوطرفه)

در جدول فوق نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان متغیرهای فرسودگی شغلی و هوش هیجانی آورده شده است. همان طور که مشاهده می شود همبستگی میان این دو متغیر برابر ۰/۳۶- بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار می باشد. با توجه به منفی بودن رابطه به دست آمده می توان چنین استنباط نمود که افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند از فرسودگی شغلی کمتری رنج می برند و

فرض صفر مبنی بر اینکه هیچ رابطه‌ای میان فرسودگی شغلی و هوش هیجانی معلمان زبان انگلیسی ایران وجود ندارد رد می‌شود. یافته‌های این تحقیق مطابق با یافته‌های قبلی مثل دوی (۲۰۱۱)، پیش‌قدم و صاحب‌جم (۲۰۱۲)، واعظی و فلاح (۲۰۱۱)، جوده و گریس^{۱۶} (۲۰۱۱)، سیاری، مصلحی و ولی‌زاده (۲۰۱۱)، جباری و همایون (۲۰۱۴) می‌باشد. بعلاوه این یافته‌ها با نتایج مطالعه قلتاش، صالحی و بهمنی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که میان هوش هیجانی و فرسودگی شغلی مدیران مدارس ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. مدیرانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، توانایی‌ها و مهارت‌های بیشتری در کنترل عواطف خود در مقابله با مشکلات و مسائل مربوط به محیط کار و زندگی خود داشته و بنابراین در مقابل مشکلات راه‌حل‌های مفیدی را می‌توانند پیدا کنند که نه تنها منجر به افزایش مقاومت آن‌ها در مقابل فرسودگی شغلی و علائم آن شده، بلکه منجر به افزایش موفقیت، رضایت، خوش‌بینی و شادکامی آن‌ها می‌شود (قلتاش، صالحی و بهمنی، ۱۳۹۰). همچنین در محیط آموزش زبان انگلیسی، معلمانی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند بهتر می‌توانند با استرس‌های شغلی همانند حجم زیاد کار، انگیزه پایین دانش‌آموزان، کمبود وقت، و ناامنی موقعیت شغلی مقابله کنند (علوی‌نیا و احمدزاده، ۲۰۱۲). جوده و گریس (۲۰۱۱) معتقدند معلمانی که دارای هوش هیجانی هستند بهتر می‌توانند عواطف خود و دیگران را درک کنترل کنند. آن‌ها می‌توانند از راهبردهای سازش در مواقع مختلف استفاده کنند و بنابراین استرس طولانی‌مدت در محیط کار را که منجر به فرسودگی شغلی در آن‌ها می‌شود کنترل می‌کنند (جوده و گریس، ۲۰۱۱).

البته نتایج این پژوهش با یافته‌های بعضی از مطالعات مانند ثورنکوویست^{۱۷} (۲۰۱۱) همخوانی ندارد. نتایج تحقیق اخیر نشان داد که همبستگی معناداری میان فرسودگی شغلی و هوش هیجانی وجود ندارد.

سؤال ۲:

به‌منظور بررسی رابطه میان فرسودگی شغلی و تأمل عمیق، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد.

16 Jude and Grace

17 Thornqvist

جدول ۲- همبستگی میان تأمل عمیق و فرسودگی شغلی

فرسودگی شغلی	هوش هیجانی	فرسودگی شغلی
۱	همبستگی پیرسون	فرسودگی شغلی
۱ - ۰/۲۰*	همبستگی پیرسون	تأمل عمیق

* همبستگی در سطح آلفای ۰,۰۵ معنی دار می باشد (دوطرفه).

در جدول ۲ نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان متغیرهای فرسودگی شغلی و تأمل عمیق آورده شده است. همان طور که مشاهده می شود همبستگی میان این دو متغیر برابر با ۰/۲۰- بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار می باشد. با توجه به منفی بودن رابطه به دست آمده می توان چنین استنباط نمود که افرادی که دارای تأمل عمیق بالاتری هستند از فرسودگی شغلی کمتری برخوردارند و فرض صفر مبنی بر اینکه هیچ رابطه معناداری بین فرسودگی شغلی و تأمل عمیق در معلمان زبان انگلیسی ایران وجود ندارد رد می شود. یافته های به دست آمده از سؤال دوم تحقیق مطابق با یافته های جوادی و خطیب (۲۰۱۴) می باشد. آن ها در تحقیق خود دریافتند که تأمل عمیق در معلمان به طور معنادار و معکوسی با احساس فرسودگی شغلی در معلمان ارتباط دارد. همچنین یافته های این تحقیق مطابق با یافته های سیمرمانو^{۱۸} (۲۰۱۳) می باشد که تأمل مداوم معلمان در مورد خود و تجربیات و فعالیت هایشان و همچنین پوشه کار معلم که معلمان به عنوان ابزاری برای ثبت و تفکر در مورد کارها و فعالیت های خود استفاده می کنند، می تواند تأثیر مثبتی بر کاهش استرس و فرسودگی شغلی معلمان داشته باشد. بعلاوه، نتایج به دست آمده با گفته های لاریوی و کوپر^{۱۹} (۲۰۰۶) مطابقت دارند. آن ها ادعا می کنند که تدریس همراه با تأمل و تفکر به معلمان کمک می کند تا خودشان را از قید و بند فعالیت های تکراری و شتابزده برهانند و آن ها را قادر می سازد تا به شیوه ای آگاهانه و عمدی عمل کنند، زیرا هنگامی که معلمان در فعالیت های تکراری به طور مداوم دخیل باشند، سرانجام دچار احساس ضعف در ایجاد تأثیر در شغل خود شده و نهایتاً منجر به فرسودگی شغلی خواهد شد.

سؤال ۳:

18 Cimermanová

19 Larrivee and Cooper

به منظور بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در میان معلمان زبان انگلیسی، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد.

جدول ۳- ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و مؤلفه‌های فرسودگی شغلی

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. خستگی عاطفی								
۲. عدم رضایت از موفقیت فردی	۰/۲۸**							
۳. مسخ شخصیت	۰/۶۹**	۰/۳۲**						
۴. درون فردی	۰/۳۰**	-۰/۰۸	-۰/۳۳**	۱				
۵. بین فردی	-۰/۲۲*	۰/۲۳**	-۰/۳۲*	۰/۶۱**	۱			
۶. سازگاری	۰/۳۳**	-۰/۱۴	-۰/۳۵**	۰/۷۲**	۰/۵۰**	۱		
۷. مدیریت استرس	-۰/۲۲*	-۰/۱۲	-۰/۲۱*	۰/۵۴**	۰/۱۴	۰/۶۳**	۱	
۸. خلق و خوی عمومی	-۰/۳۰**	-۰/۲۰*	-۰/۲۲*	۰/۷۷**	۰/۶۶**	۰/۶۱**	۰/۴۶**	۱

** همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار می‌باشد (دوطرفه)

* همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. (دوطرفه)

در جدول ۳ نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های هوش هیجانی آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود همبستگی میان متغیر خستگی عاطفی و تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی معنی دار می‌باشد. همچنین رابطه بین متغیر عدم رضایت از موفقیت فردی با مؤلفه‌های بین فردی و خلق و خوی عمومی معنی دار است. رابطه بین مسخ شخصیت نیز با تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی معنی دار می‌باشد. بر این اساس با توجه به معنی داری ضرایب به دست آمده فرضیه پژوهش مبنی بر عدم وجود رابطه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و فرسودگی شغلی رد می‌شود. با توجه به منفی بودن رابطه به دست آمده می‌توان چنین استنباط نمود که افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند از فرسودگی شغلی کمتری برخوردارند.

یافته‌های این تحقیق در راستای نتایج به دست آمده از تحقیق پیش‌قدم و صاحب‌جم (۲۰۱۲) می‌باشد. آن‌ها معلمان را به سه گروه (الف)، (ب) و (ج) تقسیم کردند. گروه الف معلمانی بودند که نمرات بالایی در مؤلفه رضایت فردی و نمرات پایینی در مؤلفه خستگی عاطفی داشتند. این معلمان نمرات بالایی را در کنترل استرس، خلق و خوی عمومی، روابط درون فردی، سازگاری و نمرات بالایی را در کل متغیر هوش عاطفی کسب کردند. گروه (ب) معلمانی بودند که نمرات میانگینی در سه مؤلفه فرسودگی شغلی داشتند و نمرات میانگینی نیز در کنترل استرس، سازگاری، خلق و خوی عمومی، روابط درون فردی و میان فردی و کل هوش هیجانی کسب کردند. در گروه (ج) از معلمان افرادی بودند که نمرات بالایی را در دو مؤلفه خستگی عاطفی، مسخ شخصیتی و نمرات پایینی در رضایت از موفقیت فردی داشتند که نمرات پایینی را هم در مؤلفه‌های سازگاری، کنترل استرس، درون فردی، بین فردی، خلق و خوی عمومی و کل هوش هیجانی دریافت کردند. سازگاری بالا به معلمان کمک می‌کند تا خود را با شرایط مختلف وفق داده و راه‌حل‌های مناسبی برای حل مشکلات مختلف در محیط کاری خود به‌راحتی بیابند و کمتر در معرض مسخ شخصیت و یا خستگی عاطفی قرار بگیرند. به‌علاوه خلق و خوی عمومی منجر به افزایش شادمانی و خوش‌بینی در زندگی می‌شود که این دو ویژگی به‌نوبه خود باعث افزایش رضایت فردی می‌شود. همچنین، مؤلفه‌های درون فردی و میان فردی از هوش هیجانی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا رضایت فردی خود را افزایش و سطح مسخ شخصیت و خستگی عاطفی را در خود کاهش دهند. به‌علاوه مؤلفه میان فردی مرتبط با روابط اجتماعی می‌باشد که به بقای فرد در یک شغل و افزایش حس رضایت از موفقیت فردی کمک می‌کند (پیش‌قدم و صاحب‌جم، ۲۰۱۱).

این داده‌ها با داده‌های سیاری، مصلحی و ولی‌زاده (۲۰۱۱) نیز مطابقت دارد. آن‌ها در مطالعه خود بر روی ۱۸۳ معلم ورزش در مدارس راهنمایی دریافتند که مؤلفه‌های هوش هیجانی با فرسودگی شغلی رابطه معناداری دارند. به‌علاوه یافته‌های جباری و همایون (۲۰۱۴) با یافته‌های این تحقیق هماهنگ می‌باشد. آن‌ها در مطالعه ۱۰۰ معلم در شیراز و مرودشت دریافتند که فرسودگی شغلی با ۱۵ ریز مؤلفه هوش هیجانی رابطه معنادار منفی دارند که از آن میان ریز مؤلفه شادکامی بالاترین میزان

همبستگی منفی را با فرسودگی شغلی داشت. در مطالعه دیگری که توسط دویتو^{۲۰} (۲۰۰۹) میان ۶۴ معلم دبیرستان انجام شد، مشخص شد که میان مؤلفه رضایت از موفقیت فردی از فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های بین فردی، درون فردی و خلق و خوی عمومی از هوش هیجانی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین در مطالعه‌ای که توسط احمدی و شیخ علی‌زاده (۲۰۰۶) در میان ۶۰ نفر از معلمان انجام شد مشخص شد که تحمل فشار روانی و کنترل تکانش (ریزمؤلفه‌های کنترل استرس) و روابط بین فردی (ریزمؤلفه عوامل بین فردی) و خوش‌بینی (ریزمؤلفه خلق و خوی عمومی) با فرسودگی شغلی همبستگی منفی و معناداری داشتند. قلتاش، مصلحی و بهمنی (۱۳۹۰) نیز ارتباط منفی و معناداری میان تمام مؤلفه‌های هوش هیجانی از مدل شرینگ و فرسودگی شغلی یافتند.

از سوی دیگر، نتایج این تحقیق مغایر با نتایج اکبری و توسلی (۲۰۱۱) می‌باشد. آن‌ها هیچ ارتباط معناداری میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و هوش هیجانی نیافتند.

جدول ۴- ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های تأمل عمیق

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. خستگی عاطفی								
۲. عدم رضایت از موفقیت فردی	۰/۲۸**							
۳. مسخ شخصیت	۰/۶۹**	۰/۳۲**						
۴. کاربرد	-۰/۰۶	-۰/۴۰	۰/۰۶					
۵. شناختی	-۰/۱۲	-۰/۴۴**	-۰/۰۶	۰/۵۷**				
۶. عاطفی	۰/۱۲	-۰/۳۲**	۰/۱۲	۰/۳۲**	۰/۲۵**			
۷. فراشناختی	-۰/۰۱	-۰/۴۳**	-۰/۱۷	۰/۳۴**	۰/۴۰**	۰/۴۳**		
۸. انتقادی	۰/۲۵**	-۰/۰۲	۰/۰۰	-۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۴۵**	۰/۲۸**	

**همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد (دوطرفه)

*همبستگی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. (دوطرفه)

در جدول ۴ نتایج آزمون همبستگی پیرسون میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و تأمل عمیق آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود همبستگی میان خستگی عاطفی و مؤلفه انتقادی معنی‌دار و همبستگی میان متغیر عدم رضایت از موفقیت فردی با مؤلفه‌های کاربردی، شناختی، عاطفی و فراشناختی معنی‌دار می‌باشد. منفی بودن ضرایب به دست آمده بیانگر این است که رابطه بین این مؤلفه‌ها معکوس بوده و با افزایش مؤلفه‌های تأمل عمیق، ابعاد مربوط به فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. این یافته‌ها مطابق با یافته‌های مطالعه سزگین و سری^۱ (۲۰۱۲) می‌باشد. آن‌ها رابطه میان فعالیت‌های پیشرفت شغلی مانند مشاهده کلاس همکاران، تهیه پوشه کار، بررسی منتقدانه وقایع، تجزیه و تحلیل موردی، آموزش توسط همکاران، گروه آموزشی و اقدام پژوهی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی را در میان ۱۲۱ معلم زبان انگلیسی در مدارس مقاطع مختلف ترکیه بررسی کردند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که رابطه مثبتی میان فعالیت‌های پیشرفت شغلی و سطح رضایت شغلی معلمان وجود داشت. همچنین رابطه منفی میان این فعالیت‌ها و فرسودگی شغلی معلمان یافت شد. تمامی فعالیت‌های پیشرفت شغلی از عناصر مختلف مربوط به مؤلفه‌های تأمل عمیق (فراشناختی، شناختی و کاربردی) در طبقه‌بندی انجام شده از مؤلفه‌های تأمل عمیق توسط اکبری، بهزادپور و دادوند (۲۰۱۰) می‌باشند. بعلاوه، لاریوی^۲ نشان داد که تفکر راجع به خود به معلمان در جهت یافتن هدف در تدریس کمک می‌کند و فرایند یافتن هدف فردی در شغل عامل مهمی در جلوگیری از فرسودگی شغلی در میان معلمان می‌باشد. او باور داشت که خودتأملی، بررسی عمیق ارزش‌ها و باورهای فردی دخیل در انتظاراتی است که معلم از دانش‌آموزان خود دارد. این عامل در تطابق با مؤلفه فراشناختی در طبقه‌بندی انجام شده از مؤلفه‌ها توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) می‌باشد. اکبری و همکاران (۲۰۱۰) مؤلفه فراشناختی را تأمل معلم بر باورها و شخصیت خود و همچنین چگونگی نگرش آن‌ها از عملکرد خود و ساختن فردی از لحاظ عاطفی می‌دانند. بعلاوه کلی^۳ در یک مطالعه نشان داد که میزان ماندگاری معلمان تازه‌کار در شغل خود به سطح

1 Sezgin and Sari

2 Larrivee

3 Kelley

سطح بالایی از تفکر عمیق با استفاده از انجام پروژه‌های تحقیقی بستگی دارد. طبق طبقه‌بندی اکبری و همکاران (۲۰۱۰) انجام پروژه‌های تحقیقاتی جزو مؤلفه‌های شناختی از تأمل عمیق می‌باشد. اکبری (۲۰۰۷) معتقد است که تأمل معلمان بر ویژگی‌های شخصیتی خود می‌تواند منجر به شکل‌گیری و یا تغییر در باورها، ارزش‌ها و شخصیت فرد و تأثیر در عملکرد معلم شود. به نظر می‌رسد که تأمل عمیق معلم بر روی باورهای خود و ویژگی‌های شخصیتی خود می‌تواند منجر به شناخت معلم از توانایی‌های خود شده و در نتیجه منجر به افزایش رضایت فرد از موفقیت‌های خود می‌شود. همچنین در مؤلفه عاطفی معلم می‌تواند با تأمل بر روی یادگیرندگان و شناخت توانایی‌ها و نقاط مثبت و ضعف آن‌ها، تأمل بر روابط و تعامل میان یادگیرندگان و روابط خود با یادگیرندگان به بهبود روابط میان فردی کمک کند و در نتیجه استرس ناشی از محیط کاری خود را کاهش دهد. در مؤلفه‌های شناختی و کاربردی نیز با شرکت در کنفرانس‌های مختلف مرتبط با حرفه خود می‌تواند بر روش‌ها و عملکردهای آموزشی و فعالیت‌های کلاسی خود تأمل کند و تأثیر این روش‌ها را ارزیابی کند و راه‌حلی برای بهبود این روش‌ها پیدا کند که در نهایت می‌تواند منجر به رضایت فردی از شغل شود. در خصوص ریز مؤلفه انتقادی و همبستگی آن با خستگی عاطفی می‌توان به مطالعه نوروزی سیما و سوزنده فر (۲۰۱۱) اشاره کرد. آن‌ها با بررسی وجود آموزش انتقادی در ایران به این نتیجه رسیدند که کلاس‌های زبان در ایران فقط انعکاسی از تئوری‌های تجویز شده هستند. عدم استقلال در تصمیم‌گیری، تفکر و عمل تا حدود زیادی در نظام آموزشی ایران وجود دارد و معلمان تنها باید منعکس‌کننده تجویزهای نظام آموزشی باشند. تمامی این ویژگی‌ها می‌توانند باعث تشدید خستگی عاطفی معلم شوند.

رشیدی و جاویدانمهر (۲۰۱۲) در تحقیقی که میان ۱۹۰ معلم زبان انگلیسی انجام دادند، استفاده و یا عدم استفاده معلمان از اصول تدریس بر اساس تأمل عمیق را بررسی کردند. همچنین دیدگاه معلمان نسبت به وجود و یا عدم وجود تأمل عمیق، معنای آن، مسائل و مشکلات آن و چگونگی گسترش آن در نظام آموزشی ایران مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که مشکل اصلی مرتبط با عدم وجود تأمل عمیق در محیط ایران عدم

آگاهی معلمان از اصول تدریس همراه با تأمل عمیق می‌باشد و می‌توان گفت کمبود چنین آگاهی در میان معلمان منجر به ضعف نظام آموزشی ایران در ترویج تدریس با تأمل عمیق در میان معلمان شده است (رشیدی و جاویدانمهر، ۲۰۱۲). از روندهای مرتبط با تأمل عمیق می‌توان به آموزش پساروش، تفکر انتقادی، آموزش انتقادی، و اقدام پژوهش اشاره کرد. در روش پساروش معلمان می‌توانند از عملکرد خود به تئوری و از تئوری به عمل دسترسی پیدا کنند (کوومار و ادیویلو^۱، ۱۹۹۴) که این شرایط نیازمند وجود تدریس همراه با تأمل عمیق می‌باشد که معلم را قادر به درک و محلی سازی مشکلات مرتبط با تدریس در بافت و محیط خاص خود می‌کند و در نهایت می‌تواند منجر به افزایش رضایت از موفقیت فردی شده و نهایتاً فرسودگی شغلی را کاهش دهد (رشیدی و جاویدانمهر، ۲۰۱۲).

روند دیگری که مرتبط با تأمل عمیق می‌باشد روش اقدام پژوهی است که با این روش دانش معلم از حرفه خود افزایش یافته و دیدگاه معلم را نسبت به شغل و حرفه خود بسط می‌دهد و معلمان را تشویق می‌کند تا به افرادی تأمل‌گر و ریزبین در حل مشکلات و افرادی دارای قدرت تصمیم‌گیری تبدیل شوند (رشیدی و جاویدانمهر، ۲۰۱۲). همان‌طور که قبلاً ذکر شد یکی از دلایل ایجاد فرسودگی شغلی در میان معلمان ایرانی عدم توانایی در تصمیم‌گیری است چراکه در نظام آموزشی ایران اکثر معلمان فاقد اختیار تصمیم‌گیری در بسیاری از موارد (انتخاب مطالب درسی، انتخاب روش تدریس، و...) هستند و متأسفانه عدم تصمیم‌گیری باعث می‌شود که اکثر معلمان خود را به‌عنوان افرادی فاقد نقش تأثیرگذار تصور کنند و استرس و فرسودگی شغلی به تدریج در آن‌ها ممکن است پدیدار شود.

سؤال ۴:

به‌منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در میان سطح هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها، آزمون تجزیه و تحلیل منووا مورد استفاده قرار گرفت.

¹Kumaravadivelu

جدول ۵- آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره منووا

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضی	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری
اثریلایی	۰/۹۹	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۰	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
اثرهتلینگ	۱۷۶/۰۱	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۷۶/۰۱	۶۵۱۲/۷۱ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۰
اثریلایی	۰/۰۶	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵
لامبدای ویلکز	۰/۹۳	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵
اثرهتلینگ	۰/۰۷	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۷	۲/۶۲ ^b	۳/۰۰	۱۱۱/۰۰	۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلائی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، کوچک‌تر از $0/05$ است ($p < 0/05$). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین میزان متغیرهای فرسودگی شغلی، هوش هیجانی و تأمل عمیق در میان معلمان با مدارک تحصیلی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	متغیر وابسته	III مجموع مجزورات نوع	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
مدرک	هوش هیجانی	۹۱۰۹/۳۴	۱	۹۱۰۹/۳۴	۷/۰۹	۰/۰۰
	تأمل عمیق	۲۸۲/۴۰	۱	۲۸۲/۴۰	۱/۳۳	۰/۲۵
	فرسودگی شغلی	۴۳۱/۰۶	۱	۴۳۱/۰۶	۱/۶۲	۰/۲۰
خطا	هوش هیجانی	۱۴۵۱۷۱/۳۸	۱۱۳	۱۲۸۴/۷۰		
	تأمل عمیق	۲۳۹۳۲/۵۰	۱۱۳	۲۱۱/۷۹		
	فرسودگی شغلی	۳۰۰۳۱/۶۱	۱۱۳	۲۶۵/۷۶		
مجموع	هوش هیجانی	۱۲۹۳۰۵۰۳/۰۰	۱۱۵			
	تأمل عمیق	۱۱۵۳۷۰۳/۸۸	۱۱۵			
	فرسودگی شغلی	۳۹۴۴۳۹/۵۹	۱۱۵			

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می شود، مقدار F به دست آمده تنها برای متغیر هوش هیجانی معنی دار می باشد. مقدار F مشاهده شده برای متغیر هوش هیجانی برابر با ۷/۰۹ می باشد که با توجه به سطح معنی داری به دست آمده، این چنین نتیجه می شود که بین هوش هیجانی در معلمان با تحصیلات مختلف تفاوت معنی داری وجود دارد اما هیچ تفاوت معناداری در فرسودگی شغلی و تأمل عمیق معلمان با تحصیلات مختلف یافت نشد. این یافته ها مطابق با یافته های یحیی زاده جلودار و لطفی گودرزی (۲۰۱۲) می باشد. آن ها رابطه میان هوش هیجانی و رضایت شغلی ۱۱۷ معلم را بررسی کردند و دریافتند که نمره معلمان لیسانس و فوق لیسانس در هوش هیجانی به طور معناداری متفاوت می باشد. بعلاوه، این نتایج همسو با مطالعه کومارو مانپاندی^۲ (۲۰۱۲) می باشد. آن ها تفاوت های معناداری را میان سطح هوش هیجانی با مدرک های تحصیلی متفاوت (دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس و دکترا) در میان مدرسین در مالزی یافتند. در مطالعه دیگری که توسط هانس، موبین و الربانی^۳ (۲۰۱۳) صورت گرفت مشخص شد که هوش هیجانی در میان معلمان دکترا بیشتر از معلمان فوق لیسانس و لیسانس بود. آن ها دریافتند که رابطه خطی مستقیمی میان افزایش سطح تحصیلات و هوش هیجانی وجود دارد.

یافته های این تحقیق همچنین نشان داد که هیچ تفاوت معناداری در میان سطح فرسودگی شغلی و تأمل عمیق معلمان با تحصیلات مختلف وجود نداشت. این یافته ها مطابق با مطالعه اکبری و توسلی (۲۰۱۱) می باشد. آن ها دریافتند که هیچ تفاوت معناداری میان فرسودگی شغلی معلمان با تحصیلات مختلف وجود ندارد. باین وجود این نتایج با یافته های تعدادی از مطالعات در تضاد می باشد. برای مثال شوافلی و انزمن^۴ (۱۹۹۸) دریافتند که افراد با سطح تحصیلات بالاتر فرسودگی شغلی بالاتری دارند. یافته های این تحقیق همچنین نشان داد که هیچ تفاوت معناداری میان تأمل عمیق معلمان با تحصیلات مختلف وجود ندارد که این یافته ها با تحقیق اوده، کورت و آتامتورک^۵ (۲۰۱۰) موافق

2Kumar and Muniandy

3Hans, Mubeen and Al Rabani

4Schaufeli and Enzmann

5Odeh, Kurt and Atamtürk

می‌باشد. آن‌ها دریافتند که سطح تحصیلات در معلمان هیچ تفاوتی را میان سطح تأمل عمیق آن‌ها ایجاد نمی‌کند.

سؤال ۵:

به منظور بررسی وجود تفاوت معنادار در میان سطح مؤلفه‌های هوش هیجانی، تأمل عمیق و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی با توجه به مدرک تحصیلی آن‌ها، آزمون تجزیه و تحلیل منووا اجرا شد.

در ضمیمه (۳) آماره‌های توصیفی مربوط به نمرات ابعاد هوش هیجانی، فرسودگی شغلی و تأمل عمیق شامل میانگین و انحراف استاندارد نمرات، به تفکیک مدرک تحصیلی آورده شده است.

جدول ۷- آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره منووا

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرض شده	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری
اثریلایی	۰/۹۹	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۰	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
اثرهتلینگ	۲۰۵/۵۲	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۰۵/۵۲	۱۵۹۶/۷۹ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
اثریلایی	۰/۳۲	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۶۷	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
مدرک اثرهتلینگ	۰/۴۸	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴۸	۳/۷۳ ^b	۱۳/۰۰	۱۰۱/۰۰	۰/۰۰

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌گردد سطح معنی‌داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثرهتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، کوچک‌تر از ۰/۰۱ است ($p < ۰/۰۱$). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین میزان مؤلفه‌های مربوط به

ابعاد متغیرهای فرسودگی شغل، هوش هیجانی و تأمل عمیق در میان معلمان با مدارک تحصیلی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد. آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها انجام شد. در ضمیمه ۴ نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها نشان داده شده است. با توجه به نتایج جدول، نتایج آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنادار نیست. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب نتیجه گرفته می‌شود که مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار می‌باشد.

جدول ۸- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معنی داری
		مجذورات نوع		مجذورات		
III						
درون فردی	۱۱۱۹/۷۶	۱	۱۱۱۹/۷۶	۵/۵۶	۰/۰۲	
بین فردی	۳۲/۳۳	۱	۳۲/۳۳	۰/۳۱	۰/۵۷	
سازگاری	۱۰۹/۸۰	۱	۱۰۹/۸۰	۱/۹۱	۰/۱۶	
مدیریت	۸۳۵/۲۱	۱	۸۳۵/۲۱	۲۵/۸۸	۰/۰۰	
استرس						
مدرك	۲۸۶/۰۹	۱	۲۸۶/۰۹	۶/۸۷	۰/۰۱	
عمومی						
شناختی	۱۹۲/۰۵	۱	۱۹۲/۰۵	۱۱/۷۱	۰/۰۰	
عاطفی	۱/۲۸	۱	۱/۲۸	۰/۱۶	۰/۶۸	
فراشناختی	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۰۰	۰/۹۷	
انتقادی	۶/۰۱	۱	۶/۰۱	۰/۱۴	۰/۷۰	
کاربردی	۴۰/۸۷	۱	۴۰/۸۷	۲/۳۰	۰/۱۳	
خستگی عاطفی	۱۵۴/۴۶	۱	۱۵۴/۴۶	۲/۶۷	۰/۱۰	
عدم رضایت از موفقیت فردی	۳۰/۴۰	۱	۳۰/۴۰	۰/۴۷	۰/۴۹	
مسخ شخصیت	۷/۹۵	۱	۷/۹۵	۰/۳۳	۰/۵۶	

همان‌گونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، مقدار F به دست آمده برای متغیرهای درون فردی، مدیریت استرس خلق و خوی عمومی و شناختی معنی دار می‌باشد که با توجه به سطح معنی داری به دست

آمده برای هر یک از این متغیرها، این چنین نتیجه می‌شود که بین مؤلفه‌های درون فردی، مدیریت استرس، خلق و خوی عمومی از هوش هیجانی و مؤلفه شناختی از تأمل عمیق در معلمان با تحصیلات مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد. چنین به نظر می‌رسد که مؤلفه درون فردی در معلمان (توانایی درک عواطف خود و خودکفایی و احترام به خود) و نیز توانایی کنترل استرس و مقابله با مشکلات در شرایط دشوار و همچنین حس خوش‌بینی و شادی و نشاط در افراد با تحصیلات مختلف متفاوت است. همچنین مؤلفه شناختی از تأمل عمیق در میان معلمان با سطح تحصیلات مختلف متفاوت است. مؤلفه شناختی مربوط به تلاش معلم در جهت بهبود حرفه خود می‌باشد یعنی استفاده از روش‌های اقدام پژوهی به منظور تحقیق در زمینه یافتن روش‌ها و تکنیک‌های بهتر تدریس در محیط کلاسی، استفاده از مقالات و کتاب‌های آموزشی برای بهبود تدریس و همچنین شرکت در کنفرانس‌ها و کارگاه‌های مربوط به موضوعات تدریس و یادگیری (اکبری و همکاران، ۲۰۱۰) که با توجه با نتایج این تحقیق به نظر می‌رسد که این فعالیت‌ها در معلمان با تحصیلات مختلف متفاوت هستند. سعید، جوادی، مختاری‌نوری و سیرتی‌نیا (۱۳۹۲) در بررسی ۲۱۲ پرستار دریافتند که مؤلفه خود مدیریتی با سطح تحصیلات همبستگی معنی‌دار وجود دارد. همچنین اکبری و توسلی (۲۰۱۱) در بررسی مدل سالوی و مایر^۶ (۱۹۹۰) از هوش هیجانی و مدرک تحصیلی دریافتند که تنها در یک مؤلفه از مؤلفه‌های هوش هیجانی (درک عواطف) در معلمان با سطح تحصیلات متفاوت تفاوت معنادار وجود داشت. یافته‌های این تحقیق مغایر با یافته‌های مطلبی، فروغی و شاه طلبی (۱۳۸۸) می‌باشد. آن‌ها در بررسی رابطه هوش هیجانی مدیران و جلب اعتماد معلمان در میان ۱۹۰۸ مدیر و ۱۸۸۰ معلم هیچ تفاوت معناداری میان ۱۵ ریزمؤلفه هوش هیجانی مدیران بر حسب مدرک تحصیلی آن‌ها نیافتند.

از سوی دیگر همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده شد در معلمان با سطح تحصیلات مختلف هیچ تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی وجود نداشت. این نتایج با مطالعه اکبری و توسلی (۲۰۱۱) همسو است. آن‌ها نیز تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های فرسودگی شغلی در معلمان با سطح تحصیلات آن‌ها نیافتند. اما این نتایج مخالف با نتایج کورد^۷ (۲۰۱۲) می‌باشد. وی در مطالعه متغیرهای

6 Salovey and Mayer's model

7 Kord

جمعیت‌شناختی در میان ۱۸۲ کارمند دریافت که کارمندانی که سطح تحصیلات دیپلم و یا پایین‌تر داشتند خستگی عاطفی و مسخ شخصیتی بیشتری را نسبت به کارمندان با سطح تحصیلات لیسانس یا بالاتر نشان دادند. در این تحقیق تفاوت معناداری در مؤلفه سوم (عدم رضایت شغلی) در کارمندان با سطح تحصیلات مختلف یافت نشد که این قسمت از مطالعه کورد (۲۰۱۲) همسو با نتایج مطالعه حاضر می‌باشد. همچنین نتایج مطالعه حاضر مغایر با نتایج مسلش و جکسون^۸ (۱۹۸۱) می‌باشد. آن‌ها دریافتند که سطح تحصیلات تفاوت معناداری را در ۳ مؤلفه فرسودگی شغلی ایجاد می‌کند. بعلاوه موکندان و خنده‌روها^۹ (۲۰۰۹) سطح فرسودگی شغلی را در معلمان آموزش زبان انگلیسی مالزی زن و مرد با تجربیات تدریس و سطح تحصیلات مختلف بررسی کردند و دریافتند که افرادی که دارای مدرک لیسانس بودند نسبت به افراد دیپلمه، فوق‌لیسانس و دکترا از سطح بالاتری از خستگی عاطفی و مسخ شخصیت برخوردار بودند. همچنین افراد با مدارک فوق‌لیسانس و لیسانس از احساس نارضایتی نسبت به موفقیت‌های شغلی خود رنج می‌بردند در حالی که معلمان دارای مدارک دیپلم و دکترا این‌گونه نبودند.

نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده نشان داد که هوش هیجانی و تأمل عمیق به‌طور منفی و معناداری با فرسودگی شغلی رابطه دارند. همچنین در بررسی رابطه میان مؤلفه‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی مشخص شد که میان تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی با خستگی عاطفی (مؤلفه فرسودگی شغلی) و همچنین مؤلفه‌های بین فردی و خلق‌وخوی عمومی (مؤلفه‌های هوش هیجانی) با عدم رضایت از موفقیت فردی (مؤلفه فرسودگی شغلی) و تمامی مؤلفه‌های هوش هیجانی با مسخ شخصیت (مؤلفه فرسودگی شغلی) رابطه معنی‌دار و منفی وجود داشت. در میان متغیرهای تأمل عمیق نیز مؤلفه انتقادی باخستگی عاطفی (مؤلفه فرسودگی شغلی) و مؤلفه‌های کاربردی، شناختی، عاطفی و فراشناختی با متغیر عدم رضایت از موفقیت فردی (مؤلفه فرسودگی شغلی) رابطه معنی‌دار و منفی وجود داشت. از سوی دیگر نتایج تحقیق نشان داد که تفاوت‌های معناداری در میان سطح هوش هیجانی معلمان با توجه به سطح تحصیلات آن‌ها وجود داشت اما هیچ تفاوت معناداری در میان فرسودگی شغلی و تأمل

8 Maslach and Jackson

9 Mukundan and Khandehroo

عمیق معلمان نسبت به سطح تحصیلات آن‌ها یافت نشد. بعلاوه در سطح متغیرهای درون فردی، کنترل استرس، خلق و خوی عمومی (مؤلفه‌های هوش هیجانی) و متغیر شناختی (مؤلفه تأمل عمیق) در معلمان با تحصیلات مختلف تفاوت معنی‌داری وجود داشت. با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در جهت توسعه مهارت‌های هوش هیجانی و تأمل عمیق برای معلمان زبان انگلیسی برگزار شود تا معلمان بتوانند مهارت‌های خود را به‌منظور کنترل استرس و مقابله با مشکلات موجود در کلاس درس و محیط کاری خود و در نهایت کاهش و پیشگیری از فرسودگی شغلی افزایش دهند. افزایش مهارت‌های هوش هیجانی نه تنها باعث افزایش انگیزه معلمان و موفقیت آن‌ها در حرفه کاری شده بلکه می‌تواند در افزایش یادگیری دانش‌آموزان نیز مؤثر باشد. می‌توان گفت افراد با افزایش مهارت‌های هوش هیجانی راحت‌تر می‌توانند در برابر ناراحتی‌ها و مشکلات کاری و زندگی ایستادگی کرده و از موفقیت‌های خود احساس رضایت دارند.

با توجه به دلایل متعدد مرتبط با فرسودگی شغلی در ایران همانند وجود عوامل استرس‌زایی همچون عدم وجود علاقه و انگیزه در میان معلمان نسبت به شغل معلمی، حمایت نشدن معلمان از سوی مدیران، بی‌توجهی اولیاء دانش‌آموزان نسبت به معلمان و برنامه‌های آنها، مشارکت نداشتن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به کلاس، وجود مقررات خشک و غیرقابل انعطاف اداری، نبودن جو صمیمانه بین مدیر و معلمان، پرمسئولیت بودن کار معلمی و ایفای نقش‌های متعدد به‌طور همزمان در کلاس و بسیاری عوامل دیگر (اکبری و اقتصادی، ۲۰۱۳، اعتمادی و فقیه، ۱۳۸۷، پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳، پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۴)، معلمان در ایران نیاز به آموزش‌هایی دارند تا بتوانند با کمک آن‌ها استرس خود را کنترل کنند و مهارت‌های مربوط به روابط بین فردی را به‌منظور ایجاد رابطه با همکاران، مدیران و همچنین دانش‌آموزان فرا بگیرند.

بعلاوه برگزاری کارگاه‌های آموزشی و سمینارهای متفاوت در زمینه تدریس با تأمل عمیق و تقویت هوش هیجانی و تشویق معلمان زبان انگلیسی به بروز کردن دانش تخصصی خود در حوزه تدریس با شرکت در کنفرانس‌های مرتبط با آموزش زبان و خواندن مقالات مرتبط و همچنین افزایش خودآگاهی آنان نسبت به خود و یادگیرندگان‌شان می‌تواند در تجهیز معلمان زبان انگلیسی به دانش و توانش لازم جهت مواجهه با فرسودگی شغلی کمک کند. پیامدهای این تحقیق می‌تواند برای تصمیم‌سازان،

تصمیم گیران و صاحب نظران نظام آموزشی در ایران مفید واقع شود تا به برگزاری برنامه‌های مناسب ضمن خدمت و قبل از خدمت اقدام کنند. همچنین در سطح عملی و در کوتاه مدت، مؤسسات زبان نیز به نوبه خود می‌توانند از تست‌های روانشناسی برای انتخاب مدرسانی که دارای سطح بالاتری از هوش هیجانی و تأمل عمیق هستند استفاده کنند.

در پایان، با توجه به کم بودن حجم نمونه آماری در این مطالعه و این که افراد شرکت کننده در این مطالعه تنها از میان معلمان مؤسسات در استان کردستان و همدان انتخاب شدند، توصیه می‌شود که در مطالعات بعدی از حجم نمونه بزرگ‌تر و متنوع‌تری در میان معلمان سایر شهرهای ایران و همچنین معلمان مدارس استفاده شود.

کتابنامه

- احمدی، عزت‌الله؛ و شیخ علی‌زاده، سیاوش. (۱۳۸۵). رابطه فرسودگی شغلی و هوش هیجانی. *فصلنامه اندیشه و رفتار*. شماره ۲. ص ۴۹-۵۶.
- اعتمادی، عذرا؛ فقیه، منیژه. (۱۳۸۷). بررسی علل فرسودگی شغلی در معلمان مقطع ابتدایی اصفهان؛ فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره ۲. شماره ۳. بهار. صص ۷۳ الی ۸۸.
- رضایی، علیرضا. (۱۳۷۴). بررسی میزان شیوع منابع و علائم استرس در میان معلمان ایرانی. *مجموع مقالات اولین سمینار استرس*. چاپ اول. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- سعید، یاسر؛ جوادی، مهرروز؛ مختاری نوری، جمیله و سیرتی نیا، مسعود. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط میان مؤلفه‌های هوش هیجانی با برخی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در پرستاران. *مجله طب نظامی*. دوره ۱۵. شماره ۱. ص ۸۷-۹۴.
- سموعی، راحله، (۱۳۸۱). ترجمه و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی. *موسسه تحقیقاتی علوم رفتاری سینا (روان تجهیز)*.
- قلناش، عباس؛ صالحی، مسلم و بهمنی، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و شادکامی مدیران مدارس شهر مرودشت. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*. سال پنجم. شماره ۲. ص ۱۱۷-۱۳۵.
- مطلبی، فاطمه، فروغی، احمدعلی و شاه‌طالبی، بدری. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی مدیران و توانایی آنان در جلب اعتماد معلمان در دوره ابتدایی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی*. شماره بیست و دوم. صص ۶۳-۸۴.

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- Akbari, R., & Eghtesadi, A. R. (2013, October). *Reasons of teacher burnout in an EFL context*. Paper presented at the 11th TELLSI International Conference, Mashhad, Iran.
- Akbari, R., & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61.
- Alavinia, P., & Ahmadzadeh, T. (2012). Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. *English Language Teaching*, 5(4), 37-50.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Cimermanová, I. (2013). Burnout as a tool for self-reflection. *International Journal of Education and Research*, 1(10), 1-12.
- Devi, M. (2011). Burnout in relation to emotional intelligence of regular and special school teachers. *Indian Streams Research Journal*, 1, 1-4.
- De Vito, N. (2009). *The relationship between teacher burnout and Emotional Intelligence: A pilot study*. Fairleigh Dickinson University, United States, New Jersey.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9(4), 240-253.
- Farrell, T. (1999). Understanding reflective teaching. *Teaching and Learning*, 19(2), 52-63.

- Farrell, T. (2003). Reflective teaching: Principles and practice. *English Teaching Forum*, 41(4), 14-21.
- Fenech, M. (2006). The impact of regulatory environments on early childhood professional practice and job satisfaction: A review of conflicting discourses. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(2), 49-57.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Hans, A., Mubeen, S. A., & Al Rabani, R. S. S. (2013). A study on emotional intelligence among teachers: A case study of private educational institutions in Muscat. *International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management (IJAIEEM)*, 2, 359- 366.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross-validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jabbari, M. J., & Homayoun, S. (2014). The relationship between Iranian EFL teachers' burnout and emotional intelligence. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 2, 225-229.
- Javadi, F., & Khatib, M. (2014). On the relationship between reflective teaching and teachers' burnout. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(4), 85-96.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jude, M., & Grace, P. O. (2011). Emotional intelligence and locus of control as predictors of burnout among secondary school teachers in Ondo State, Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 369-378.
- Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55, 438-448.
- Khodadady, E. (2012). Emotional intelligence and its relationship with English teaching effectiveness. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2061-2072.
- Kord, B. (2012). The influence of socio-demographic factors on job burnout of standard and industry employees. *Journal of Indian Academy Applied Psychology*, 38(2), 344-351.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

- Kumar, J. A., & Muniandy, B. (2012). The influence of demographic profiles on emotional intelligence: A study on polytechnic lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 62-70.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-306.
- Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An educators' guide to teacher reflection*. Boston: Houghton Mifflin.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory manual* (3rded.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Momenian, M. (2009). *On the relationship between emotional intelligence and teacher burnout among ELT and non-ELT Teachers* (Unpublished master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2009). Burnout in relation to gender, educational attainment, and experience among Malaysian ELT practitioners. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 93-98.
- Noroozsisima, E., & Soozandehfar, M. A. (2011). Teaching English through critical pedagogy: Problems and attitudes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1240-1244.
- Odeh, Z., Kurt, M., & Atamtürk, N. (2010, December). *Reflective practice and its role in stimulating personal and professional growth*. Papers presented at the International Scientific Seminars.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-175.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Pishghadam, R., Adamson, B., Shayesteh, Sh., & Kan, F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21, 34-51.
- Pishghadam, R., & Ghonsooli B. (2008). On the role of emotional intelligence in second

- language learning and academic achievement. *Studies in Foreign Languages*, 43, 41-56.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, Sh. (2012). Conceptions of assessment among Iranian EFL teachers. *Iranian EFL Journal*, 8, 9-23.
- Pishghadam, R., & Tabataba'ian, M. (2011). Emotional intelligence: Can it be a predictor of performance on different test formats? *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-21.
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, Sh. (2013). The perception-practicum interface revisited: Life-wise language teaching perceptions and teacher burnout. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 287-297.
- Rashidi, N., & Javidanmehr, Z. (2012). Pondering on issues and obstacles in reflective teaching in Iranian context. *American Journal of Linguistics*, 1(3), 19-27.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Saiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786-1791.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Sezgin, H., & Sari, S. (2012, June). *Professional development, job satisfaction and burnout of teachers of English*. Paper presented at the 7th Clute Institute International Conference, Rome, Italy.
- Thornqvist, N. S. (2011). *Emotional intelligence and burnout among teachers in a rural Florida school district* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, USA.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1122-1129.
- Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Teachers' emotional intelligence and its relationship with job satisfaction. *Advances in Education*, 1(1), 4-9.

بررسی آشناییِ مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین فرهنگی

پریرسا طاهری (کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بین المللی امام رضا(ع)، مشهد، ایران)

Taheriparisa68@gmail.com

مجید الهی شیروان (استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران، نویسنده مسؤل)

m.elahi@ub.ac.ir

بهزاد قنسولی (استاد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

ghonsooli@um.ac.ir

احمد صفار مقدم (دانشیار زیان‌شناسی کاربردی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران)

As-moqaddam@yahoo.com

چکیده

در جهان امروز که اجزای درونش به طور فرهنگی با یکدیگر در ارتباطند، فهم فرهنگی، مولفه‌ی اصلی ارتباط یا عدم ارتباط شمرده می‌شود. بدین معنا که اهداف یادگیری زبان را دیگر نمی‌توان تنها در قالب فرآیندی زبانی در نظر گرفت، بلکه بایستی یادگیری زبان را در راستای توانش ارتباطی بین فرهنگی سوق داد. بنابراین، مدرسان زبان خارجی ملزم به استفاده و ارتقای توانش بین فرهنگی در بین زبان‌آموزانشان هستند. در نگاه اول، این‌طور به نظر می‌آید که مدرسان به قدر کافی با فرهنگ‌های زبان خارجی که تدریس می‌کنند آشنا باشند، در نتیجه تحقیق حاضر، منطقی‌تر در پی بررسی میزان آشنایی مدرسان ایرانی با فرهنگ‌های خارجی و آمادگی‌شان برای آموزش توانش بین فرهنگی است. البته از طرفی این تحقیق به درک مدرسان از پروفایل یادگیری فرهنگی زبانی زبان‌آموزانشان نیز می‌پردازد. بدین منظور، از ۱۲۰ مدرس ایرانی که در موسسات خصوصی مشهد به تدریس زبان انگلیسی مشغول بودند خواسته شد به سوالات بخش ۴ و ۵ پرسشنامه‌ی تحت عنوان «مدرسان زبان خارجی و توانش بین فرهنگی که توسط لایز سرکو (2005) طراحی شده پاسخ دهند. یافته‌های تحقیق نشان داد که مدرسان به آشنایی و آمادگی بیشتر به منظور بین فرهنگی سازی آموزش زبان خارجی و ارتقای پروفایل یادگیری فرهنگی زبان‌آموزان از منظر توانش بین فرهنگی نیازمندند.

کلیدواژه‌ها: توانش بین فرهنگ، آشنایی، پروفایل یادگیری - فرهنگی.

پیشینه تحقیق

عبارت توانش ارتباطی بین فرهنگی، مفهوم توانش ارتباطی را که اخیراً توسط دل هایمز^۱ (۱۹۷۲) در پاسخ به مدل زبانی چامسکی^۲ (۱۹۶۵) مطرح شده به ذهنمان متبادر می‌کند. این مدل عمدتاً به زبان شنونده-گوینده ایده‌آلی اشاره دارد که با زبان کاملاً آشناست. به‌طور کلی، مدل زبانی چامسکی بر دانش ذاتی هر شخص از گرامر، و نه کنش زبانی، متمرکز است که به تولید زبان در زندگی روزمره می‌انجامد. گرچه هایمز (۱۹۷۲) معتقد است بایستی دانشی که افراد به هنگام برقراری ارتباط از آن بهره می‌برند مورد مطالعه قرار داد؛ به عبارت دیگر، او از حدود تمایز بین توانش و کنش زبانی می‌گذرد چراکه هر دو را مهم می‌داند. درست مانند توانش زبانی که به ما می‌گوید آیا جمله‌ای از نظر گرامری صحیح یا غلط است، به عقیده کوک^۳ (۲۰۰۳)، توانش ارتباطی نیز ما را از مناسب یا نامناسب بودن یک جمله در موقعیتی خاص مطلع می‌کند.

توصیف هایمز از فراگیری زبان اول و ارتباط میان سخنگویان بومی زبان را می‌توان در قالب اهداف آموزش و یادگیری زبان خارجی بیان کرد، گرچه آثارش به‌منظور به‌کارگیری در حرفه آموزش زبان خارجی نگاشته نشده و توجه خاصی به مقوله ارتباط میان فرهنگی نداشته است. او تنها به ارتباطات و تعاملات اجتماعی در گروه‌های اجتماعی از طریق زبان پرداخته است (بایرم^۴، ۱۹۹۷). کنل و سوین^۵ (۱۹۸۰) محققانی بودند که آموزش زبان خارجی را به مفهوم اصلی در توسعه آموزش زبان ارتباطی^۶ پیوند زدند. مفهومی که بر پایه فراگیری مهارت‌های لازم به‌منظور ارتباط به شیوه‌های صحیح فرهنگی و اجتماعی، استوار است. به عقیده آن‌ها، توانش ارتباطی متشکل از مؤلفه‌های جزئی گرامری، زبانی-اجتماعی (فرهنگی-اجتماعی و گفتمان) و توانش استراتژیک است (۱۹۸۰، صص ۲۷-۳۱). آن‌ها بر ضرورت ایجاد تعامل ارتباطی با سخنگویانی که از توانش بسیار بالایی برخوردارند

1 Dell Hymes

2 Chomsky

3 Cook

4 Byram

5 Canale & Swain

6 Communicative Language Teaching (CLT)

نیز تأکید کرده‌اند، بدین ترتیب زبان‌آموزان قادر خواهند بود در موقعیت‌های واقعی به نیازهای ارتباطی خود پاسخ دهند.

بایرم (۱۹۹۷) معتقد است که به‌کارگیری مدل توانش ارتباطی دل‌هایمز در مباحث آموزش زبان خارجی نادرست است؛ چراکه به‌طور ضمنی این فرضیه را مطرح می‌کند که در این مدل زبان‌آموزان زبان خارجی بایستی سخنگویان بومی زبان را الگوی خود قرار دهند و در نتیجه، همان‌طور که الپتکین^۷ اظهار می‌دارد در مدل توانش ارتباطی، "فرهنگ زبان‌آموزان به حاشیه رانده شده یا به کلی نادیده گرفته می‌شود" (۲۰۰۲، ص ۶۲). پیلار^۸ (۲۰۱۱) این پدیده را «ارزش‌گذاری» می‌نامد؛ زیرا مدل‌سازی نه‌تنها در حیطه زبان بلکه در مورد خود سخنگویان زبان، هنجارهای فرهنگی و ارزش‌ها نیز اتفاق می‌افتد؛ بنابراین انتخاب‌های زبانی حاصل از ایدئولوژی‌های زبان نه‌تنها منتج از برتری دادن زبانی بر زبان دیگر بلکه در نتیجه برتری دادن گروهی از سخنگویان بر دیگر سخنگویان هستند (ص ۱۵۸). در چنین شرایطی، پیش‌بینی می‌شود که زبان‌آموزان زبان خارجی به دلیل عدم ارتکاب بدفهمی‌های فرهنگی، به دنبال گسترش قالب‌ها و کلیشه‌های فرهنگی از سخنگویان بومی باشند و با توجه به عدم آشنایی‌شان با هنجارها و ارزش‌های فرهنگ زبان خارجی، نگرشی منفی نسبت به دیگر فرم‌های زبان انگلیسی داشته باشند. پیلار (۲۰۱۱) معتقد است برای برطرف نمودن چنین سنت‌های اشتباهی در زمینه آموزش زبان خارجی، بایستی از توانش ارتباطی بین‌فرهنگی بهره برد. بدین ترتیب، انتخاب‌ها و فهم زبانی وابسته به پاسخ این سؤال خواهند بود: «چه چیزی پذیرفتنی است؟» (ص ۱۵۹). از طرفی، شرایط جهانی این اجازه را به کلیه انسان‌ها می‌دهد که با یکدیگر در ارتباط باشند و به زعم کاجرو^۹ زبان انگلیسی، ابزاری است که می‌تواند به‌تناسب نیاز افراد در بافت‌های مختلف به کار گرفته شود. او از این زبان با نام «انگلیسی آزاد» یاد می‌کند که تعدیل، فرهنگ‌سازی، طراحی مجدد و در نهایت به‌واسطه این تغییرات، غنی شده است (کاجرو، ۱۹۸۸: ص ۱۰۶). علاوه بر این، بختین^{۱۰} (۲۰۰۴) نیز معتقد است

7 Alptekin

8 Pillar

9 Kachru

10 Bakhtain

که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق تعاملات فرهنگی، فرهنگ خود را مورد ارزیابی قرار داده و به آگاهی فرهنگی برسند. بدین ترتیب، مفهومی تحت عنوان توانش ارتباطی بین فرهنگی به وجود آمد (پیلار، ۲۰۱۱؛ سرکو، ۲۰۰۲؛ بایرم، ۱۹۹۷).

آثار بایرم و زارات^۱ (۱۹۹۴) و بایرم (۱۹۹۷) را می‌توان از این لحاظ با توانش ارتباطی بین فرهنگی مرتبط دانست که به معرفی مفهوم سخنگوی بین‌المللی به منظور توصیف مخاطبانی که در ارتباطات بین فرهنگی دخیل‌اند پرداخته و آن‌ها را مانند بازیگران اجتماعی با هویت‌های اجتماعی در نظر گرفته‌اند؛ به عبارت دیگر، از آن‌جا که فاکتور تعیین‌کننده در یک تعامل، درک متقابل از هویت‌های اجتماعی است، توسعه یک مدل بین فرهنگی، به جای پذیرش بی‌چون و چرای هنجارهای یک زبان، برای مقابله با چنین اختلافاتی ضروری می‌نماید (کاسپر^۲، ۱۹۹۵، نقل در بایرم، ۱۹۹۷). با در نظر داشتن این حقیقت که انسان‌ها قادرند نقش میانجی را در ارتباطات و تعاملاتی که بین زبان‌ها و هویت‌های فرهنگی مختلف رخ می‌دهد ایفا کنند، بایرم (۱۹۹۷) سخنگوی بین‌المللی را جایگزین سخنگوی بومی کرد. در نتیجه، تمایز بین سخنگوی بومی و غیربومی دیگر چندان معنادار نیست (کوک، ۲۰۰۳؛ کوک، ۱۹۹۹).

سخنگوی بین فرهنگی بایستی از نگرش، دانش و مهارت‌هایی که بایرم (۱۹۹۷) در یک چارچوب مفهومی و تحت پنج زیرمجموعه (شکل ۱) طبقه‌بندی کرده مطلع باشد. بایرم، مؤلفه‌های مختلف را تعریف کرده و به این نکته اشاره می‌کند که توسعه ویژگی‌های لازم به آموزش زبان خارجی کمک خواهد کرد چراکه زبان‌آموزان در پروسه یادگیری یک زبان خارجی، با هر دو نوع تجربیات آشنا و ناآشنا مواجه خواهند شد. بعلاوه، به بیان سرکو (۲۰۰۲) این ویژگی‌ها (که عبارت‌اند از نگرش‌ها، دانش و مهارت‌ها) ندرتاً بدون کمک مدرس به دست می‌آیند، بنابراین مدرسان نقش بسزایی در آموزش توانش بین فرهنگی به زبان‌آموزان دارند و مسلم است که مدرسان، خود بایستی از این توانش بین فرهنگی برخوردار باشند (بنت^۳، ۱۹۹۳).

1 Zarate

2 Kasper

3 Bennett

شکل ۱ فاکتورهای ارتباط بین فرهنگی (برگرفته از بایرم، ۱۹۹۷، ص ۳۴)

نگرش‌ها ^۳ نسبی دانستن خود ارزش گذاردن بر دیگران	مهارت‌ها ^۲ تفسیر و ارتباط	دانش ^۱ دانش نسبت به خویشان و دیگران؛ درمورد تعاملات فردی و اجتماعی
	آموزش آموزش سیاسی آگاهی فرهنگی انتقادی ^۴	
	مهارت‌ها ^۵ کشف و/یا تعامل	

در بین مؤلفه‌های توانش بین فرهنگی، نگرش سخنگوی بین‌المللی مفهوم پایه‌ای است که می‌توان تحت عنوان «کنجکاوی، آزادی و آمادگی برای به تعلیق درآوردن ناباوری‌هایی که در مورد دیگر فرهنگ‌ها و باوری که در مورد فرهنگ خودمان داریم» توضیح داد (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۷)؛ به عبارت دیگر، سخنگوی بین‌المللی بایستی تمایل و نگرش مثبتی نسبت به آشنایی با فرهنگ‌های خارجی مختلف و فرهنگ خودش داشته باشد؛ بنابراین، کسب فاکتور بعدی که دانش است از اهمیت حیاتی برخوردار خواهد بود. این فاکتور از دو مؤلفه تشکیل شده: گروه‌های اجتماعی و محصولات و عملکردشان در کشور خود و کشور مخاطب، و فرآیندهای کلی در تعاملات فردی و اجتماعی که مختصراً تحت عنوان «دانش فرآیندهای اجتماعی و دانش نمایش این فرآیندها» تعریف شده است (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۸)؛ بنابراین، سخنگوی بین‌المللی بایستی از طرفی با فرهنگ خود و فرهنگ‌های خارجی مخاطبانش و از طرف دیگر با فرآیند اجتماعی تعاملاتشان آشنا باشد.

البته، توانش بین فرهنگی تنها به فراگیری دانش و نگرش محدود نیست. سخنگوی بین فرهنگی باید بتواند از طریق مقایسه، تفسیر و ارتباط اطلاعات به حل بدفهمی‌ها بپردازد؛ او باید اسناد و وقایع دیگر فرهنگ‌ها را تفسیر کند، توضیح دهد و با اسناد و وقایع فرهنگ خودش مرتبط سازد (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۸). علاوه بر این، از آن‌جا که فرآیند کسب فرهنگ، به‌طور ناخودآگاه رخ

1 Savoirs

2 Savoir comprendre

3 Savoir etre

4 Savoir s'engager

5 Savoir apprendre/fair

می‌دهد، افراد نمی‌توانند به راحتی، عقاید، ارزش‌ها و رفتارهایشان را توضیح دهند؛ بنابراین، سخنگوی بین‌فرهنگی بایستی به مهارت کشف نیز مجهز باشد تا علیرغم محدودیت‌های موجود در تعاملات و ارتباطات واقعی به کسب دانش جدید در حوزه یک فرهنگ و عملکردهای فرهنگی و به‌کارگیری این دانش، نگرش‌ها و مهارت‌ها پردازد (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷: ص ۸). آگاهی فرهنگی انتقادی، مؤلفه نهایی است که به توانایی فرد برای ارزیابی که به‌طور انتقادی و بر اساس معیارها، دیدگاه‌ها، عملکردها و محصولات آشکار در فرهنگ خودش و دیگر فرهنگ‌ها و کشورها اشاره دارد. در واقع، زبان‌آموزان به ارزش‌ها و عقاید خودشان مسلط هستند و سخنگوی بین‌المللی بایستی از این ارزش‌ها و این‌که چگونه بر دیدگاه مخاطبان‌شان تأثیر می‌گذارد آگاه باشند (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷: ص ۹).

بر اساس نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸)، میانجی‌ها نقش محوری در کسب فهم فرهنگی ایفا می‌کنند. سرکو (۲۰۱۰) نیز معتقد است که اکثر زبان‌آموزان نمی‌توانند به‌تنهایی به توانش بین‌فرهنگی دست یابند؛ بنابراین، مدرسان (میانجی‌ها) بایستی از نگرش، دانش و مهارت لازم و صحیح (بایرم، ۱۹۷۷) برای کمک به زبان‌آموزان در راستای دستیابی به توانش بین‌فرهنگی برخوردار باشند؛ اما همان‌طور که سرکو نیز اشاره کرده است اولین قدم برای آموزش بین‌فرهنگی، داشتن تمایل به انجام چنین کاری است (۲۰۰۵). به زعم او، این تمایل تا حد بسیاری با درک مدرسان و آشنایی آن‌ها با دیگر مباحث فرهنگی و تعداد دفعاتی که با فرهنگ‌های خارجی زبانی که تدریس می‌کنند در تماس بوده‌اند در ارتباط است. مدرسانی که با فرهنگ زبان خارجی که تدریس می‌کنند تا حد زیادی آشنا هستند به هنگام تدریس، بی‌درنگ به سمت مباحث بین‌فرهنگی کشیده می‌شوند و بیش از دیگر مدرسان ناآشنا، آموزش زبان خارجی را با مدل بین‌فرهنگی همراه می‌کنند. از طرفی، در صورتی که مدرسان مایل به ارتقای توانش بین‌فرهنگی در بین زبان‌آموزانشان باشند، بایستی از سطح آشنایی زبان‌آموزان و منابع اطلاعاتی (مستقیم/غیرمستقیم) که از طریق آن‌ها با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند مطلع باشند. همان‌طور که سرکو (۲۰۰۵) نیز مفصلاً توضیح داده، در صورتی که مدرسان با عدم آگاهی یا نگرش منفی زبان‌آموزانشان نسبت به فرهنگ زبان خارجی مواجه شوند بایستی تلاش

1 Vygotsky

بیشتری برای آموزش فرهنگ به منظور آشنایی آنان با فرهنگ‌های خارجی و تلطیف نگرششان داشته باشند. بدین ترتیب، مدرسان می‌توانند در بین فرهنگی‌سازی زبان‌آموزانشان موفق‌تر عمل کنند. هدف از انجام این تحقیق، بررسی میزان آمادگی مدرسان برای آموزش توانش بین‌فرهنگی از طریق کاوش در درک آن‌ها از آشنایی‌شان با فرهنگ‌های خارجی و آشنایی زبان‌آموزانشان با فرهنگ‌های خارجی است.

روش تحقیق

شرکت‌کنندگان

تحقیق حاضر در دانشگاه بین‌المللی امام رضای مشهد صورت گرفته است. ۱۲۰ مدرس زبان انگلیسی از بین دانشجویان (۷۶ زن، ۴۴ مرد) در این تحقیق شرکت داشتند که سن آن‌ها بین ۲۰ و ۲۸ سال بوده و ۲ تا ۶ سال تجربه تدریس زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان خصوصی را داشته‌اند. با توجه به اینکه سیستم آموزشی در اکثر آموزشگاه‌های خصوصی غیرمتمرکز بوده و مدرسان در انتخاب روش تدریس خود آزاد هستند محیط این تحقیق به آموزشگاه‌های خصوصی تدریس زبان محدود شده است. ۳۹ مورد از شرکت‌کنندگان، دانشجویان کارشناسی ارشد و ۸۱ مورد باقی‌مانده، دانشجویان مقطع کارشناسی بوده‌اند.

ابزار تحقیق

پرسشنامه‌ای که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته توسط سرکو (۲۰۰۵) تحت عنوان «مدرسان زبان خارجی و توانش بین‌فرهنگی» (برای مشاهده متن کامل پرسشنامه مراجعه شود به سرکو و همکاران^۱، ۲۰۰۵) طراحی شده که ابعاد فرهنگی را از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی، و نه توانش فرهنگی، مورد مطالعه قرار می‌دهد (ریساجر^۲، ۲۰۰۵). یکی از تمایزاتی که به نظر ریساجر می‌توان بین این دو نوع توانش در نظر گرفت این است که توانش فرهنگی شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مربوط به یک فرهنگ خاص است که با یکی از کشورهای زبان مقصد در ارتباط است

1 Sercu et al.

2 Risager

درحالی که توانش بین فرهنگی به ارتباط بین چندین فضای فرهنگی در زبان مقصد و کشور بومی زبان آموزان اشاره دارد (۲۰۰۵).

این پرسش نامه بر مدرسان زبان خارجی متمرکز است چراکه نگارنده آن معتقد است علیرغم این که اکثر مدرسان معتقدند همزمان با تدریس زبان خارجی، فرهنگ را نیز تدریس می کنند اما چنین چیزی در محصول تدریستان دیده نمی شود. پرسشنامه به کاررفته در مقاله حاضر، این مقوله را با موضوع شناخت مدرس آنچه مدرسان فکر می کنند، می دانند، معتقدند و ارتباط بین این ساختارهای ذهنی با آنچه مدرسان در کلاس های درستان انجام می دهند- مرتبط ساخته است (بورگ^۱، ۲۰۰۳).

پرسشنامه «مدرسان زبان خارجی و توانش بین فرهنگی» شامل ۱۱ بخش با هدف کلی توصیف پروفایل میانگین در بین مدرسان زبان خارجی است (راین^۲ و سرکو، ۲۰۰۳). بخش های ۴ و ۵ این تحقیق به کاوش در درک مدرسان نسبت به آشنایی زبان آموزانشان و خودشان با توانش بی فرهنگی می پردازد. اطلاعات دقیق تر در مورد سؤال های مختلف و گزینه های مربوط به این دو بخش به همراه استراتژی های نمره دهی در بخش نتایج ارائه می گردد.

نتایج

در این بخش، میزان آگاهی و اطلاع مدرسان از موضوعات فرهنگی مختلف نشان داده می شود. بررسی ارتباط بین این دانش و آشنایی با توانش بین فرهنگی نیز در این بخش گنجانده شده است. بدین منظور، ابتدا از مدرسان خواسته شد نام کشورهایی را که با زبانی که تدریس می کنند مرتبط است لیست کنند. تمامی ۱۲۰ شرکت کننده ابتدایالات متحده و بریتانیا را نام بردند. استرالیا (با ۸۱ امتیاز) و کانادا (با ۶۴ امتیاز) مقام دوم و سوم را به دست آوردند. همه شرکت کنندگان، بیش از یک کشور را ذکر کردند. سپس لیستی از موضوعات فرهنگی در اختیار آن ها قرار داده شد تا میزان آشنایی شان را با فرهنگ های خارجی و مردمی که در کشورهای نامبرده زندگی می کنند بر اساس چهار گزینه زیر رتبه بندی کنند: عدم آشنایی، عدم آشنایی کافی، آشنایی کافی، آشنایی کامل. این

1 Borg

2 Ryan

موضوعات فرهنگی برگرفته از کتاب‌های درسی زبان خارجی^۱ (سرکو، ۲۰۰۰) و لیست مختصری می‌باشد که توسط شورای اروپا^۲ مطرح شده است (۲۰۰۱: صص ۱۰۲-۱۰۳، نقل در سرکو و همکاران، ۲۰۰۵).

جدول شماره ۱ میزان آشنایی مدرسان با موضوعات فرهنگی مختلف را از نظر خودشان نشان می‌دهد. موضوعات از بیشترین تا کمترین میزان آشنایی و ارقام میانگین، مرتب شده‌اند.

جدول ۱ آشنایی مدرسان با موضوعات فرهنگی

انحراف معیار	میانگین	
.74	2.76	۱. زندگی روزمره، شرایط زندگی، غذا، نوشیدنی‌ها و غیره
.78	2.60	۲. آموزش، زندگی حرفه‌ای
.84	2.55	۳. فرهنگ جوانان
.77	2.47	۴. ارزش‌ها و عقاید
.78	2.40	۵. سنت‌ها، فرهنگ‌عامه، جاذبه‌های توریستی
.73	2.38	۶. سایر نشانگرهای فرهنگی (موسیقی، تئاتر، هنر)
.69	2.35	۷. تاریخ، جغرافیا، سیستم‌های سیاسی
.77	2.26	۸. ادبیات
.70	2.02	۹. گروه‌های مختلف قومی و اجتماعی
.75	1.98	۱۰. روابط بین‌المللی (سیاسی، اقتصادی و فرهنگی) با کشور خود زبان‌آموزان و دیگر کشورها

بر اساس این جدول، بالاترین امتیازی (2.76) که مدرسان به دست آورده‌اند در مورد زندگی روزمره بوده است. اعداد به دست آمده نشان می‌دهد که مدرسان به‌قدرکافی با همه مباحث فرهنگی (امتیازات بین ۲,۰۱ و ۳,۰۰) به جز روابط بین‌المللی (۱,۹۸) به‌اندازه کافی آشنا هستند. به نظر می‌آید دانش مدرسان با موضوعات مختلف تنها تا حدی است که بتوانند دانش فرهنگی خود را به زبان‌آموزانشان منتقل کنند؛ به‌عبارت‌دیگر، از دیدگاه توانش ارتباطی بین‌فرهنگی، مدرسان آشنایی و دانش کافی را به دست نیاورده‌اند چراکه از تفاوت‌های فرهنگی و روابط بین‌المللی آگاهی ندارند. علاوه بر محتویات فرهنگی کتاب‌های درسی، منابع دیگر اطلاعاتی برای آشنایی با فرهنگ‌های خارجی مانند سفر یا رسانه‌ها نیز تعیین‌کننده هستند (سرکو، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، دیگر بخش‌های

1 Foreign Language Textbooks

2 Council of Europe

پرسشنامه به سؤالاتی در مورد این که مدرسان هر چند وقت یک بار به کشورهای خارجی سفر می کنند و این که آیا در منزل از رسانه های خارجی استفاده می کنند یا خیر پرداخته است؛ بنابراین، ابتدا تعداد دفعات سفرشان به کشورهای خارجی بررسی شده است. پاسخها شامل هرگز، هر از گاهی، و اغلب بوده که در جدول شماره ۲ با کاهش عدد میانگین، نشان داده شده است. گزینه هرگز با امتیازات بین ۰،۰۱ و ۱،۰۰، گزینه هر از گاهی بین ۱،۰۱ و ۲،۰۰، و گزینه اغلب بین ۲،۰۱ و ۳،۰۰ بوده است.

جدول ۲ دفعات سفر مدرسان به کشورهای خارجی

انحراف معیار	میانگین	شرکت کنندگان	
.25	1.93	120	- سفر توریستی
.40	1.86	120	- سفر کاری
.51	1.79	120	- دیدار با فامیل و دوستان
.58	1.70	120	- برنامه آموزش مدرس
.00	1.00	120	- سفرهای مدرسه ای

درصد داده ها به طور واضح نشان می دهد که تقریباً ۹۰ درصد مدرسان ایرانی که زبان خارجی تدریس می کنند هرگز به طور مستقیم با فرهنگ های خارجی در تماس نبوده اند؛ بنابراین، سفر را نمی توان یک منبع اطلاعاتی برای آشنایی آنها با فرهنگ خارجی دانست چراکه اکثر آنها در حالی با کشورهای خارجی و فرهنگ هایشان آشنا شده اند که در کشور خود به سر می برند.

جدول شماره ۳ دفعاتی را که مدرسان در منزل با فرهنگ خارجی ارتباط برقرار می کنند نشان می دهد (امتیازات بین ۰،۰۱ و ۱،۰۰ نشان دهنده گزینه هرگز، بین ۱،۰۱ و ۱،۰۰ نشان دهنده هر از گاهی، و بین ۲،۰۱ و ۳،۰۰ نشان دهنده گزینه اغلب است).

جدول ۳ تعداد دفعات تماس مدرسان با فرهنگ خارجی در منزل

انحراف معیار	میانگین	شرکت کنندگان	
.58	2.38	120	- تماس رسانه ای
.00	1.00	120	- مسئول آموزش زبان خارجی
.00	1.00	120	- اشخاصی که اصالتاً متعلق به یک کشور خارجی بوده اند
.00	1.00	120	- مؤسسات فرهنگی

تماس بیشتر بین مخاطبان زبان و نزدیکی بیشترِ کشورهایشان باعث افزایش دانش در تعاملات آن‌ها خواهد بود. گرچه امروزه با وجود شبکه‌های ارتباطی مدرنمانند رسانه که اصلی‌ترین فاکتور آشناییِ مدرسان با فرهنگ‌های خارجی است، دیگر مشکل عدم نزدیکیِ کشورها برطرف شده است (بایرم، ۱۹۷۷). با توجه به یافته‌های تحقیق، حدوداً ۷۰ درصد از مدرسان از طریق روزنامه، تلویزیون، رادیو و اینترنت با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند. گرچه باین‌حال، اکثر آن‌ها کتاب‌های درسی را برای آشناییِ زبان‌آموزان بر دیگر منابع آموزشی ترجیح می‌دهند.

حال، به بررسی میزان آشناییِ زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ‌های خارجی از نگاه مدرسانشان می‌پردازیم. بدین منظور، ابتدا، تصور کلیِ مدرسان از زبان‌آموزانشان، شامل انگیزه زبان‌آموزان در ارتباط با توانش بین‌فرهنگی بررسی گردید. پاسخ‌ها بر مدار کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۱۰) قرار گرفتند. ارقام میانگین خاص در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴ تصور کلیِ مدرسان از زبان‌آموزان

انحراف معیار	میانگین	شرکت‌کنندگان	
2.79	6.50	120	بسیار با انگیزه برای یادگیری زبان دوم
2.57	6.28	120	نگرش مثبت نسبت به مردم زبان دوم
2.74	5.17	120	یادگیری زبان دوم بسیار مشکل است
2.68	5.10	120	دانش در مورد فرهنگ‌های زبان دوم

شمار قابل توجهی از مدرسان (۶۵٪) اظهار داشته‌اند که زبان‌آموزانشان انگیزه بسیار بالایی برای یادگیری زبان دوم (انگلیسی) دارند. بعلاوه، اکثر آن‌ها (۶۳،۲٪) معتقدند که زبان‌آموزانشان نگرش مثبتی نسبت به مردم فرهنگ‌های خارجی دارند. حدوداً نیمی از مدرسان (۵۲،۲٪) نیز بر این باور بوده‌اند که زبان‌آموزان، یادگیری زبان دوم را امری بسیار دشوار می‌دانند. ۵۰٪ از مدرسان نیز زبان‌آموزانشان را آگاه از فرهنگ زبان خارجی دانسته‌اند.

همچنین، از مدرسان خواسته شد به چند سؤالتشریحی در زمینه درک آنان از نظرات زبان‌آموزانشان با در نظر داشتن کشورهای خارجی (انگلیسی‌زبان) و مردمی که غالباً با آن‌ها در ارتباط هستند پاسخ دهند.

اکثر مدرسان به این نکته اشاره کرده‌اند که زبان آموزان غالباً ایالات متحده را با زبان انگلیسی مرتبط می‌دانند. زبان آموزان تمایل دارند شیوه زندگی آمریکایی را در پیش بگیرند و از سنت‌ها و سبک زندگی آن‌ها تقلید کنند؛ بنابراین می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که نگرش مثبتی نسبت به سخنگویان بومی خارجی و کشورهایشان وجود دارد. بعضی از زبان آموزان نیز ایالات متحده را قدرتمندترین کشور و استعمارگر جهان دانسته‌اند.

زبان آموزان تنها دو نفر از مدرسان، کانادا و بریتانیا را با زبان خارجی که در حال یادگیری آن هستند مرتبط دانسته‌اند. در این موارد نیز زبان آموزان نگرش مثبتی نسبت به این کشورها داشته و به تقلید از عادات و رسومشان متمایل بوده‌اند. ویژگی‌های بارزی که زبان آموزان برای مردم کانادا بیان داشته‌اند مهربانی، و برای مردم بریتانیا، سخت‌گیری و تنبلی بوده است.

تمامی مدرسان متفق‌القول به این نکته اشاره کرده‌اند که زبان آموزان مایل به آشنایی بیشتر در زمینه موزیک محبوب، ستاره‌ها، بازیکنان ورزشی، موضوعات علمی جدید، تکنولوژی و مد در کشورهای خارجی هستند. زبان آموزان این اطلاعات را از طریق رسانه‌ها بخصوص تلویزیون و فیلم‌ها به دست می‌آورند. مدرسان، نقش حیاتی کتاب‌های درسی را نیز در آشنایی زبان آموزانشان با فرهنگ‌های خارجی متذکر شده‌اند.

جدول زیر، نظرات مدرسان و درک آن‌ها از تعداد دفعاتی که زبان آموزانشان با فرهنگ خارجی در تماس بوده‌اند را به‌طور موجز نشان می‌دهد. پاسخ‌ها با کاهش عدد میانگین، گزینه‌های اغلب، هر از گاهی و هرگز را نشان می‌دهد؛ مانند بخش‌های قبلی، امتیازات بین ۰،۰۱ و ۱،۰۰ نشان‌دهنده گزینه هرگز، بین ۱،۰۱ و ۱،۰۰ نشان‌دهنده هر از گاهی، و بین ۲،۰۱ و ۳،۰۰ نشان‌دهنده گزینه اغلب است.

جدول ۵ تعداد دفعات تماس زبان آموزان با فرهنگ‌های خارجی

انحراف معیار	میانگین	شرکت‌کنندگان	
.65	2.40	120	- کانال‌های تلویزیونی
.70	2.30	120	- اینترنت
.60	2.26	120	- مجلات و روزنامه‌های مربوط به فرهنگ‌های خارجی
.59	1.60	120	- ادبیات
.59	1.40	120	- سفر به کشورهای خارجی

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که زبان‌آموزان نیز، مانند مدرسان، اکثراً به‌طور غیرمستقیم با فرهنگ‌های خارجی در تماس بوده‌اند و ۷۲٪ مدرسان معتقدند که زبان‌آموزانشان هرگز به کشورهای خارجی سفر نکرده‌اند.

بحث

در این بخش، یافته‌های تحقیق با رویکردی بوم‌شناختی مورد بحث قرار می‌گیرند. در واقع، بوم‌شناسی زبان به مطالعه تعاملات بین زبان و محیط اطرافش می‌پردازد (ون‌لایر، ۲۰۰۴). در این تحقیق، جامعه و بافت ایران که فرآیند آموزش زبان در آن رخ می‌دهد، محیط در نظر گرفته شده است.

یافته‌های تحقیق نشان داد که نه مدرسان و نه زبان‌آموزان (از دیدگاه مدرسان)، هیچ‌کدام خود را به‌اندازه کافی با روابط بین‌الملل آشنا نمی‌دانستند. باید خاطر نشان کرد که با توجه به رویکرد بوم‌شناختی، گردشگری جایگاه خاصی در ایران ندارد و مدرسان و زبان‌آموزان اکثراً به‌طور غیرمستقیم برای مثال از طریق رسانه‌ها و کتاب‌های درسی، با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند. از طرفی، از آن‌جا که قانون کپی‌رایت به‌درستی در ایران رعایت نمی‌شود، مردم با انبوهی از کتاب‌هایی مواجه‌اند که در کشورهای انگلیسی‌زبان به چاپ رسیده است؛ بنابراین، هویت شکل‌گرفته در مدرسان و اکثر زبان‌آموزان به‌گونه‌ای است که در پی تقلید از سخنگویان بومی و مدل‌سازی آن‌ها هستند. در نتیجه، زبان انگلیسی، یک زبان جهانی در نظر گرفته نمی‌شود (کاچرو، ۱۹۸۵) و مدرسان نیز مانند زبان‌آموزان از آشنایی چندانی با روابط بین‌المللی برخوردار نیستند. به همین دلیل است که اکثر پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه، ایالات متحده و بریتانیا (کشورهای مرکزی به زعم کاچرو) را جزء کشورهای مرتبط با فرهنگ انگلیسی دانسته‌اند.

نتیجه‌گیری

با در نظر داشتن پاسخ‌های مدرسان و میزان آشنایی‌شان با فرهنگ‌های خارجی، می‌توان این‌طور استنباط کرد که مدرسان، فقط کشورهای را که در آن‌ها، انگلیسی، زبان مادری مردم است با

فرهنگ‌های خارجی مرتبط دانسته‌اند و درک فرهنگی دیگر کشورها از دید مدرسان، از مرکزیت خاصی برخوردار نیست؛ بنابراین، می‌توان گفت گرچه مدرسان به قدر کافی با فرهنگ‌های خارجی آشنا هستند اما با توجه به این‌که این آشنایی به کشورهایی محدود شده که زبان انگلیسی، زبان مادری مردم آن‌هاست، از توانش بین فرهنگی برخوردار نیستند. علاوه بر این، بر اساس نتایج تحقیق، مدرسان از بین موضوعات مختلف فرهنگی که به توانش بین فرهنگی می‌انجامد، کمترین میزان آشنایی را با روابط بین‌الملل نشان داده‌اند.

بر اساس نوع تماس (مستقیم/غیرمستقیم) با فرهنگ‌های بیگانه، می‌توان این‌طور نتیجه‌گیری کرد که مدرسان نیز همانند زبان‌آموزان به‌طور غیرمستقیم و از طریق رسانه‌ها و کتب درسی با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند. بر اساس گفته بایرم (۱۹۹۷) و با توجه به این‌که منابع اطلاعاتی غیرمستقیم، غالباً تحت سلطه سیاست هستند، نمی‌توان انتظار داشت تصاویر واقعی از فرهنگ‌های خارجی در اذهان ایجاد کنند. احتمالاً به همین دلیل، به عقیده مدرسان، زبان‌آموزان ایرانی نگرش‌های کلیشه‌ای و خاصی نسبت به مردم فرهنگ‌های خارجی دارند.

در مجموع، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسان ایرانی، آمادگی آموزش بین فرهنگی را به اندازه کافی ندارند و با توجه به این‌که مدرسان در فرآیند آموزش، نقش میانجی را در ارتقای توانش بین فرهنگی زبان‌آموزان ایفا می‌کنند (راین و سرکو، ۲۰۰۳) و تصویرسازی واقعی از فرهنگ‌های خارجی به عهده آن‌هاست، بایستی در وهله اول، درک فرهنگی خود را از منظر توانش بین فرهنگی افزایش دهند؛ به عبارت دیگر، کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که برای یک سخنگوی بین‌المللی الزامی است از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است.

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: R. M. Paige (ed), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.

- Boasted, F., Brandist, C., Sigfred, L., Hedge, E., & Faber, C. (Ed.). (2004). *Bakhtinian. Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. Great Britain: Macmillan.
- Borg, S (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (1997) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239-243.
- Canale, M., & Swaine, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1995) Wessen Pragmatic? Fur eine Neubestimmung fremdsprachlicher

- Handlungskompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6, 69-94.
- Pillar, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Great Britain: Edinburgh University Press.
- Risager, K. (2005). Foreword. In Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., & Lundgren, et al. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ryan, P.M., & Sercu, L. (2003). Foreign language teachers and their role as mediators of Language and culture: A study in Mexico. *Estudios de Linguística Aplicada*, 21(37), 99-118.
- Sercu, L. (2000) *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks: The Case of Flemish Adolescents Learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., & Lundgren, U. et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. England: Harvard University Press.

تفاوت‌های نحوی، چالشی در ترجمه ادبی

(مورد پژوهی: ترجمه ضمیر سوم شخص مفرد در غزل‌های حافظ)

دکتر سید محمد حسینی معصوم (دانشیار گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران،

نویسنده مسؤول)

hosseinimasum@pnu.ac.ir

الهه علیزاده (کارشناس ارشد مطالعات ترجمه، دانشگاه تربت‌حیدریه، تربت حیدریه، ایران)

Elaheh.alizadeh65@gmail.com

چکیده

منشأ بسیاری از ابهام‌های جذّاب شعر حافظ، در چندگانگی تفسیرهای مربوط به تعیین مخاطب شعر اوست. مترجم ادبی موفق کسی است که درجه ابهام‌آمیزی متن را در فرایند ترجمه حفظ کند. یکی از مشکلاتی که در فرایند ترجمه رخ می‌دهد، عدم تناسب ساخت‌های دستوری و ویژگی‌های صرفی و نحوی زبان مبدأ و مقصد است. این امر در ترجمه ادبی و به‌ویژه ترجمه شعر که گاه مبتنی بر همین ویژگی‌های صوری برای خلق ابهام‌های خیال‌انگیز است، بیش‌ازپیش چالش‌برانگیز خواهد بود. با توجه به فقدان مشخصه جنس در نظام ضمیری زبان فارسی، برگردان ضمیر «او» که به معشوق حافظ اشاره می‌کند، در ترجمه انگلیسی امری چالش‌برانگیز است، چراکه مترجم مجبور به استفاده از یکی از دو ضمیر مذکر یا مؤنث خواهد بود که هرکدام تفسیری خاص را برمی‌انگیزد. این مقاله با بررسی نمونه‌هایی از ترجمه شعر حافظ توسط سه مترجم، به تحلیل و دسته‌بندی شیوه‌های ایشان در برگردان ضمیر سوم شخص مفرد می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: نظام ضمیری، ترجمه ادبی، ضمیر سوم شخص مفرد، فارسی، انگلیسی.

۱. مقدمه

در اثر اختلافات دستوری و واژگانی بین زبان مبدأ و مقصد، خواه‌ناخواه فاصله‌ای ایجاد می‌شود که نقش مترجم، پر کردن آن‌ها از طریق معادل‌یابی صحیح است. یکی از این

اختلافات، مربوط به ترجمه مقوله‌های نقشی همچون ضمائر است. وجود مقوله جنس در نظام دستوری بعضی زبان‌ها و عدم وجود آن در بعضی دیگر، یکی از این موارد اختلاف است. از دیدگاه کوریت (۱۹۹۱، ص ۱۲)، «در زبان‌هایی که دارای نظام جنس دستوری صرفاً ضمیری^۱ هستند جنسیت تنها از ضمائر شخصی قابل تشخیص است». این بدان معناست که عناصر دیگر مانند افعال و صفات، فاقد نشانه‌های جنسی دستوری هستند و تشخیص جنسیت، صرفاً وابسته به نشانه آن بر روی ضمیر شخصی است.

مثلاً زبان انگلیسی دارای جنس دستوری در ضمائر بر پایه ملاک‌های معنایی می‌باشد و این جنس دستوری تنها در ضمائر سوم شخص مفرد فاعلی و مفعولی، انعکاسی و صفت ملکی^۱ مربوط، تجلی می‌یابد. موارد استفاده از ضمائر *he*، *she*، *it* طبق قانون ساده‌ای این‌گونه تعریف شده است: «برای انسان مذکر از ضمیر «*he*» و برای انسان مؤنث، از ضمیر «*she*» استفاده می‌کنیم و هر چیز دیگری را خنثی در نظر می‌گیریم و ضمیر «*it*» را برای آن به کار می‌بریم» (همان)؛ اما در زبانی چون فارسی، تمایز جنسی در نظام ضمیری وجود ندارد. چنان‌که مشکوئه‌الدینی می‌گوید: «در زبان فارسی، ضمیر به‌عنوان واژه دستوری، تنها به شخص و شمار اشاره دارد و همواره دارای مرجع است. مرجع، گروه اسمی خاصی در درون همان جمله و یا جمله‌های پیشین است (در برخی زبان‌ها، ضمیر به مفهوم «جنس طبیعی، مذکر و مؤنث» و یا «جنس دستوری یعنی دسته‌های به‌اصطلاح مذکر و مؤنث نیز اشاره می‌کند، از جمله زبان‌های عربی، انگلیسی و فرانسه). واژه ضمیر بر حسب صورت آوایی و نیز ویژگی‌های صرفی و نحوی آن در هفت دسته ضمیر شخصی، ضمیر متصل، ضمیر مشترک انعکاسی و تأکیدی، ضمیر متقابل، ضمیر اشاره، ضمیر پرسشی و ضمیر نامشخص قرار می‌گیرد» (مشکوئه‌الدینی، ص ۱۷۵).

گفتنی است که مترجمان تاکنون به خاطر وجود برخی ابهامات، رویکرد واحدی در ترجمه ضمیر «او» نداشته‌اند و هرکدام از آن‌ها بر مبنای دیدگاه خاص خود، مرجع ضمیر را تعبیر کرده

¹ purely pronominal gender system

و به ترجمه پرداخته‌اند؛ چراکه به قول القویانی (۲۰۰۰)، «این مترجم است که باید تصمیم بگیرد تا از ضمیر مؤنث، مذکر و یا مطابقت جنس دستوری آن استفاده کند».

در این مقاله، به طرح و نقد تفاوت‌های موجود در برگردان یکی از عناصر به‌ظاهر جزئی و درعین حال، بس مهم و کلیدی در شعر حافظ - که همانا ضمیر «او» است - می‌پردازیم؛ تفاوتی که ناشی از وجود مشخصه جنس در نظام ضمیری زبان انگلیسی و فقدان آن در زبان فارسی است.

۲. ترجمه ادبی و انواع تعادل‌های در آن

در مطالعات ترجمه موضوع تعادل^۲، ماهیت آن، انواع آن و ضرورت یا عدم ضرورت تعادل بحث‌های زیادی مطرح شده است. نخستین بار نایدا (۱۹۶۴) مفهوم تعادل را مطرح کرد و ترجمه را بازتولید نزدیک‌ترین معادل سلیس و روان به لحاظ معنا و سبک در زبان مقصد معرفی کرد (به نقل از خسروی‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۵۰). وی از تعادل صوری^۳ و پویا^۴ به‌عنوان دو نوع تعادل یاد می‌کند. طبیعی است که نایدا طرفدار تعادل پویا باشد؛ چراکه همان ادراک و احساسی را ایجاد می‌کند که متن مبدأ در مخاطب خود ایجاد کرده است. نیومارک نیز از ترجمه معنایی^۵ در برابر ترجمه ارتباطی^۶ سخن به میان می‌آورد.

اما در همه این تعاریف و طبقه‌بندی‌ها ملاک و میزان ملموسی برای نحوه تشخیص انواع تعادل ارائه نمی‌شود و صرفاً از تأثیر مشابه سخن گفته می‌شود. این امر به‌ویژه در ترجمه ادبی و خصوصاً ترجمه شعر بیش‌ازپیش اهمیت می‌یابد. برای تعیین این معیار باید نخست پرسید که سازوکار تأثیرگذاری شعر و متن ادبی چگونه است. در این زمینه منتقدان ادبی و نظریه‌پردازان معناشناسی دیدگاه‌های متفاوتی دارند، اما اگر به شیوه مرسوم و متداول دوران اخیر و رویکردهای خواننده‌محور توجه کنیم، باید بپذیریم که معنای متن ادبی (و بالطبع اثر آن)

2. equivalence

3. formal

4. dynamic

5. semantic

6. communicative

حاصل تعامل و درگیری خواننده با متن است و این معنا در فرایند خواندن تولید می‌شود و تکاپوی هر خواننده و حتی هر بار خواندن او می‌تواند زمینه‌ساز خلق و کشف معنایی نو از یک اثر واحد باشد.

با چنین نگاهی است که خزاعی فر (۱۳۹۴) نخستین بار از تعادل زیبایی‌شناختی^۷ سخن به میان می‌آورد. وی که مترجم را از خوانندگان واقعی متن اصلی^۸ می‌داند، اشاره می‌کند که «از منظر زیباشناسی، باید دید در جاهایی از متن اصلی که خلأ وجود داشته یا ساختارهای تفسیر پذیر بوده مترجم چگونه به این خلأها و ساختارها واکنش نشان داده و چگونه ضمن تلاش برای نوشتن متنی منسجم در پرکردن این خلأها مشارکت کرده است.» به اعتقاد خزاعی فر ترجمه‌های تحت‌اللفظی معمولاً خلأها را حفظ می‌کنند زیرا مترجم در تفسیر متن مشارکت نمی‌کند؛ این شیوه رمز و راز و یا زیباشناسی متن اصلی را حفظ می‌کند. اما در ترجمه‌های آزاد مترجم خلأها را پر می‌کند یعنی هرکجا که خلأئی هست آن خلأ را تفسیر می‌کند و تفسیر خود را ترجمه می‌کند و در نتیجه از رمز و راز و زیباشناسی یعنی امکان و لذت کشف معنی از متن اصلی می‌کاهد.

بنابراین، از دیدگاه خزاعی فر حفظ تعادل زیبایی‌شناختی مستلزم نوعی تعادل در درجه تفسیرپذیری متن مبدأ در متن ترجمه شده است. به عبارت دیگر حفظ شکاف‌های اطلاعاتی متن

7 aesthetic equivalence

۸ آیزر میان دو نوع خواننده تمایز قائل می‌شود: خواننده فرضی^۸ و خواننده واقعی^۸. خواننده فرضی خواننده‌ای است آرمانی که نویسنده هنگام نوشتن متن در نظر دارد. این خواننده از این جهت آرمانی است که اولاً ساختارهای زبانی و کدهای فرهنگی مشترکی با نویسنده دارد. دوماً اشارات تاریخی و اشارات به زمان حال را بخوبی درک می‌کند. در نتیجه انتظار می‌رود چنین خواننده‌ای اعتبار متن را بپذیرد و با پیروی از دستورالعمل‌های پنهان در متن معنی مورد نظر نویسنده را در تفسیری منسجم از متن صورتی عینی و ملموس بدهد. به بیان دیگر، نویسنده معنی را در متن «جاسازی» می‌کند و خواننده فرضی که به ابزار لازم برای کشف معنی مجهز است به معنی بالقوه متن فعلیت می‌بخشد. اما خواننده واقعی خواننده‌ای است که عملاً متن را می‌خواند. هر خواننده واقعی تجارب شخصی، ارزش‌ها، دیدگاه‌ها و معیارهای متفاوتی دارد و متن را به شیوه خاص خود می‌خواند، بنابراین هیچ دو خواننده واقعی معنی بالقوه متن را به شیوه‌ای یکسان فعلیت نمی‌بخشند و نیز خواننده واقعی و خواننده فرضی افکار، بینش، ارزش‌ها، مفروضات و درک متفاوتی از متن دارند.

که شاعر یا ادیب و نویسنده به عمد در متن خود جاسازی کرده است می‌تواند منجر به خلق متنی در زبان مقصد شود که به همان اندازه متن اصلی ابهام‌آلود و تفسیرپذیر باشد و خواننده را از لذت کشف و حل مسأله محروم نکند.

۳. کیستی یا چیستی «او» در شعر حافظ

همان‌گونه که خیرآبادی بیان کرده: شعر حافظ، گُرّوی است و نگرستن به حجم گُرّوی از ابعاد و زوایای گوناگون، تا بی‌نهایت میسر است و می‌تواند حاصل هر نگاه، با نگاه دیگر، ناهمسان باشد (۱۳۸۰، ص ۱). زرّین‌کوب نیز دربارهٔ درونمایهٔ محوری کلام حافظ می‌گوید: «پیام حافظ، عشق است و تمام جهان‌بینی او بر عشق مبتنی است و بر مفهوم از خود رهایی که عشق، خود، جز آن حاصلی ندارد، استوار گردیده است» (۱۳۷۴، ص ۱۷۶)، و «او»یی که در اشعار وی مورد خطاب قرار می‌گیرد، گاه به معشوق حقیقی و گاه به معشوق مجازی، تعلق دارد و به این دلیل است که در ترجمهٔ ضمیر سوم شخص «او» در اشعار حافظ، مترجم بر سر دوراهی حقیقت و مجاز، سرگردان می‌ماند و در تشخیص آسمانی یا زمینی بودن محبوب شاعر، تردید می‌کند.

نیز گفتنی است که ظرافت‌های زندانه و هنری موجود در شعر حافظ - که درگاهی (۱۳۸۲) از آن با عنوان «الهیات رندی» یاد می‌کند، سیل اتهامات و تکفیرها را به سوی شاعر روانه ساخته است و یکی از مواضع این تهمت‌ها، همین عدم وضوح مرجع و جنسیت ضمیر سوم شخص در سروده‌های اوست. آن «او»یی که حافظ مدام از آن سخن می‌گوید و به وی عشق می‌ورزد و از خال و خطش سخن می‌گوید کیست؟ این گره که برای صاحب‌نظران ادب فارسی نیز ناگشوده مانده، در برگردان اشعار حافظ به زبان انگلیسی نیز، مترجمان را به دشواری می‌افکند؛ چراکه ضمیر خنثایی همچون «او»ی فارسی در انگلیسی وجود ندارد تا بتوان به آسودگی، مرجع و جنسیت آن را مبهم باقی گذاشت و از گزند خُرده‌گیری‌های مفسران و معبران فارسی‌دان سروده‌های وی درامان ماند. مفسران شعر حافظ در تشخیص مخاطب حافظ در هر غزل خاص، نظرات متفاوتی دارند که این امر، مترجم را در مسیری مبهم و

پیچیده قرار می‌دهد و کار او را سخت‌تر می‌کند و ضرورت تجهیز وی به شناخت مرز عشق حقیقی و دلدادگی مجازی را برجسته‌تر می‌سازد.

۳.۱ عشق حقیقی و مجازی در ذهن و زبان حافظ

عشق، کلیدی‌ترین و کاربردی‌ترین کلمه در دیوان حافظ است. «قفل فروبسته بسیاری از معانی و مفاهیم دیوان حافظ را تنها با کلید سه دندانه «عشق» می‌توان گشود؛ عشق این ماندگارترین و دلنوازترین صدا در همه اعصار در زیر این گنبد دوار» (حسین‌پور، ۱۳۸۴) چنان‌که خود گوید:

«از صدای سخن عشق ندیدم خوش‌تر

یادگاری که در این گنبد دوار بماند»

حیات واقعی انسان از نظر حافظ همان حیات طیبه عاشقانه است و کسی که به حقیقت عشق زنده نیست، در حقیقت مرده است. حافظ نیز - به گواهی اشعارش - درد عشق را کشیده و زهر هجر را چشیده و جهانی را جسته و آخر کار، دلبری بی‌مانند را برگزیده است. واقعیت این‌جاست که با نگاهی به تفاسیر مختلف از شعر حافظ می‌توان به این نتیجه رسید که در دیوان وی هر دو نوع شعر عرفانی و غیرعرفانی وجود دارد. به این معنی که در دیوان حافظ هم عشق انسانی و هم عشق آسمانی بازتاب گسترده‌ای یافته است. البته برخی از شارحان حافظ خواسته‌اند تا همه اشعار عاشقانه او را به عشق انسانی منتسب کنند و گروهی دیگر کوشیده‌اند تا همه این اشعار را آسمانی قلمداد نمایند؛ اما اگر بخواهیم دیدگاهی میانه را درپیش‌گیریم باید بگوییم که حافظ هر چند سوخته عشق الهی بوده، دستی بر آتش عشق زمینی نیز داشته است. و همچنین خرمشاهی در این باره چنین می‌گوید: «یکی از درون‌مایه‌های شعر حافظ عرفان است. البته بینش عرفانی و حکمت ذوقی بر شعر او پرتو افکنده است. ولی همو که «در ازل پرتو حسنت ز تجلی دم‌زد» را سروده است، «گر من از باغ تو یک میوه بچینم چه شود» هم سروده است. همو که «سال‌ها دل طلب جام‌جم از ما می‌کرد» را سروده است، «مرا مهر سیه‌چشمان ز سر بیرون نخواهد شد» هم سروده است، همو که «در خرابات مغان نور خدا می‌بینم» سروده است، «سال‌ها دفتر ما در گرو صهبا بود» هم سروده است، همو که «دوش

وقت سحر از غصه نجاتم دادند» سروده است، «فدای پیرهن چاک ماهرویان باد» هم سروده است، همو که «دوش دیدم که ملائک در میخانه زدند» سروده است، «به مژگان سیه کردی هزاران رخنه در دینم» هم سروده است. در جنب شعر عرفانی و آسمانی حافظ که حجم کمتری از دیوان او را دربرمی‌گیرد، شعر عاشقانه انسانی زمینی و خاکی هم در دیوان او موج می‌زند که آکنده از وسوسه‌های «لب از ترشح می پاک‌کن برای خدا/ که خاطر م به هزاران گنه موسوس شد» می‌باشد» (۹:۱۳۷۸). در این میان زرین کوب نیز به اندیشه‌های عرفانی حافظ اشاره کرده و او را یک رند در شیراز عصر شاه شیخ ابواسحاق و امیر مبارز مظفری و شاه شجاع تصویر کرده است. او نیز عشق انسانی را برای حافظ همچون پلی می‌داند که به عشق الهی راهمی یابد (۱۳۷۴، ص ۱۸۰). تصوف‌شناس مشهور ایران، فروزانفر نیز گفته است: «اگر همه شعرهای حافظ تصوف و عرفان باشد، پس کدام شعر هست که مفهوم عرفانی ندارد؟» یا شفיעی کدکنی که استفاده حافظ از تعبیرات و مفاهیم عرفانی را مانند استفاده او از اصطلاحات بازی شطرنج می‌داند (۱۳۷۶، ص ۴۳۵-۴۳۶). مرتضوی و اسلامی ندوشن هم تفکر حافظ را آمیزه‌ای از فلسفه خیام و چاشنی عرفان خوانده است.

۲.۳. نقش معشوق حقیقی و مجازی در برگردان ضمیر سوم شخص مفرد

چنان‌که در بالا گفتیم، در تفسیر عشق از نگاه حافظ دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد:

۱. عشق حافظ به یارش شاخه نبات که در واقع نوعی عشق مجازی است (معادل ضمیر

سوم شخص «او» در این حالت «she» است)

عده کثیری از فارسی‌زبانان و غیرفارسی‌زبانان بر این عقیده‌اند که حافظ را یاری بوده است به نام «شاخه نبات» و داستانی از دیرباز در شرح عشق او بیان شده است، قسمتی از این داستان را جمیل‌خان (۲۰۰۳) چنین بیان می‌کند که: «نقل شده زمانی که حافظ برای یکی از مناطق ثروتمندترین از نانوایی اش نان می‌برد، عاشق دختر یک خانواده ثروتمند که نامش «شاخه نبات» بود، شد. با توجه به تفاوت شأن اجتماعی این دو امکان وصال برایشان فراهم نگردید. هرچند که عشق حافظ به شاخه نبات تا آخر عمر پابرجا ماند، حافظ در بیست‌سالگی ازدواج کرد و به همسر و فرزندش وفادار ماند تا آن‌گاه که هر دو در جلوی چشمان او جان سپردند».

هر چند بر این تحلیل، اشکالات تاریخی و ادبی فراوانی مترتب است، عده‌ای از مترجمان باتوجه به چنین نقل‌قول‌هایی یار حافظ را شاخه نبات می‌دانند و در ترجمه ضمیر سوم شخص «او» در اشعار وی از ضمیر «she» استفاده می‌کنند.

در این‌که حافظ عشق مجازی به نام شاخه نبات داشته یا نه اختلاف عقیده بسیار زیاد است. مدرس‌زاده (۱۳۸۷) در این مقوله چنین می‌گوید: «عده‌ای از حافظ پژوهان مصرأً چنین نامی را به‌عنوان شریک زندگی حافظ قلمداد نموده و در جبهه مقابل اندیشمندانی دیگر شاخه نبات را استعاره‌ای بر قریحه معجزه‌وار شعری خواجه می‌دانند و معتقدند که او به کنایه چنین ترکیبی را برای طبع خویش در نظر گرفته است. باید توجه داشت که این نکته نیز مانند صداها نکته سربسته در دیوان حافظ به صورتی مستتر باقی مانده است».

۲. ابراز عشق به مغیبه به خاطر استفاده از «سنت ادبی» در شعر که در هر صورت این مطلب به‌ظاهر گویای عشقی مجازی است (معادل ضمیر سوم شخص «او» در این حالت «he» است).

خیرآبادی در تفسیر بیتی از غزل ۹۲ حافظ:

«این همه شهد و شکر کز سخنم می‌ریزد

اجر صبری است کزان شاخه نباتم دادند»

چنین اظهار داشته است: «برخلاف تصور عام، «شاخه نبات»، نام معشوق حافظ نیست؛ بلکه مراد شاعر از آن، لذات معنوی است. می‌فرماید: چون توانستم خود را از لذات زودگذر دنیوی بری دارم به درجه‌ای رسیدم که اینک از قلم شهد و شکر می‌ریزد. می‌توان «شاخ نبات» را مظهري از جمال الهی که معشوق روحانی حافظ است دانست. در این صورت مفهوم بیت، این است: به خاطر صبری که در فراق آن دلدار روحانی داشتم به لطف یار، کلامم چنین شیرین و شکرین شده است» (۱۳۸۰، ص ۱۸۵).

اما باین حال مترجمان زیادی در ترجمه ضمیر سوم شخص «او» - «او» یی که یار و مخاطب حافظ است - از ضمیر سوم شخص «she / her» استفاده کرده‌اند. از طرفی عده‌ای به وجود سنت ادبی در شعر حافظ اعتقاد دارند و عشق انسانی را برای حافظ بیش از آنکه حاکی از یک نوع انحراف جنسی باشد حاکی از نوعی سنت ادبی می‌دانند زیرا در دوران بسته

قرون وسطایی تغزل به یاد پسران را در جامعه تحمل‌پذیرتر می‌دانستند تا اینکه نام زنان را در اشعارشان به زبان بیاورند. زرین‌کوب (۱۳۷۴، ص ۱۸۰) در این رابطه چنین می‌گوید: «سنت ادبی اقتضا کرده است که در شعر عاشقانه، عاشق و معشوق هردو مرد باشند و ممکن هست که حافظ در این‌گونه اشعار بیشتر همین سنت شاعرانه را منعکس کرده باشد. در جامعه اسلامی آن روزگاران، اشاره به نام زن و اظهار علاقه به یک زن غریبه که محبوبه شاعر و نه زوجه او باشد، غریب به نظر می‌آمد.»

۳. عشق حافظ به مغیبه که از عشق مجازی حکایت می‌کند. (معادل ضمیر سوم شخص «او» در این حالت «he» است)

اما عده‌ای بر این عقیده نیستند و سنت ادبی در شعر حافظ را قبول ندارند و به عشق حافظ به شیرین پسران معتقدند. محمدی (۱۳۸۸) در این باره چنین اظهار می‌کند: «یکی از محبوب‌ترین چهره‌های شعری دیوان حافظ که همچون پیرمغان و یار و جانان برای خود پایگاه و مقام ارجمندی دارد و عظمت و ارزش و کاردانی او در غزل حافظ از معشوق یا پیرمغان کمتر نیست ساقی است که گاهی چندان طرف توجه و خطاب و گفت‌وگو و عشق و علاقه حافظ است که فرق و فاصله‌ای با معشوق ندارد و گاه هست که با او یکسان است. ساقی در شعر حافظ با جلوه‌های گوناگون همچون: خدمتکار خوبروی خرابات، معشوقی که از برکت ساقیگری به این مقام رسیده معشوق ازلی، صنم باده‌فروش، ترسابچه، مغیبه باده‌فروش آمده است.» و پیرو این مطلب فردی چنین اظهار می‌کند: «آیا در همه دیوان حافظ دلیلی هست که آن شاهدهی که حافظ می‌گوید زن بوده است؟ آیا شاهد حافظ زن بوده است یا بچه؟ درباره این، دیگر مفسران سکوت کرده‌اند. اتفاقاً اگر بنا باشد که تفسیر همین ظواهر را بگیریم، بدون شک شاهد حافظ بچه بوده است و ما هیچ دلیلی بر زن بودن شاهد حافظ نداریم. همان شاخ نباتی را هم از آن می‌گویند دارای خصوصیات بچه‌ها بوده است که در بعضی از اشعارش به «مغیبه» تعبیر شده است.»^۹

۴. عشق حافظ به خداوند، که مبین عشق حقیقی در شعر حافظ است. (معادل ضمیر سوم شخص «او» در این حالت «He» است).

دلایل بسیاری بر وجود عرفان و عشق الهی در اشعار حافظ دلالت می‌کند. از نظر خرمشاهی حافظ شاعر است؛ شاعری عارف. برای حافظ، شعر، اصل، و عرفان، عروض و عارضه است درحالی‌که برای عطار و مولانا عرفان، اصل است و شعر، عروض و عارضه (۱۳۷۸، ص ۱۰). همان‌طور که در ابتدای بحث ذکر شد، در میان اشعار حافظ، اشعار زیادی هستند که نمایانگر عشق آسمانی و الهی‌اند و مجاز و عشق خاکی و زمینی در آن‌ها جایی ندارد. «تعمق در آنچه حافظ در باب عشق می‌گوید نشان می‌دهد که لامحاله در پاره‌ای از غزل‌های وی عشق می‌بایست از مظاهر حسن ظاهری به دنیای روحانی نفوذ کرده باشد و حتی به آن سوی پل رسیده باشد. اما وجود این پل که دائم شعر حافظ را بین عشق انسانی و عشق الهی در نوسان نگه می‌دارد، در عین حال نشان می‌دهد که نفی هرگونه مفهوم عرفانی از عرصه غزل وی غیرممکن است.» (زرین‌کوب، ۱۳۷۴، ص ۱۹۰) همان‌طور که مولانا در بیت زیر با تأیید عشق انسانی یا عشق «این سری»، آن را مقدمه عشق الهی یا «آن سری» معرفی می‌کند:

عاشقی گر زین سر و گر زان سر است عاقبت ما را بدان سر رهبر است
(مولوی، ۱۳۷۰، ص ۹)

۳.۳. نمونه‌هایی از برگردان «او» در ترجمه‌های موجود شعر حافظ

مثال‌های ذیل، به بررسی ترجمه غزل ۱ (بیت اول و دوم)، غزل ۳ (بیت اول) و غزل ۱۹۸ (بیت اول) اشعار حافظ می‌پردازد. در ادامه ملاحظه می‌شود که مترجمان در ترجمه ضمیر خنثای «او» در این ابیات از تمام معادل‌های He, he, his, she, her و لغاتی نظیر Belle, master, Boy, maid که هر یک گویای جنسیت خاصی است بهره برده و از معادل واحدی استفاده نکرده‌اند. البته در این میان افرادی هم هستند که برای حفظ ابهام موجود در ضمیر خنثای «او» فارسی از معادل you استفاده کردند و در حقیقت دست به تغییر ضمیر زده‌اند. لازم به ذکر است که شماره غزل‌های ذکر شده براساس دیوان حافظ نسخه محمدقزوینی و دکتر

قاسم‌غنی، می‌باشد. (گفتنی است که در این بخش، به بررسی ترجمه مترجمانی پرداختیم که در ترجمه ابیات مورد نظر از ضمیر سوم‌شخص استفاده کرده‌اند).

مثال ۱: غزل ۱ بیت اول و در بعضی موارد ابیات اول و دوم:

الا یا ایها الساقی ادرکاساً و ناولها که عشق آسان نمود اول ولی افتاد مشکل‌ها
 بیوی نافه‌ای کاخر صبا زان طره بگشاید ز تاب جعد مشکینش چه خون افتاد در دل‌ها

در مثال‌های ذیل مترجمان در ترجمه این ابیات از ضمیر سوم‌شخص «she/her» استفاده کردند زیرا بر این دیدگاه بودند که ضمیر سوم شخص «او»یی که در این ابیات وجود دارد اشاره به یار مجازی حافظ دارد و جنسیت مخاطب حافظ را مؤنث دانستند:

۱. بل (۱۹۸۵) مخاطب حافظ را مؤنث می‌داند.

1. **ARISE**, oh Cup-bearer, rise! and bring
 To lips that are thirsting the bowl they praise,
 For it seemed that love was an easy thing,
 But my feet have fallen on difficult ways.
 2. I have prayed the wind o'er my heart to fling
 The fragrance of musk in her hair that sleeps
 In the night of her hair-yet no fragrance stays
 The tears of my heart's blood my sad heart weeps.

در مقابل افرادی نیز بودند که در ترجمه این ابیات از ضمیر سوم شخص «He/ he /his» استفاده کردند و جنسیت مخاطب حافظ را مذکر دانستند، البته مترجمانی هم بودند که با به کار بردن کلماتی همچون **Boy** و **master** به معرفی جنسیت پرداختند، در این گروه افرادی که از ضمیر سوم شخص **He** استفاده کردند یار حافظ را حقیقی می‌دانند و بقیه به یاری معتقدند که مجازی و مذکر است. به‌عنوان مثال:

۲. آوری و هیث استابس (۱۹۵۲) با ترجمه‌ای متشورمخاطب حافظ را مذکر می‌دانند (اشاره به غیر خدا دارد). مترجمان از ضمیر سوم شخص استفاده نکرده‌اند اما با به کار بردن کلمه «**Boy**» جنسیت مخاطب مشخص می‌شود.

1. **Boy**, bring the cup and circulate the wine:
 How easy at first love seemed, but now the snags begin.

Boy: پسر، پسر بچه،... (حق شناس، سامعی و دیگران، ۱۳۸۵، ص ۱۴۹)

۳. شهریاری (۱۹۹۹) در ترجمه این ابیات از هیچ نوع ضمیر سوم شخصی استفاده نکرده است و با استفاده از ضمیر اشاره *those* زاویه دید شاعر را در ترجمه تغییر داده است.

O beautiful wine-bearer, bring forth the cup and put it to my lips
Path of love seemed easy at first, what came was many hardships.
With its perfume, the morning breeze unlocks those beautiful locks
The curl of those dark ringlets, many hearts to shreds strips.

مثال ۲: غزل ۳ بیت اول:

اگر آن ترک شیرازی به دست آرد دل ما را
به خال هندویش بخشم سمرقند و بخارا را

✓ ترک شیرازی: دکتر معین می نویسد: «غلامان و کنیزان ترک نژاد زیبا بودند، بدین مناسبت ترک به معنی معشوق زیباروی هم به کار رفته است» (حاشیه برهان) و خرمشاهی می نویسد: «ترک شیرازی می تواند ناظر به نژاد هم باشد، یعنی ترک زیباروی مقیم شیراز یا متوطن در آنجا» (۱۳۷۸، ص ۱۰۹).

✓ خال هندو: خرمشاهی می نویسد: «هندو به معنی پیرو آیین قدیم هند نیست، بلکه به معنای هندی است و مراد از هندی سیاه است. چنانکه در لغت نامه در برابر معنای دوم هندو آمده است: «سیاه، از هر چیز»..... و همچنین می تواند خال به شیوه خالی که زیبارویان هندی در میان دو ابرو می گذارند باشد.... به تعبیر دیگر می توان گفت شاید مراد حافظ مبالغه در احترام بوده. یعنی می گوید نه به خال خود او بلکه به خال غلام او سمرقند و بخارا را می بخشم..... حافظ خال هندو را به دو معنی سیاه می دانسته: (۱) از نظر رنگ؛ (۲) به معنی غلام [=هندو] از آن روی که غلامان بویژه هندوها غالباً سیاه بوده اند» (۱۳۷۸، ص ۱۱۰-۱۱۱).

❖ «اگر آن زیبا روی شیرازی را با ما عنایتی باشد، به خال سیاه او سمرقند و بخارا را می بخشم که ارزش این خال برای من دلداده از این دو شهر زیبا افزون تر است.» (خیرآبادی، ۱۳۸۰، ص ۷)

در این مثال نیز همچون مثال قبل تعدادی از مترجمان در ترجمه این ابیات از ضمیر سوم شخص «she/her» و یا کلماتی همچون «Belle» استفاده کردند و جنسیت یار مجازی حافظ را

مؤنث دانستند و در مقابل افرادی نظیر گوپتا، کلرک و هیلمن جنسیت مخاطب او را در این ابیات مذکر اعلام کرده‌اند:

۱. الهی‌قمشه‌ای مخاطب حافظ را مؤنث می‌داند.

1. If that Shirâzian Turk would deign to take my heart within her hand
To make her Indian molemy own, I'd give Bukhára and Samarkand

۲. کلرک (۲۰۰۸) مخاطب حافظ را مذکر می‌داند (اشاره به خدا دارد).

1. If that Bold One of Shirazi gain our heart,
For His dark mole, I will give Samarkand & Bukhara.

البته در این میان مترجمانی بودند که کار بر خود آسان گرفتند و هیچ تصمیمی در این رابطه نگرفته‌اند و با ذکر هردو ضمیر تصمیم را به خود خواننده واگذار کرده و یا دست به تغییر ضمیر زده‌اند:

۳. میکائیل هیلمن (۱۹۷۶) در ترجمه‌ای تحت‌اللفظی مخاطب حافظ را مذکر (اشاره به غیر-

خدا) / مؤنث معرفی می‌کند و انتخاب جنسیت را به خواننده واگذار می‌کند.

1. If that Turk (is male/female, beloved) of Shiraz gains
my heart (reciprocates my affection), I'll
Grant (give up) Samarqand and Bokhara
(in exchange) for his/her Indian mole (beauty mark)

البته مترجمانی نیز بودند که در ترجمه بعضی از ابیات دست به تغییر ضمیر سوم‌شخص

«او» می‌زدند، همچون مثال ذیل:

مثال ۳: غزل ۱۹۸ بیت ۱

گفتم کی‌ام دهان و لب‌ت کامران کنند

گفتا به چشم هر چه تو گویی چنان کنند

۱. همایون‌نفر (۲۰۰۱) مخاطب حافظ را مذکر می‌داند (اشاره به خدا دارد)

1. I said: "Me, prosperous, Thy mouth and lip, when do they make?" He
said: "By my eye whatever thou sayest even so do they make.

۲. شهریاری (۱۹۹۹) مخاطب حافظ را از ضمیر سوم‌شخص به ضمیر دوم‌شخص تغییر

می‌دهد. در این حالت باز هم جنسیت مخاطب مبهم است.

2. I said, when will your lips mine satisfy?
You said, with your wishes I'll comply.

۴. بررسی سه ترجمه از غزلیات حافظ:

اینک به پردازش ۱۰ بیت انتخابی، از غزل‌های حافظ، ترجمه شهریار، همایونفر (۲۰۰۱) و کلرک (۲۰۰۸) می‌پردازیم (دوباره لازم است متذکر شویم، ابیاتی مورد نظراست که مترجمان در آن‌ها از ضمیر سوم شخص استفاده کرده‌اند و در این باره ملاک و معیار دیگری مورد نظر نبوده‌است).

در جدول شماره (۱) به منظور اختصار و برای نمونه ترجمه ۱۰ بیت (از ۲۳ غزل انتخابی مورد بررسی توسط محققان) از غزل‌های حافظ که توسط این سه مترجم ترجمه شده‌اند را، مشاهده می‌کنید. این سه مترجم در ترجمه این ابیات از روش‌های گوناگونی استفاده کرده‌اند. این گوناگونی تا ترجمه ضمیر سوم شخص «او» نیز پیش می‌رود و هر یک از زاویه‌ی دید خود بر مضمون غزل‌ها نگریسته‌اند و به ترجمه ابیات پرداخته‌اند. با تشخیص مجازی و حقیقی بودن مخاطب حافظ، در گام اول مترجم ناگزیر است یکی از سه ضمیر «she he, He» را در بیت مورد نظر به کار گیرد.

جدول شماره (۱) نمونه ترجمه غزل حافظ از سه مترجم

۱. غزل ۳ / بیت ۱	اگر آن ترک شیرازی به دست آرد دل ما را به خال هندویش بخشم سمرقند و بخارا را	شهریاری (۱۹۹۹)
	That beautiful Shirazi Turk, took control and my heart stole, I'll give Samarkand & Bukhara, for <u>her</u> Hindu beauty mole.	همایونفر
	If that Bold One of Shirazi gain our heart, For <u>His</u> dark mole, I will give Samarkand & Bukhara.	کلرک
	If that Bold one of Shiraz gain our heart For <u>his</u> dark mole, I will give Samarkand and Bukara.	
۲. غزل ۲۶ / بیت ۱	زلف آشفته و خوی کرده و خندان لب و مست پیرهن چاک و غزل خوان و صراحی در دست	شهریاری (۲۰۰۱)
	Disheveled hair, sweaty, smiling, drunken, and With a torn shirt, singing, the jug in hand	

- Tress disheveled; sweat expressed; lip laughing; intoxicated
Garment rent ;song-singing ;goblet in His hand;
(The beloved), tress disheveled; sweat expressed; lip laughing;
intoxicated
Garment rent; song-singing ; goblet in His hand;
- همایونفر
کلرک
۳. غزل ۲۶ / بیت
سر فرا گوش من آورد به آواز حزین
گفت ای عاشق دیرینه من خوابت هست؟
- Brought his head next to my ears, with a sad song
Said, O my old lover, you are still in dreamland
To my ear, He brought His head; in a low soft voice
said: "O my distraught Lover !sleep in thine".
To my ear, He brought His head ;(and),in a low soft voice
Said : "O my distraught Lover !sleep is thine "(sleep bath
overcome thee).
- شهریاری (۲۰۰۱)
همایونفر
کلرک
۴. غزل ۳۵ / بیت ۲
میان او که خدا آفریده است از هیچ
دقیقه‌ایست که هیچ آفریده نگشادست
- In the center of he, whom God made from nothing
There is a subtle point that no creature can see.
The connection with Him, which God out of naught hath
created Is a subtlety which no created being hath solved.
The connection with Him , which God out of naught hath
createdIs a subtlety which no created being hath solved.
- شهریاری (۱۹۹۹)
همایونفر
کلرک
۵. غزل ۳۵ / بیت ۳
به کام تا نرساند مرا لبش چون نای
نصیحت همه عالم به گوش من بادست
- Until His lips fulfill my lips like a reed
From all the worldly advice I must flee.
so long as His lip causeth me not to reach my desire, like the
reed.
In my ear the counsel of the whole world is like wind
So long as His lip causeth me not to reach my desire (and
kisseth me not), like the reed (which, being played, kisseth
the lip).
In my ear, the counsel of the whole world is like wind (that
cometh, goeth, and nowhere settleth).
- شهریاری (۱۹۹۹)
همایونفر
کلرک
۶. غزل ۵۱ / بیت
لعل سیراب به خون تشنه لب یار من است

	۱	وز پی دیدن او دادن جانکار من است
My eyes drown in tears, yet thirst for but one chance I'll give away my whole life, for Beloved, but one glance	شهریاری (۱۹۹۹)	
The fresh ruby, thirsty for blood the ruby lip of the Beloved of mine is Yet for seeing <u>Him</u> , life-surrendering the work of mine is.	همایونفر	
The fresh ruby, thirsty for blood the ruby lip of the beloved of mine is Yet for seeing <u>Him</u> (God), life-surrendering the work of mine is.	کلرک	
	۷. غزل ۴۷ /	بلندمرتبه شاهی که نه رواق سپهر
	بیت ۹	مونه‌ای زخم طاق بارگه دانست
Praise the King who considers the nine heavens A mere crevice in <u>His</u> courtly block.	شهریاری (۱۹۹۹)	
A king of lofty rank is that one who, the nine halls of the sky, the form of the curve of the arch of <u>his</u> court, knew.	همایونفر	
A king of lofty rank is that one who, the nine halls of the sky, The form of the curve of the arch of <u>his</u> court, knew.	کلرک	
	۸. غزل ۵۱ /	آن که در طرز غزل نکته به حافظ آموخت
	بیت ۸	یار شیرین سخن نادره گفتار من است
The one who taught Hafiz, how his ghazals enhance, Is none but my silent friend, with a sweet parlance.	شهریاری (۱۹۹۹)	
I am the decoration of the Ghazal, <u>He</u> who taught subtlety of Hafez, Sweet of speech, lustrous of talk, the friend of mine is.	همایونفر	
I am the decoration of the ghazal, <u>He</u> who taught subtlety to Hafiz, Sweet of speech, lustrous of talk, the friend of mine is.	کلرک	
	۹. غزل ۵۷ / بیت ۱	آن سیه چرده که شیرینی عالم با اوست
		چشم میگون لب خندان دل خرم با اوست
What beauty, sweetness of the world with <u>her</u> lies Soft eyes, smiling lips, and happy heart with <u>her</u> lies	شهریاری (۱۹۹۹)	
This blackish one, all the sweetness of the world is with <u>him</u> . The fair eye, the laughing lip, the joyous heart is with <u>Him</u> .	همایونفر	
This blackish (beautiful) one (Mohammed), all the sweetness (goodness, laudable qualities, external beauty, internal excellence) of the world is with <u>him</u> .	کلرک	

The fair eye, the laughing lip, the joyous heart (each) is with him.

۱۰. غزل ۵۹ دارم امید عاطفتی از جانب دوست

/بیت ۱ کردم جنایتی و امیدم به عفو اوست

I long for a kind sentiment from the Friend (شهریاری (۲۰۰۴)
I've sinned and hope for Her pardon in the end.

Of a great favor from the threshold of the Friend, hope mine
is; A great sin I have done; of His pardon hope mine, is. همایونفر

Of a great favour the threshold of the Friend (God), hope mine
is; A great sin I have done; of His pardon hope mine, is. کلرک

اکنون در جدول شماره (۲) مشاهده می‌کنید که هر یک از مترجمان بیشتر از چه دیدی بر مخاطب حافظ می‌نگریستند. به‌عنوان مثال: همایونفر نسبت به دو مترجم دیگر بیشتر بر حقیقی بودن مخاطب حافظ تاکید داشته است زیرا از ۲۳ بیت انتخابی، در ۱۵ بیت از ضمیر He استفاده کرده است. و مانند دو مترجم دیگر بر وجود هر دو یار مجازی مؤنث و مذکر در شعر حافظ اذعان داشته است، در ۲ بیت از ضمیر he و در ۲ بیت دیگر از ضمیر she استفاده کرده است.

جدول شماره (۲): فراوانی انواع شیوه‌های برگردان ضمیر سوم شخص در سه ترجمه

مجموع موارد	ضمیر سوم شخص را	که ضمیر سوم شخص انتخابی	ضمیر سوم شخص he, she	ضمیر سوم شخص she	ضمیر سوم شخص he	ضمیر سوم شخص He	شماره بیت
۲۳	۲	۵	----	۶	۳	۷	شهریاری
۲۳	---	۳	۱	۲	۲	۱۵	همایونفر
۲۳	۱	----	۲	۲	۶	۱۲	کلرک

۵. نتیجه

با توجه به جداول فوق، در ترجمه ضمیر سوم شخص «او» در شعر حافظ تاکنون مترجمان مسیر یکسانی را طی نکرده‌اند. همان‌طور که مشاهده شد، عده‌ای در بیتی از یک غزل خاص از ضمیر «she»، گروهی «he» و گاه «He» استفاده کرده بودند و حتی در مواردی تغییر ضمیر

سوم شخص و یا حذف ضمیر را مشاهده کردیم. تا جایی که هر سه مترجم در ابیات غیر عرفانی از هر دو ضمیر **he** و **she** استفاده کرده بودند که این مطلب، خود به خود، سؤالی را در ذهن مخاطب به وجود می‌آورد که بالاخره یار مجازی حافظ مؤنث بود یا مذکر؟ که این چندگانگی نیز گویای مشکلی در مسیر ترجمه است. در این مقاله، سعی شد تا با بررسی جوانب استفاده از هر یک از این ضمائر، برای رسیدن به مسیری هماهنگ در فرایند ترجمه شعر حافظ گام برداریم.

طبق این مقایسه، واضح است که هر سه مترجم چه شهریاری و همایونفر که فارسی زبان‌اند و چه کلرک که فارسی زبان نیست، از هر سه ضمیر سوم شخص «**He, he, she**» در ترجمه این ابیات استفاده کرده‌اند. در حقیقت، آن‌ها بر وجود هر دو عشق حقیقی و مجازی در اشعار حافظ اذعان داشتند. اما در این میان، عشق مجازی حافظ در حقیقت مؤنث است یا مذکر؟! چرا به‌عنوان مثال، شهریاری در ترجمه ابیات مجازی از هر دو ضمیر **he** و **she** استفاده کرده‌اند؟! یار مجازی حافظ یا مذکر است یا مؤنث. مترجمان در ترجمه ابیات مجازی باید یا فقط از ضمیر **she** استفاده کنند و یا از ضمیر **he**.

اینک با توجه به آنچه تاکنون ذکر شد، محققان بر این عقیده‌اند که در ترجمه ضمیر «او» در خطاب به یار مجازی مترجم این گونه فرض نماید که اگر خطاب بر یار مجازی مؤنث باشد به‌خاطر استفاده از سنت ادبی در شعر از ضمیر «**he**» استفاده می‌کنیم و اگر خطاب بر یار مجازی مذکر باشد باز هم از ضمیر «**he**» استفاده می‌شود (لازم به ذکر است که محققان در این باره که در نهایت یار مؤنث است یا مذکر تصمیمی نمی‌گیرند). در نتیجه مترجم در ترجمه ضمیر سوم شخص «او» در شعر حافظ، از دو گزینه «**He**» و «**he**» استفاده می‌کند. مترجم موظف است در صورتی که غزل را عرفانی و خطاب به یار حقیقی تشخیص می‌دهد، از ضمیر سوم شخص «**He**» و اگر خطاب به یار مجازی باشد از ضمیر «**he**» استفاده کند. البته در این مرحله نیز همان‌طور که قبلاً ذکر شد داشتن آگاهی و دانش در رابطه با علم عرفان و مجاز برای مترجم امری لازم و ضروری است؛ زیرا این مترجم است که باید تشخیص دهد که مرجع ضمیر حقیقی است یا مجازی و در مرحله بعدی ضمیر مناسب را گزینش کند.

در مجموع چنان‌که به نظر خزاعی (۱۳۹۴) اشاره شد، هنر مترجم آن است که در سطحی فراتر از تعادل پویا به تعادل زیباشناختی نیز بیاندهد. مترجم به‌عنوان خواننده واقعی متن اصلی باید تلاش کند با درکی صحیح از نیت مؤلف (شاعر) به بازتولید درجه‌ای از تفسیرپذیری و ابهام‌آمیزی در متن مقصد دست پیدا کند که خواننده ترجمه را به همان اندازه متن مبدأ، درگیر، مجذوب و در تعامل مداوم با چالش‌های تفسیری متن اصلی نگهدارد و لذت کشف و آفرینش معنا را در او ایجاد کند. به نظر می‌رسد، رویکرد جدید در معرفی تعادل زیبایی‌شناختی، افقی نو در مقابل دید مترجمان ادبی می‌گستراند و وظیفه آن‌ها را در دقت و موشکافی برای فهم متن اصلی و بازتولید آن دوچندان می‌کند.

کتابنامه

- حسین‌پور، ع. (۱۳۸۴). بررسی مقایسه‌ای مفهوم «عشق» در نگاه حافظ، گوته‌وپوشکین. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد (علمی-پژوهشی)*، شماره ۱۴۸، بهار ۱۳۸۴.
- خرم‌شاهی، ب. (۱۳۸۷). *حافظ‌نامه*، بخش اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ دهم.
- خزاعی‌فر، ع. (۱۳۹۴). تعادل زیباشناختی در ترجمه متون ادبی. *فصلنامه مترجم*. شماره ۵۷، صص ۱-۹.
- خسروی‌زاده، پ. (۱۳۹۱). *فناوری و ترجمه*. تهران: منتشران.
- خیرآبادی، ع. (۱۳۸۰). *تحفه سخن حافظ*. تهران: انتشارات کلهر، چاپ اول.
- زرین‌کوب، ع. (۱۳۷۴). *از کوچه زندان*. تهران: چاپخانه مهارت. چاپ نهم.
- شهریاری، ش. (۱۳۹۴). دیوان حافظ (ترجمه انگلیسی). *اقتباس به تاریخ ۱۳۹۴/۸/۱۳ از سایت: <http://www.hafizonlove.com/divan/index.htm>*
- کلارک، ه؛ فرید افشین. ف. (۱۳۸۷). *دیوان حافظ*. (ترجمه انگلیسی). تهران: انتشارات کتاب آبان. چاپ پنجم.
- محمدی، هاشم. (۱۳۸۸). «مغیبه‌باده‌فروش». *ماهنامه حافظ*. نشریه داخلی شماره ۶۴، آذر (صص ۴۶، ۴۷)
- مدرس‌زاده، حسین. (۱۳۸۷). «حافظ و عشق». *ماهنامه حافظ*، نشریه داخلی شماره ۵۴، شهریور.
- مشکوئه‌الدینی، مهدی. (۱۳۷۹). ساخت زبان فارسی برپایه دستور گشتاری انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد (ص ۱۷۵).

مولوی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۷۰). *مثنوی معنوی*، به تصحیح رینولدالین نیکلسون، ج ۱. تهران: مولی.

همایونفر، ب. (۲۰۰۱). *غزلیات خواجه حافظ شیرازی*. (ترجمه انگلیسی). *اقتباس به تاریخ*
از سایت: ۱۳۹۴/۸/۱۳

<http://www.textetc.com/workshop/wt-hafez-2.html>

Al-Qinai, J. (2000). Translation Quality Assessment: Strategies, Parameters and Procedures. *META*, XLV, 3, pp. 497-519.

Bell, G. (1985). *The Teachings of Hafiz*. London:

Clarke, H. W. (1974). *The Divan of Hafiz*. London: Octagon Press

Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jameel A Khan. (2003). <http://groups.yahoo.com/group/Charminar/Connection/message/1580>

<http://www.translationdirectory.com/article301.htm>

Newmark, P. (1988). *Approach to translation*, London: Prentice Hall International.

هوش روایی و کیفیت ترجمه

فاطمه حیدری (کارشناس ارشد مترجمی انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

fatimamashhad@yahoo.com

مسعود خوش سلیقه (استادیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسؤول)

khoshsaligheh@um.ac.ir

محمد رضا هاشمی (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

hashemi@um.ac.ir

چکیده

علاوه بر مهارت‌های زبانی در ترجمه که در طول چند دهه گذشته همواره مورد توجه محققان این رشته بوده، بسیاری از مباحث و مطالعات جدید در حوزه کیفیت ترجمه، معطوف به تأثیر غیرقابل انکار جنبه ذهنی و شناختی مترجم در ترجمه شده است. در این تحقیق در پی این هستیم تا از این رویکرد روان‌شناسانه استفاده کنیم و به بررسی رابطه احتمالی بین مفهوم نوظهور هوش روایی (در حوزه مطالعات ترجمه) و کیفیت ترجمه بپردازیم. در این مطالعه رابطه محتمل بین هوش روایی و کیفیت ترجمه مورد بررسی قرار گرفت. در این تحقیق ۱۰۴ دانشجوی سال چهارم ترم آخر رشته مطالعات ترجمه در مقطع کارشناسی شرکت کردند. یافته‌های تحقیق نشان دادند که رابطه معناداری بین کیفیت ترجمه دانشجویان و هوش روایی آن‌ها وجود دارد. تمام زیرگروه‌های هوش روایی نیز با کیفیت ترجمه رابطه‌ای معنادار داشتند. به علاوه، در این تحقیق تفاوت معناداری بین کیفیت ترجمه دو گروه دانشجویان با هوش روایی بالا و دانشجویان با هوش روایی پایین وجود داشت. در پایان، یافته‌های تحقیق مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند و به نتایج حاصل از آن اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: هوش روایی، کیفیت ترجمه، انگلیسی، فارسی.

۱. مقدمه

رشته مطالعات ترجمه به عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای، ارتباطی تنگاتنگ و غیرقابل انکار با حوزه‌های مختلفی نظیر مطالعات فرهنگی، اجتماعی، شناختی و روانشناسی دارد. به طوری که تیموزکو

(۲۰۰۵) ترجمه را در بهترین حالت مفهومی جامع برمی شمارد که تعاریف بسیاری بر آن وارد است؛ و همین ماهیت باز و پویای ترجمه و مرزناپذیری آن باعث شده تا حوزه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی و حتی فناوری‌های نوظهور نیز در آن راه یابند. در این میان حوزه روانشناسی نیز سهم عمده‌ای در مطالعات شناختی فرآیند ترجمه را به خود اختصاص داده است. در این خصوص نقش فرآیندهای شناختی ذهن مترجم در حین عمل ترجمه پر رنگ شده و دامنه گسترده‌ای را برای تحقیقات به وجود آورده است. این فرآیندهای ذهنی و شناختی، مراحل میانجی و ناملموس در عمل ترجمه هستند که در واقع می‌توان آن‌ها را تلاش‌هایی فکری و غیرکلامی برای تولید یک متن ترجمه شده مفهوم به زبانی دیگر دانست (وانگ و شن، ۱۹۹۹؛ لورش، ۲۰۰۵).

ترجمه به‌طور کل نوعی کنش روان‌شناسانه تلقی می‌شود که به‌واسطه آن متنی از زبان مبدأ از طریق فرآیندهای ذهنی در ذهن مترجم، در زبان مقصد خلق می‌شود. از میان عوامل مختلف شناختی و فرآیندهای ذهنی «هوش» را می‌توان به‌عنوان عاملی برشمرد (گاردنر، ۲۰۰۴ به نقل از براون، ۲۰۰۷) که نقش بسیار مهمی در یادگیری و به اتمام رساندن فعالیت‌هایی ذهنی نظیر ترجمه دارد. از نظر رایینسن (۲۰۰۷) ترجمه عملی هوشمندانه است که شامل فرآیندهای پیچیده آگاهانه و ناآگاهانه‌ای در ذهن مترجم است. این دریافت او مستلزم داشتن حسی راستین است که نیومارک (۱۹۹۸) از آن به‌عنوان حس ششم یاد می‌کند. یک مترجم علاوه بر علم، صاحب هوش و ادراک نیز می‌باشد که ترکیب همه این‌ها در ترجمه باز نمود می‌یابند.

در میان عوامل ذهنی - شناختی بشماری که در عمل ترجمه سهیم هستند، هوش نقش بسیار حساسی را در موفقیت ترجمه ایفا می‌کند. از جمله تحقیقاتی که در زمینه تأثیر انواع هوش در ترجمه انجام شده‌اند (نسیمی، ۲۰۰۹؛ شفیع‌ی و حتام، ۲۰۱۳) می‌باشند، با این وجود مطالعات آکادمیک در زمینه بررسی نقش هوش روایی در ترجمه تنها محدود به یک مورد جدید می‌شود (پیش‌قدم، شایسته و حیدری، در نوبت چاپ) و اکثر پژوهش‌های مرتبط با موضوع هوش روایی در زمینه یادگیری زبان دوم بوده‌اند که از آن میان می‌توان به (پیش‌قدم و معتکف، ۲۰۱۲) اشاره کرد. باور کلی بر این است که هوش روایی به توصیف بخش مهمی از توانایی‌های شناختی و ذهنی می‌پردازد که در تولید یک ترجمه خوب ضروری به نظر می‌رسند. هوش روایی را «توانایی فرد در تنظیم کردن (هم

در ساختن و هم در بازگویی) و تداوم بخشیدن (هم در فهم و هم در خواندن) داستان زندگی خود» تعریف کرده‌اند (زندال، ۱۹۹۹، ص ۱۳). افراد دنیای اطرافشان را به واسطه همین روایتگری‌ها و داستان‌هاست که درک می‌کنند (برونر، ۱۹۸۷؛ زندال، ۱۹۹۹). هوش روایی به‌عنوان یک توانایی مؤثر و فعال در کنش‌های شاخشی روزمره عبارت است از توان بازگویی یک داستان، چه واقعی مثل یک قصه واقعی یا اخبار و چه ساختگی مثل یک رمان (استیل، ۱۹۸۶). از آنجاکه به‌طور کل تنها یک تحقیق در زمینه ترجمه و هوش روایی و به‌طور خاص تأثیر هوش روایی بر کیفیت ترجمه صورت گرفته است، این مقاله بر آن است تا گامی به سوی پر کردن این خلأ پژوهشی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی بردارد و در واقع سکوی پرتابی را برای مطالعات بیشتر و جامع‌تر فراهم آورد.

هدف از این پژوهش بررسی میزان همگرایی دو مفهوم پایه در علوم انسانی است. در این مقاله می‌کوشیم تا تأثیر سطح هوش روایی بر کیفیت ترجمه از زبان انگلیسی به فارسی در میان شرکت‌کنندگانی که زبان مادری آن‌ها فارسی است بسنجیم.

کسب هرگونه دانشی در زمینه جنبه روان‌شناسانه ترجمه می‌تواند بسیار ارزشمند و درخور اهمیت باشد. اول اینکه، این جنبه از تحقیق می‌تواند دریچه‌های گوناگونی را بر روی تحقیقات بینارشته‌ای میان رشته ترجمه با دیگر رشته‌های نزدیک به آن فراهم آورد. دوما، خود مترجمان که کنشگران اصلی این فرآیند روان‌شناسانه هستند می‌توانند نگاهی روشن و دقیق به فرایندهای ذهنی دخیل در عمل ترجمه داشته باشند، و همین بررسی دقیق هوش روایی می‌تواند بخشی از این فرایند باشد. دیگر اینکه با داشتن شناختی کامل از مکانیزم‌های روان‌شناسانه دخیل در ترجمه، دانشجویان ترجمه نگرشی بهتر به سیر طبیعی ترجمه در عمل خواهند داشت. همچنین می‌توان با تلاش‌های این تحقیق به‌خوبی با جایگاه روانی هوش روایی در مطالعات ترجمه آشنا شد. در پایان، اهمیت اصلی این پژوهش را می‌توان در این دانست که این مطالعه، مبحثی را در زمینه مطالعات ترجمه مطرح می‌کند که در نوع خود بدیع بوده و توجه محققان را به خود معطوف کرده است.

این پژوهش محدود به ارزیابی کیفیت ترجمه شرکت‌کنندگان آن از زبان انگلیسی به فارسی است و سوی معکوس آن مد نظر نیست. همچنین شرکت‌کنندگان در این تحقیق نمونه‌ای غیرتصادفی از

دانشجویان سال چهارم رشته مطالعات ترجمه می‌باشند و نتایج حاصل از آن را نمی‌توان به دانشجویان مقاطع بالاتر یا مترجمان حرفه‌ای نسبت داد.

پژوهش موجود با هدف به پاسخگویی به دو سؤال زیر پیش می‌رود:

- ۱) آیا رابطه معناداری بین کیفیت ترجمه شرکت‌کنندگان و هوش روایی ایشان وجود دارد؟
- ۲) آیا تفاوت معناداری بین کیفیت ترجمه میان شرکت‌کنندگان با هوش روایی بالا و هوش روایی پایین وجود دارد؟

۲. هوش روایی

آنچه درباره ماهیت توان ذهنی انسان‌ها صادق است بهره‌مندی آن‌ها از یک زمینه ذاتی برای سازمان‌دهی و بیان تجاربشان در قالب یک روایت داستانی است. اگرچه داستان‌ها عرفا شکل غیرقابل قبولی از منطق هستند و از نوع روایات و گفتارهای موجود در گفتمان آکادمیک غیررسمی‌تر، اما همین شکل داستانی توصیف است که افراد از آن برای برقراری ارتباط و اظهار معناها و رفع مسائشان استفاده می‌کنند. به‌واسطه همین بیان‌های داستان گونه است که افراد بارها و بارها معنا و مفهوم کنش‌های دیگران را درمی‌یابند و خودشان را نیز در همین قالب به دیگران می‌فهماند (بومن و بریگز، ۱۹۹۰). از نظر برونر (۱۹۹۱) توصیف را می‌توان به‌سادگی همان «معنا سازی» یا «فحوا سازی» دانست؛ توصیف پروسه‌ای است که از طریق آن ما جهان را به‌موقع و در همان زمانی که به زبان می‌آید، درک می‌کنیم (پرتز، ۲۰۲). از نظر بارث (۱۹۹۶)، به نقل از سایکس، (۲۰۰۶) توصیف داستان‌گونه بخشی لاینفک از زندگی انسان است که تاریخچه آن به آغاز حیات بشر برمی‌گردد. انسان به‌واسطه توصیف‌های داستان‌گونه از دنیای اطرافش معنا استنباط می‌کند و این دریافت معنا به‌منزله قلب روانشناسی است و توصیف تنها ابزار برای درک معناست.

به این توانایی انسان در بازنمایی تجارب در قالب داستان «هوش روایی» گفته می‌شود (متیز و سنجرز، ۱۹۹۸). مفهوم هوش روایی بیش از همه در مقاله فیلسوف فرانسوی، پاول ریکور، به‌روشنی توصیف شده است، او به این نکته اشاره می‌کند که هوش روایی ناملموس، همان چیزی است که ما برای سروکار داشتن با زندگی به آن نیازی اساسی داریم (هایلز، سرماک و چر، ۲۰۰۹). رندال (۱۹۹۹)،

ص. ۱۳) هوش روایی را "توانایی فرد در تنظیم کردن (هم در ساختن و هم در بازگویی) و تداوم بخشیدن (هم در فهم و هم در خواندن) به داستان زندگی خود" می‌داند. او بر این باور است که هوش روایی را باید نهمین نوع هوش از انواع هوش‌های هفت‌گانه گاردنر (۱۹۹۰) و هوش عاطفی گلمن (۱۹۹۵) دانست. او معتقد است که بدون هوش روایی بسیاری از عملکردهای مخصوص انسان غیرممکن و غیرقابل درک می‌شوند. از نظر رندال (۱۹۹۹) قابلیت‌های هوش روایی شامل پنج زیرگروه می‌شوند که هر یک از آن‌ها حاکی از نگرش ما نسبت به جنبه‌های مختلف یک رویداد هستند که به ترتیب از این قرارند:

(۱) پیکره‌بندی^۱: که عبارت است از توانایی فرد در جرح و تعدیل شرح و بازگویی آنچه در اطراف ما رخ می‌دهد؛ یا آنچه خودمان با حواس پنج‌گانه درمی‌یابیم، کوتاه کردن یک رویداد؛ تغییر و تنظیم آنچه در قالب یک تضاد یا تعارض با آن مواجه می‌شویم. پیکره‌بندی عبارت است از اولویت‌بخشی به آنچه که به نظر مرتبط به یک موقعیت می‌رسد یا هدف جاری آن را برآورده می‌سازد.

(۲) شخصیت‌پردازی^۲: که عبارت است از جمع‌بندی و ارائه «یک تصویر دقیق» از خودمان یا دیگران بر مبنای شواهد موجود و جاری در یک موقعیت.

(۳) روایتگری^۳: این توانایی از نظر رندال به‌منزله قلب هوش روایی می‌باشد (۱۹۹۸، ص ۱۸). از طریق شرح و توصیف، افراد می‌توانند آنچه را که در قالب ارتباط منطقی بین رویدادها وجود دارد را (مثل علل و نتایج امور) بفهمند و آن را به دیگران انتقال دهند و بگویند که چه اتفاقی در حال رخ دادن است، رخ داده است یا چه اتفاقی رخ خواهد داد. شرح و توصیف مستلزم این است که فرد از عناصر گرامری، واژگانی، بلاغی و لحن کلام بهره‌بردار؛ عناصری که از نظر زبان‌شناسی مناسب برای بافت داستانی و روایتگری هستند. یک روایت داستانی خوب، روایتی است که شنونده را با شیوه بیانی نو، و نه با تقلید از دیگران، مشتاق به شنیدن ادامه ماجرا نگه می‌دارد و به او نه جزئیات اضافی و نه کمتر از حد لازم ارائه می‌کند.

1 Emplotment
2 Characterization
3 Narration

۴) ژانر بندی^۴: عبارت است از توانایی فرد در قرار دادن رویدادها در قالب‌هایی مقبول و نسبتاً مد نظر (حزن‌انگیز، کم‌دی، کنایه‌دار و غیره). این توانایی هم در داستان‌سرایی و هم در بیان تجربه رویدادها صدق می‌کند. یک داستان خوب، داستانی است که در آن یک فضای مشخص حاکم باشد و آن جو استمرار داشته باشد (مثلاً فضای خوش‌بینی، بدبینی، واقع‌گرایی) و راوی می‌تواند به راحتی حال و هوای شخصیت‌های داستانش را چه خوب و چه بد احساس کرده و بازگو کند. توانایی ژانر بندی مهارتی است که گوینده به کمک آن می‌تواند به مخاطب یادآور شود که رویدادهای موجود در یک داستان، زندگی شخصیت‌های آن را سخت‌تر یا آسان‌تر می‌کند.

۵) موضوعیت بخشی^۵: توانایی تشخیص ایده‌های اصلی یک داستان با توجه به اتفاقات مکرر در یک رویداد، و ارائه توضیحاتی برای علت رخ دادن چندین باره یک رویداد.

آنچه که از نظر شناختی در حوزه مطالعات ترجمه عملی به نظر می‌رسد، رویکرد آستین و البرو (۱۹۹۷)، به نقل از بمبرگ (۱۹۹۷) به داستان و روایتگری است؛ آن‌ها داستان را نوعی مهارت شناختی انسان در تشخیص محتوا (یعنی ارتباط بین اهداف، رخدادهای و نتایج) و ساختار آن (اپیزودها) در قالب یک کل منسجم (ارتباط بین اپیزودها) می‌دانند. ترجمه نیز که به ساده‌ترین زبان عبارت است از انتقال یک سیستم زبانی به یک سیستم زبانی دیگر، خود می‌تواند نوعی عمل داستانی-روایی تلقی شود. طبق تعریفی که متیز (۱۹۹۸) درباره هوش روایی دارد و در بالا به آن اشاره شد، ترجمه نیز نوعی تجربه تشخیصی محسوب می‌شود که مترجم آن را به شکل روایی درمی‌آورد. همچنین می‌توان ترجمه را دقیقاً مرتبط با مفهوم هوش روایی از دیدگاه رندال (۱۹۹۹) دانست، او هوش روایی را توانایی تولید و فهم معنای روایت‌ها می‌داند.

با این تفاسیر، ترجمه دقیقاً توانایی روایی مترجم را می‌طلبد تا یک چنین مهارت شناختی را به‌عنوان نوعی تمرین روایی آغاز کند. از آنجاکه بشر برای فهم دنیای اطرافش از توصیفات داستانی بهره می‌برد (بوث، ۱۹۸۸)، مترجم هم به‌نوبه خود ابتدا منظور و معنای راوی متن مبدأ را درمی‌یابد (آن را درون‌فردی می‌سازد) و سپس در قالب کنشی داستانی، همزمان آن را در لباس متن مقصد

4 Genre-ation

5 Thematization

آشکار می‌سازد (آن را بینافردي می‌سازد). اگر کل فرآیند ترجمه را ارائه کامل و جامع پیام متن مبدأ بدانیم، در این صورت باید علاوه بر فاکتورهایی که بر کیفیت متن ترجمه مؤثرند، توانایی مترجم در زمینه هوش روایی‌اش را مد نظر قرار داد. به این معنا که باید از تحلیل ساختارهای داستانی-روایی استفاده کرد تا معیارهای لازم برای سنجش روایی یک ترجمه را به دست آوریم. در این میان طبق نظر بسنت و لفویر (۱۹۹۰) ترجمه را که نوعی انتقال متنی ریشه‌دار در شبکه فرهنگ، زبان و اجتماع مبدأ است مستلزم یک توانش روایی همه‌جانبه از سوی مترجم است.

تحقیقات در زمینه هوش روایی و ترجمه بسیار نوظهور و به گستردگی دیگر حوزه‌ها نیست؛ اما ماهیت لاینفک بینارشته‌ای هوش روایی ویژگی اصلی آن به شمار می‌رود (متس و کوپچ، ۲۰۰۸) و محققان حوزه علم هوش مصنوعی از جمله اولین محققانی هستند که تلاش کردند تا از قابلیت‌های هوش روایی در حوزه هوش مصنوعی بهره ببرند (برای مثال رجوع کنید به (داتنهام، ۲۰۰۱؛ متیز و سنجرز، ۱۹۹۸؛ سنجرز، ۲۰۰۰؛ وینکل، ۲۰۰۴) و همگی به وجوه اشتراک جدیدی برای ارتباط متقابل انسان و کامپیوتر رسیدند. پژوهش‌ها در زمینه روانشناسی داستان (برونر، ۱۹۸۷؛ ۱۹۹۰؛ ۱۹۹۱) و روانشناسی رشد (نلسون، ۱۹۹۳) تأکید بر روی نقش اصلی داستان‌ها در رشد یک شخصیت اجتماعی دارند. مطالعات بسیار زیادی در حوزه آموزش زبان و کارآمدی معلمان زبان در این حوزه انجام شده‌اند (بلک و هووارد جونز، ۲۰۰۰؛ الیزابت، می و چی، ۲۰۰۸، پیش‌قدم، خواجه‌سوی و گل پرور، ۲۰۱۳)؛ با این حال اطلاعات درباره نقش هوش روایی و کیفیت ترجمه محدود به یک مطالعه جدید می‌شود که در آن نقش هوش روایی، هوش کلامی و دانش زبانی به‌عنوان پیش‌بین‌های کیفیت ترجمه مورد بررسی قرار گرفته است (پیش‌قدم، شایسته و حیدری، در نوبت چاپ).

۳. روش تحقیق

۳-۱ شرکت‌کنندگان

در این پژوهش ۱۰۴ نفر از دانشجویان دختر و پسر سال چهارم ترم آخر رشته مطالعات ترجمه مشارکت داشتند. بر مبنای نمونه‌گیری معیار، زبان مادری همه شرکت‌کنندگان فارسی بود و با زبان انگلیسی به‌خوبی آشنایی داشتند. معیار دیگر این جامعه آماری این بود که میانگین معدل درسی همه

شرکت کنندگان می‌بایست ۱۷/۵ به بالا می‌بود. سن شرکت کنندگان در این پژوهش بین ۲۱ تا ۳۷ سال بود (میانگین سنی: ۲۳/۴۰ و انحراف از معیار استاندارد: ۳/۴۷).

۲-۳ ابزارهای تحقیق

در این تحقیق از شاخص سنجش هوش روایی^۶ برای اندازه‌گیری سطح هوش روایی دانشجویان استفاده کردیم. شاخص هوش روایی (پیش‌قدم و دیگران، ۲۰۱۱) متشکل از ۳۵ مورد سؤال می‌باشد که به هر سؤال بین یک تا پنج نمره امتیاز تعلق می‌گیرد، و حاصل نمره نهایی آن بین ۳۵ تا ۱۷۵ می‌باشد. روایی محتوایی این ابزار حاصل طراحی آن بر مبنای اصول و روش‌های ارائه شده توسط رندال (۱۹۹۹) می‌باشد. برای سنجش روایی سازه این ابزار، پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) با استفاده از مدل رشن نشان دادند که تمام سؤالات این ابزار به جز شش مورد همگی با معیار یک سویگی همخوانی دارند. نتایج حاصل از این سنجش‌ها نشان دهنده پایایی ۰/۹۹ هر یک از آیتم‌های این شاخص و پایایی پیرسون ۰/۹۸ می‌باشد. ضریب کرونباخ برای کل این شاخص ۰/۸۳ بوده است.

در این پژوهش از متنی مشتمل بر ۱۵۰ کلمه برای ترجمه از زبان انگلیسی (زبان دوم) به زبان مادری (زبان اول) استفاده شد. موضوع این متن یکی از موضوعات رایج و روزمره زندگی است و دانشجویان با آن به خوبی آشنایی دارند. برای ارزیابی کیفیت ترجمه دانشجویان در این تحقیق، محققان از مدل کلیت‌گرا سنجش کیفیت ترجمه که توسط وادینگتن (۲۰۰۱) اعتبار سنجی شده است استفاده کردند. این ابزار، ابزاری یکپارچه و جامع است که توانش ترجمه را در سطح کلی مورد بررسی قرار می‌دهد، اما درعین حال ارزیابی کنندگان ترجمه را ملزم به ارزیابی کیفیت ترجمه در سه سطح متفاوت (صحت انتقال محتوای متن مبدأ، کیفیت انتقال عبارات و جملات در متن مقصد، و میزان کامل شدن متن ترجمه) می‌کند. سپس هر یک از این سه مقوله را بر روی پنج سطح کیفی سنجیده و به هر سطح نمره‌ای بین ۰-۲ اختصاص می‌دهد. این کار به ارزیاب ترجمه این آزادی را می‌دهد تا نمرات بالاتر را به آن‌هایی بدهد که هر یک ویژگی‌های کیفی این پنج سطح را برآورده ساخته‌اند و نمرات پایین‌تر را به مترجمانی که عملکرد ضعیف‌تری داشتند بدهد.

6 Narrative Intelligence Scale (NIS)

۳-۳ جمع‌آوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز در این تحقیق اقدامات زیر به عمل آمدند. نخست، برای سنجش هوش روایی به هر یک از شرکت‌کنندگان یک عکس با تم داستانی داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا برای مدتی به عکس نگاه کنند و سپس داستانی را که از آن تصویر الهام می‌گیرند بازگو کنند. سپس، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا به حافظه‌شان رجوع کنند و خاطره روز اول سال نویشان را تعریف کنند. علت اینکه خاطره روز اول سال نو را از آن‌ها خواسته شد، این بود که شانس به یادآوری خاطره عید بالا بود چرا که اولاً به زمان مصاحبه‌ها تقریباً بعد از شروع سال نو بود؛ و دیگر اینکه این رویداد برای همه ایرانیان دارای اهمیت زیادی است و همه تقریباً همگان آیین و سنت‌های مشابهی در روز اول عید دارند؛ بنابراین آنچه که شرکت‌کنندگان باید می‌گفتند تقریباً قابل پیش‌بینی بود و فقط چگونه گفتن این داستان‌ها از اهمیت بالایی برخوردار بود. ذکر این نکته نیز حائز اهمیت است که به شرکت‌کنندگان از قبل درباره ماهیت هوش روایی و مؤلفه‌های آن توضیحاتی داده شده بود و آن‌ها با زمینه این تحقیق آشنایی لازم را پیدا کرده بودند. درنهایت، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در مدت زمانی معین متنی را از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه کنند. برای جمع‌آوری داده‌های مذکور، هر یک از داوطلبان شرکت‌کننده در این تحقیق در دو جلسه جداگانه ملاقات شدند. در جلسه اول آن‌ها داستان‌های خود را گفتند و صدایشان ضبط شد و در فرصت‌های بعدتر توسط محققان مکتوب شدند و سپس هر یک از آن‌ها بر مبنای شاخص هوش روایی توسط دو نفر ارزیاب، ارزیابی شده و پایایی ارزیاب‌ها نیز برآورد شد. در جلسه دوم، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا یک متن را از انگلیسی به فارسی در عرض حدود ۴۰ دقیقه، و در صورت نیاز در زمانی طولانی‌تر، ترجمه کنند.

۳-۴ تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از هر یک از فعالیت‌های سنجش هوش روایی توسط دو نفر ارزیاب نمره‌گذاری شدند و حاصل جمع نمره کل هوش روایی و هر یک از زیرشاخه‌های مهارتی آن برای هر شرکت‌کننده بر مبنای میانگین هر دو آزمون سنجش هوش روایی به دست آمد. برای ارزیابی کیفیت

ترجمه شرکت‌کنندگان، از مدل کلیت‌گرایی^۷ که روایی آن توسط وادینگتون (۲۰۰۱) بررسی شده بود استفاده شد. بدین ترتیب که دو نفر کیفیت ترجمه‌ها را بر اساس آن مدل ارزیابی کرده و نمره دادند و پایایی نمرات میان دو ارزیاب نیز با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه و تأیید شد (۰/۰۱، $p < ۰/۹۴$). سپس برای پاسخ به سؤال اول تحقیق، همبستگی بین کیفیت ترجمه و هوش روایی کل و هر یک از زیرگروه‌های آن مورد محاسبه قرار گرفتند. برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق، تمام شرکت‌کنندگان بر مبنای نمره کل هوش روایی‌شان به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول کسانی بودند که بالاترین نمره هوش روایی را کسب کرده بودند و گروه دوم کسانی که پایین‌ترین نمره را گرفته بودند. به این منظور، بیست نفر اولی که بالاترین نمره و بیست نفر آخری که پایین‌ترین نمره را کسب کرده بودند مشخص شدند و عملکرد ترجمه هر یک از آن دو گروه به‌طور کمی مورد بررسی قرار گرفت تا تأثیر احتمالی هوش روایی را بر ترجمه آن‌ها بسنجیم. برای محاسبه تفاوت میان کیفیت ترجمه گروه بالا و پایین هوش روایی، از آزمون تی در نرم‌افزار اس پی اس اس استفاده شد.

۴. یافته‌ها

برای پاسخ به سؤال اول تحقیق، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. جدول ۱ نتایج حاصل از این تحلیل را برای تمام ۱۰۴ نفر شرکت‌کننده در تحقیق نشان می‌دهد. بنابر جدول ۱، همبستگی متوسط بین هوش روایی کل^۸ و کیفیت ترجمه وجود دارد ($r = ۰/۳۷۰$, $p(۰/۰۱)$) از میان زیرگروه-های مهارت هوش روایی به ترتیب همبستگی‌های متوسطی بین کیفیت ترجمه و پیکره‌بندی (۰/۰۱، $p(۰/۳۲۵) = r$)، شخصیت‌پردازی (۰/۰۱، $p(۰/۳۳۵) = r$)، روایتگری (۰/۰۱، $p(۰/۲۸۹) = r$)، ژانربندی (۰/۰۱، $p(۰/۳۱۱) = r$)، و موضوعیت بخشی (۰/۰۵، $p(۰/۲۳۱) = r$) وجود دارد. ذکر این نکته حائز اهمیت است که بدانیم از میان زیرگروه‌های مهارت هوش روایی، شخصیت‌پردازی بیشترین میزان ضریب همبستگی را با کیفیت ترجمه (۰/۰۱، $p(۰/۳۳۵) = r$) دارد؛ و موضوعیت بخشی (۰/۰۵، $p(۰/۲۳۱) = r$) پایین‌ترین سطح ضریب همبستگی با کیفیت ترجمه را دارد، اگرچه که یک رابطه معنادار بین آن‌ها وجود دارد ($p < ۰/۰۵$).

7 Holistic

8 Total NI

جدول ۱- همبستگی بین کیفیت ترجمه و هوش روایی

	کیفیت ترجمه
پیکره‌بندی	.325**
شخصیت‌پردازی	.335**
روایتگری	.289**
ژانر بندی	.311**
موضوعیت بخشی	.231*
هوش روایی کل	.370**
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق در خصوص تفاوت بین کیفیت ترجمه دو گروه دانشجویان با هوش روایی بالا و دانشجویان با هوش روایی پایین، آزمون تی میان این دو گروه محاسبه شد. جدول ۲ نشان‌دهنده نتایج آزمون تی برای میانگین نمرات ترجمه کل بین دو گروه بالا و پایین می‌باشد.

جدول ۲- آزمون تی مستقل بین دو گروه هوش روایی بالا و پایین

group	N	Mean	df	t-value	Sig.
High NI	20	7.25	38	3.58	.001
Low NI	20	5.60			

طبق جدول ۲، میانگین نمرات کیفیت ترجمه (که مطابق مدل وادینگتون (۲۰۰۱) از سقف ۱۰ نمره محاسبه شده‌اند) برای گروه اول با هوش روایی بالا برابر با ۷٫۲۵ و برای گروه دوم با هوش روایی پایین برابر با ۵٫۶۰ است. همان‌طور که از جدول بالا برمی‌آید، این تفاوت از نظر آماری معنادار است ($t = ۳٫۵۸, P(۰/۰۱)$)؛ بنابراین دانشجویانی که در این تحقیق شرکت کردند و در دو گروه هوش روایی بالا و پایین قرار گرفتند، از نظر کیفیت ترجمه نیز با هم تفاوت‌هایی دارند.

۵. بحث یافته‌ها

این پژوهش تلاشی در جهت یافتن پاسخ دو سؤال مطرح شده در قسمت اول بود. سؤال اول در پی یافتن هرگونه ارتباط بین کیفیت ترجمه و هوش روایی بود. سؤال دوم درباره تفاوت معنادار

احتمالی بین کیفیت ترجمه شرکت‌کنندگان در تحقیق بر مبنای دو گروه هوش روایی بالا و پایین بود.

در خصوص سؤال اول تحقیق، معلوم شد که بین کیفیت ترجمه شرکت‌کنندگان و هوش روایی آن‌ها همبستگی وجود دارد. پر واضح است که مترجمانی که می‌دانند چطور معنا را در زبان مادریشان (زبان اول) بازگو کنند، در ترجمه موفق‌تر عمل می‌کنند. آن دسته از مترجمانی که به‌خوبی با شبکه‌ای از رویکردهای شناختی و ذهنی در ترجمه آشنایی دارند به ترجمه و تفسیر مؤثرتری از یک متن دست می‌یابند. رایبسن (۲۰۰۷، ص. ۱۶۴) معتقد است که "کار مترجم، پروسه‌ای است که در آن مترجم ابتدا در نقش اولین خواننده متن مبدأ در می‌آید؛ به‌عنوان یک خواننده آن را می‌فهمد تا به جامعه هدف انتقال دهد؛ سپس در لباس یک نویسنده زبان مقصد که مخاطبانش را که همان خوانندگان زبان مقصد هستند، به شیوه‌ای مؤثر که مطابق با انتظارات آن‌ها از ترجمه است مورد خطاب قرار دهد." این شیوه‌های شناختی و مؤثر که به‌عنوان الگوهای اصلی یک ترجمه موفق محسوب می‌شوند، مترجم را ملزم می‌کنند تا در صورت مواجهه با مشکلات احتمالی در عمل ترجمه، سعی و تلاش نمایند و راه‌حل‌های ضروری را برای آن‌ها ارائه کنند؛ و این دال بر این واقعیت است که انتقال معنای زبان به زبانی دیگر نیازمند هوش روایی بالایی است.

بنابر ماهیت ذاتی روایتگری که همان انتقال تجارب و آموزه‌های یک فرد به فرد دیگری است، می‌توان آن را به‌مثابه کنشی ارتباطی تلقی کرد. درعین‌حال ترجمه نیز کنشی ارتباطی است که در آن مترجم تلاش می‌کند تا ارتباط زبانی، اجتماعی و فرهنگی موفقیت‌آمیزی را میان دو متن مبدأ و مقصد را برقرار کند (پیش‌قدم، شایسته و حیدری، در نوبت چاپ).

به‌علاوه چنین نتیجه‌گیری شد که از میان پنج زیرگروه مهارت‌های هوش روایی، شخصیت‌پردازی همبستگی بالایی با کیفیت ترجمه دارد. شخصیت‌پردازی، یکی از زیرگروه‌های مهارتی هوش روایی، عبارت است از ارائه «تصویری دقیق» و جامع از خودمان یا دیگران به‌هنگام بازگویی یک روایت (رنال، ۱۹۹۹، ص. ۱۸). طبق این تعریف می‌توان چنین نتیجه گرفت که مترجمان موفق کسانی هستند که می‌دانند چگونه به‌دقت و تا حد امکان به شکلی مفهوم و روشن معنا را در زبان مقصد بازآفرینی کنند. گاردنر (۱۹۹۳) معتقد است که یک راوی خوب می‌داند که چه وقت با شنوندگان

همفکری و ابراز همسویی کند؛ با این اشاره می‌توان چنین استنباط کرد که یک مترجم کارآمد کسی است که تلاش می‌کند تا بهترین راه‌حل‌ها و چاره‌ها را برای مشکلاتی ارائه کند که در حین ترجمه با آن مواجه می‌شود.

یکی دیگر از مهارت‌های هوش روایی پیکره‌بندی است. پیکره‌بندی مرتبط به ایده‌آرائه روایت-هایی "منسجم" است، چه این روایت‌ها شفاهی باشند و چه در قالب متون ترجمه شده‌ای باشند که محدود به تبعیت از انسجام متنی متن مبدأ هستند. از نظر پاولنکو (۲۰۰۷) همین ویژگی هوش روایی است که مرتبط با جنبه ذهنی روایتگری برای ارائه روایتی موضوع دار است. این ویژگی هوش روایی مؤید توانایی راوی در برساختن روایتی منسجم است (رنالد، ۱۹۹۹). همراستای با این عقاید، این ویژگی را می‌توان به توانایی مترجم در تولید متنی معنادار و جامع از نظر ذهنی تعمیم داد، متنی که برای خوانندگان قابل فهم است.

علاوه بر شخصیت‌پردازی و پیکره‌بندی، ژانربندی نیز با کیفیت ترجمه همبستگی میانه و البته معناداری دارد. این ویژگی هوش روایی منجر به تولید روایت‌ها (متونی) می‌شود که دارای ژانرهای کاملاً معینی هستند (رنالد، ۱۹۹۹). تلاش‌های مترجمان نیز می‌تواند منجر به تولید متونی می‌شود که مطابق با ژانر متن مبدأ یا ژانری جدید هستند. همین ویژگی توسط اکثر شرکت‌کنندگان در تحقیق رعایت شده بود.

در خصوص سؤال دوم تحقیق درباره کیفیت ترجمه‌های دانشجویان شرکت‌کننده در تحقیق با هوش روایی بالا و هوش روایی پایین نیز دریافتیم که تفاوت معناداری بین کیفیت ترجمه آن‌ها وجود دارد؛ و به این نتیجه رسیدیم که دانشجویانی که هوش روایی بالایی دارند نسبت به دانشجویانی که هوش روایی پایین دارند، عملکرد بهتری در ترجمه‌شان داشتند. به‌طور کل، این امر مؤید یافته تحقیق اولیه در این زمینه است که "تفاوت‌های ترجمه‌ای به‌تنهایی ناشی از تفاوت در سطح توانش‌های زبانی نیستند" (پیش‌قدم و دیگران، در نوبت چاپ)؛ بلکه مترجمان زمانی بهترین کار را از خود ارائه می‌دهند که در جهت‌گیری‌های پیچیده ذهنیشان علاوه بر دانش زبان‌شناسی متوجه تمایلات ذهنی-شناختی خود نیز باشند. به این ترتیب، می‌توان گفت که هیچ متن و نوشتاری عاری از فعالیت‌های پیچیده شناختی نیست، بلکه همواره توأم با استراتژی‌هایی برای حل مساله و

بر آوردن اهداف ارتباطی آن نوشتار است (دین و دیگران، ۲۰۰۸). از دیدگاه رایینسن (۲۰۰۷) هیچ ترجمه‌ای را نمی‌توان ترجمه‌ای قابل قبول و یا حتی عالی برشمرد، چرا که هر ترجمه متأثر از استراتژی‌ها و تصمیمات مترجمان است. همین تصمیمات و استراتژی‌های مستور و پنهان به کارگرفته شده توسط مترجم هستند که تا حدودی ریشه در آگاهی‌های ذهنی دارند که از میان می‌توان به توانش روایی اشاره کرد. بکمن (۱۹۹۰) در بحث بر سر توانش زبانی، بر این باور است که مکانیزم-های روانی یکی از اجزای کلیدی توانش زبانی محسوب می‌شوند که مسئول تولید کلامی بی‌عیب می‌باشند. این دقیقاً همان چیزی که گروه پکت^۹ (۲۰۰۳) آن را به‌عنوان یکی از عناصر توانش استراتژیک، عنصر ذهنی-شناختی (که عبارت است از حافظه، ادراک، توجه، نگرش، منطق و استدلال) می‌نامد که باید در ارزیابی ترجمه مد نظر قرار بگیرد.

۶. نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش در سایه محدودیت‌های حاکم بر آن نشان می‌دهد که هوش روایی نقش عمده‌ای در عملکرد مؤثر مترجمان و کیفیت ترجمه آن‌ها از زبان مادری (زبان اول) به زبان انگلیسی (زبان بیگانه) دارد. همچنین دریافتیم شرکت‌کنندگانی که هوش روایی بالاتری داشتند، با توجه به مدل کلیت‌گرای سنجش کیفیت ترجمه که توسط وادینگتن (۲۰۰۱) اعتبار سنجی شده است، از کیفیت بالاتری در ترجمه‌شان برخوردار بودند.

بر مبنای این مطالعه، می‌توان به استدلال‌های زیر دست یافت: اول آنکه نقش هوش در فرآیندهای شناختی و ذهنی ترجمه پررنگ‌تر می‌شود. دابسن (۲۰۰۵) چنین استدلال می‌کند که توانش روایی، مهارتی فاش نشده است که از دید سیاست‌گذاران آموزشی که در پی ارتقا سطح کیفی علم و دانش هستند مغفول مانده است. او بر این باور است که وقتی داستان از منظر چند سوییگی، چندصدایی و چند زمانی به‌خوبی درک شود، فرصت‌هایی برای فعالیت در عرصه آموزشی به بار می‌آید که همخوان با نیازهای آموزشی جوانان است. از نظر دابسن (۲۰۰۵) توانشی که بر مبنای تشخیص، فهم، تفسیر، خلق و ارتباط است، خود متکی بر توانشی واقعی‌تر و بنیادین‌تر به نام هوش روایی است، که

همان شکل نهان یادگیری ماست. از این روی، تدریس و تعلیم مترجمان درباره چگونگی رشد چنین توانایی‌هایی به نظر ضروری می‌رسد تا بتوانند ظرفیت ارتباطی خود را به‌حد اعلا برسانند. دوم اینکه در میان واحدها و دروس ارائه شده برای آموزش ترجمه در دانشگاه‌ها، جای خالی چگونگی رشد و تقویت مهارت‌های شناختی و ذهنی و در آن میان هوش روایی، در برنامه آموزشی رشته مطالعات ترجمه به چشم می‌خورد. به علاوه، واحدهای تربیت مدرس در حوزه ترجمه نیز می‌توانند از نتایج مفید بهره‌وری از محرکه‌های پویای هوش روایی در دروسشان بهره ببرند، و آن‌ها بیشتر به شکل عملی به این مهارت‌ها دست یابند تا به شکل تئوریک؛ بنابراین، ترجمه موفق از سوی مترجمان نیازمند شناخت و آشنایی با هوش روایی است.

در پایان باید یادآور شد که تحقیقات بیشتری درباره نقش هوش روایی در ترجمه و انواع مباحث مرتبط با آن می‌تواند جالب توجه باشد، که از آن میان می‌توان به تحقیقات در زمینه هوش روایی و ترجمه ادبی، ترجمه تخصصی و هوش روایی، ترجمه حرفه‌ای و هوش روایی اشاره کرد.

تقدیر و تشکر

نویسندگان مراتب تشکر خود را از آقای دکتر رضا پیش‌قدم برای معرفی هوش روایی و ارائه نظرات مفید و سازنده در تکمیل این مقاله اعلام می‌دارند.

References

- Bamberg, M. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bassnett, S., & Lefever, A. (Ed.). (1990). *Translation, history and culture*. London, England: Pinter.
- Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and performance as critical performance on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
- Black, R. S. & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching, *Journal of Research and Development in Education*, 34, 1-12.
- Booth, W. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). New York, NY: Longman.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991), The narrative construction of reality, *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Dautenhahn, K. (2001). The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. In M. Beynon, Nehaniv, C.L., & Dautenhahn, K. (Eds.), *The Narrative Intelligence Hypothesis: In Search of the Transactional Format of Narratives*. Berlin, Germany: Springer.
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill* (ETS Research Report RR-08-55). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Dobson, S. (2005). Narrative competence and the enhancement of literacy: Some theoretical reflections. *International Journal of Media, Technology, and Lifelong Learning*, 1(2), 1-14.
- Elizabeth, C. L., May, C.M. & Chee, P.K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 623-634.
- Gardner, H. (1990). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Hiles, D. R., Cermák, I., & Chrz, V. (2009). Narrative oriented inquiry: A dynamic framework for good practice. In P. Robinson, Fisher, T., Yeadon-Lee, S.J., Robinson & P Woodcock (Eds.), *Narrative and Memory*. Huddersfield, England: University of Huddersfield Press.
- Lorscher, W. (2005). The translation process: Methods and problems of its investigation. *Meta*, 50 (2), 597-608.
- Mateas, M., & Sengers, P. (1998). Narrative intelligence. In M. Mateas, & Sengers, P. (Eds.), *Narrative Intelligence: Advances in Consciousness Research* (pp. 1-26). Philadelphia: John Benjamins.
- Metts, S., & Cupach, W. R. (2008). Face theory: Goffman's dramatisitic approach to interpersonal interaction. In L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (Eds.),

- Emerging Theories in Interpersonal Communication: Multiple Perspectives* (pp. 203-214). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nassimi, A. (2009). *The relationship between emotional intelligence and the quality of children's literature translation*. Research project. Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran
- Nelson, K. (1993), The psychological and social origins of autobiographical memory, *Psychological Science* 4(1), pp. 7-14.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. London, England: Prentice Hall.
- Pishghadam, R., Baghaei, P., Shams, M. A., & Shamsaee, S. (2011). Construction and validation of a narrative intelligence scale with the Rasch rating scale model. *The international journal of educational and psychological assessment*, 8(1), 75-90.
- Pishghadam, R., & Motakef, R. (2012). Narrative intelligence and learning languages. *International Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 13-20.
- Pishghadam, R., Golparvar, S. E., Khajavy, G. H. (2013). The Role of Narrative Intelligence in English Language Teaching, Major and Gender. *Porta Linguarum*. 19, 59-70.
- Pishghadam, R., Shayesteh, S. & Heidari, F. (forthcoming). Hybrid modeling of intelligence and linguistic factors as predictors of translation quality. *Translation and Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 8(1).
- Porter, A. H. (2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. England: Cambridge University Press.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 11-28.
- Robinson, D. (2007). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. London, England: Routledge.
- Shafiei, S., & Hatam, A. (2013, May). *Investigation on the possible use of emotional intelligence in translation quality assesment: A gender comparison*. Paper presented at the International Conference on Interdisciplinary Translation Studies, Iran, Mashhad.
- Sengers, P. (2000). Narrative intelligence. In K. Dautenhahn (Ed.), *Human Cognition and Social Agent Technology*, (pp. 1-26). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Sikes, p. & Gale, k. (2006). *Narrative approaches to education research*. <http://www.edu.plymouth.ac.uk>. Retrieved:4/10/2015

- Steele, R. (1986). Deconstructing history: Toward a systematic criticism of psychological narratives. In S. R. (Ed.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (pp. 256-275). New York, NY: Praeger.
- Tymozcko, Maria (2005). "Trajectories of Research in Translation Studies." *Meta* 50(4), 1082-1097.
- Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translation: The question of validity. *Meta*, 46(2), 311-325.
- Winkel, K. J., (2004). *Upgrading reactive agents with narrative inspired technology*. (Unpublished master's thesis). University of Twente, Enschede.
- Wong, D., & Shen D. (1999). Factors influencing the process of translating. *Meta*, 44(1), 78-100.

**"Trust" in Research: "Trust" and its Role in "Citing"
Language Studies in Iran**

Reza Pishghadam¹

Professor of TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Haniyeh Jajarmi

PhD Candidate of TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received 21 July 2015

Accepted 21 January 2016

Extended abstract

1. Introduction

Given the essential role of research in our country and considering the Perspective Document of 1404 and its increasing emphasis on science-based knowledge production, it seems crucial to address the issue of research and the probable problems and obstacles in the way of valuable and high quality studies. One way to assess the state of research in a country and find and address the intervening obstacles and problems is investigating its cultural context. In reality, different cultures exist in one country. One type of culture is that of trust and distrust. Trust can be considered as an individual perception and at the group level, as a culture. It has been introduced as a dimension of social capital and a preservative agent among the values that should be created, enhanced and published in every social groups of the society. However, numerous studies have shown that social trust is not of a desirable condition in many societies, including Iran.

The question here is how the cultural context of a society affects its research procedures; a momentous subject which has taken notice of fewer researchers in the field of research in Iran. Thus, in this study, we intend to investigate trust, as a cultural element, and its probable impact on citation in the field of foreign languages.

2. Theoretical Framework

Trust is a psychological state, shown in response to others' behavior, on the basis of expectations that are created based on the behavior of others. As Fukuyama (1995) believes, in order to progress and develop, we need to raise the awareness of the existence of trust (or distrust). According to Origgi (2004), trust in the integrity of the speaker is an important component of the process of mutual understanding. In fact, in recent years, the acknowledgment of "trust" as reflecting sundry roles, functions, and levels of analysis is considered as a turning point for theory and research on this issue.

3. Methodology

In this study, a group of Ferdowsi University of Mashhad professors (4 females and 6 males) ranging from 30 to 65 years of age, majoring in Teaching English as a

¹ Corresponding Author: pishghadam@um.ac.ir

Foreign Language (TEFL), English Language and Literature, English Translation, and French Language and Literature, along with a group of PhD students in TEFL (8 females and 3 males) in the age range of 28 to 38 were recruited based on purposive sampling. With 21 participants, the data reached saturation and no new results were extracted. Subsequently, semi-structured interviews were utilized for data collection.

4. Results and Discussion

Content analysis of the interviews indicated the influential role of trust in selecting and citing articles. Our sample professors emphasized that they cite articles on the basis of trusting their authors. A number of professors believed that if the articles have the necessary quality, they will place their trust in their authors and cite them. Additionally, a number of students said that they put their trust in the authors who specifically carry out research in a particular field of study. Moreover, the participants often preferred to take advantage of articles by foreign authors. Their reasons were: Iranian author's disrespecting the principles of writing, their lack of authority, plagiarism, inaccuracy of data collection, and the low scientific level of the articles. Most of the professors stated the reasons of their distrust in national articles as lack of supervision over the procedure of article writing, the quantitative view of our educational system, and the lack of dialogue between colleagues. Consequently, most of the professors would not trust their students' research projects, if they didn't know them well.

Fifty percent of the professors trusted their own works and cited them. However, the other 50 percent, in spite of trusting their own works, didn't use self-citation in order to observe the research ethics. Furthermore, a consensus of opinion was reached by both groups in that there have been few citations to the Iranian articles by foreign researchers. Finally, the participants attributed the low trust in national scientific-research productions to the wrong policy of our educational system and as a result, the Iranians' attention to the quantity rather than the quality of the articles.

5. Conclusion

According to the results of this study, it is concluded that the root of distrust in the studies conducted by the Iranians in Iran, especially in the field of foreign languages, can be sought in two basic issues:

- 1- The country's educational system
- 2- The macro policy and the article-oriented educational and research system of the country in recent years.

With regards to the first issue, most of the participants in this study contended that there is not sufficient and specialized training to educate capable researchers in national as well as international arenas. The necessity of enhancing skills such as

critical thinking, initiation, and creativity is clearly felt, not only in the graduate levels but also in elementary and secondary levels. Furthermore, with regards to the second issue and according to the participants of the present study, the macro policy and the article-oriented educational and research system of the country in recent years is considered as a big blow for research and scientific productions in our country, deserving of a fundamental note and a revision of the existing laws and policies in this regard.

Key Words: Trust, Research, Citation, Problems, Scientific articles.

References (In Persian)

1. Arab mokhtari, R. (2007). *Investigating research barriers in physical education and sports science department of state universities from the viewpoint of postgraduate students, physical education faculty of Tehran University*(Unpublished master's thesis). Tehran University, Tehran, Iran.
2. Fazlelahi, S. (2009). Prioritizing knowledge generating barriers from the viewpoint of Ghom University faculty members. *Insight, 141*, 127-142.
3. Jamali, M., & Shafizade, E. (2009). Comparative analytical approach towards research and development in Iran and some developed countries. *Journal of Technology and Development, 31*, 23-34.
4. Javadian, Y. (2002). Medical students' attitude towards the importance of research. *The Journal of Qazvin University of Medical Sciences, 22*, 64-70.
5. Khedmat, H. (1999). *Mythology in medicine studies*. Tehran: Tayeb.
6. Matin, N. (2000). Increasing the quality of research. *Educational Journal, 23*, 36-39.
7. Ostadi, A. (2004). Student research barriers in theology lessons. *Educational and Informative Journal of Theology, 20*, 52-53.
8. Safi, A. (2001). Research importance in education, future effort, challenges and policies. *Educational Journal, 35*, 46-49.
9. Savari, K., & Taghipoor, M. (2003, May). *Investigating research barriers in PayameNoor University based on the faculty members' ideas*. Paper presented at the First National Conference on Virtual University Development, Kashan, Iran.
10. Sereshti, M., Kazemian, A., & Doris, F. (2010). Research barriers from the viewpoint of faculty members and employees of Shahrekord University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Educational Strategies, 3*, 51-57.
11. Taleghani, M. (1999, January 20). Structural barriers of research in Iran. *Etellaat Newspaper*, p. 9.

References (In English)

1. Bayat, M., Schott, T., & Zali, M. R. (2014). Firms' collaboration networks benefitting innovation: Embeddedness in high- and low-trust culture, Denmark and Iran. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 23(1/2), 168-190.
2. Badescu, G., & Sum, P. E. (2015). Generalized trust and diversity in the classroom: A longitudinal study of Romanian adolescents. *Communist and Post-Communist Studies*, 30, 1-9.
3. Blomqvist, K. (1997). The many facets of trust. *Scandinavian Journal of Management*, 13(3), 271-286.
4. Costa, A. C., Roe, R. A., & Taillieu, T. (2001). Trust within teams: The relation with performance effectiveness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 225-244.
5. Freitag, M., & Bauer, P. C. (2013). Testing for measurement equivalence in surveys: Dimensions of social trust across cultural contexts. *Public Opinion Quarterly*, 77, 24-44.
6. Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
7. Inglehart, R. (2000). Culture and democracy. In L. E. Harrison & S. P. Huntington (Eds.), *Culture matters: How values shape human progress* (pp. 79-96). New York: Basic Books.
8. Kaplan, R. M. (1973). Components of trust: Note on use of Rotter's Scale. *Psychological Reports*, 33, 13-14.
9. Luhmann, N. (2000). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. In G. Diego (Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (pp. 94-107). Oxford: Oxford University Press.
10. Murphy-Graham, E., & Lample, J. (2014). Learning to trust: Examining the connections between trust and capabilities friendly pedagogy through case studies from Honduras and Uganda. *International Journal of Educational Development*, 36, 51-62.
11. Origgi, G. (2004). Is trust an epistemological notion? *Episteme, Cambridge University Press (CUP)*, 1(1), 61-72.
12. Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
13. Ward, P. R., Mamerow, L., & Meyer, S. B. (2014). Interpersonal trust across six Asia-Pacific countries: Testing and extending the 'high trust society' and 'low trust society' theory. *PLOS ONE*, 9(4), 1-17.
14. Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). USA, New York: McGraw-Hill Education.
15. Yamagishi, T., & Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, 18(2), 129-166.

Meaning and Evaluation System Analysis of Translation in the Framework of Afferent and Inherent Semantic Features

Hamid Reza Shairi¹

Associate Professor, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Babak Ashtari

M.A. Student of French Language Translation, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received 2 August 2015

Accepted 19 February 2016

Extended abstract

1. Introduction

Translation is an active process in which a meaning is transferred from a source to a target language. During this process, meaning can be modified by variations in ontology, understandings, and beliefs of those who belong to the target civilization. Sometimes these variations can turn the meaning-making process into a controversial challenge for both translators and critics. Therefore, reflections on the impact of the meaning-making process and its influential differences in the receiving civilization hold absolutely a crucial position in translation studies. These differences, which are all classified under a main category called interculturality, represent a mass of studies accomplished in the field of translation. Such studies adopt mainly a semantic point of view and work mostly on meaning analysis and its perception in the target language. In this regard, researchers have recently renovated the field and introduced two main semantic sub-systems for multidimensional concept of meaning-making: *signification* and *evaluation*. Signification is related to a *signified unit* of a *linguistic sign* and its encompassing properties known as *seme*. However, evaluation includes a range of different actualizations from more tangible referential properties to the most abstract ones.

2. Theoretical Framework

During the process of translation, it is essential to consider the importance of both semantic features (signification) and the inferential values (evaluation) of the translated text. If the interculturality is based on variations in signification, signifying units may exchange (such as in Christmas and Norouz), however variations in values may provoke antipathy, position takings, or even enmity of the readers toward the translated text (as in Jerusalem/Ghods/ Or shalim or Palestine/Israel, etc.).

3. Methodology

¹ Corresponding Author: shairi@modares.ac.ir

In this study, which is concentrated on semantic features and their relationship with evaluation attributes (or values), we will have a look at *afferent* and *inherent* semantic features which were first introduced by *Rastier* in the field of semantics. After establishing a meticulous study on these features, which is specially labeled for its classification of afferent/inherent semes and the idea it provides about the functionality of figures of speech, we will propose an explanation, within a semantic framework, about meaning-making process and variations of interculturality in practice. In the end, a connection will be established between semantic properties and evaluation systems found in the field of translation.

4. Results and Discussion

To do so, we utilize articles, journals, and books as our research materials and adopt a descriptive point of view to study the phenomenon of interculturality.

In this regard, we assume that inherent features satisfy initial needs of translation while afferent properties are for answering its essential needs. As a result, meaning transference, in case of afferent figures, will provoke much bigger concerns for translators as they need the presence of some kind of *encyclopedic knowledge* beyond the ordinary language competency they have stored in their mind. This encyclopedic knowledge is not only essential for translators but also must be present or at least accessible for the target language readers.

Other factors that can modify meaning reception during the process of translation are context of speech, figures, personality, and inferential capacities of the readers. Yet, evaluation systems and semantic values can always interfere with the discourse meaning-making process and break the boundaries of semantics. This is particularly the case of litotes (understatement of values) and euphemism (promotion of values).

5. Conclusion

The purpose of the present study will be then an analysis of the semantic features and their status in translation studies based on textual values and evaluation systems of the target language and its culture.

The reason for such a study is to improve the awareness in students of translation disciplines who will sooner or later confront interculturality and its problems. In like manner, the present study will be helpful for decision-making and justifying unusual behaviors of translators in case of intercultural difficulties. It also opens a horizon for future students and researchers about ideology, values exchange, and particularly the case of censorship in political translations.

Key Words: Componential analysis, Afferent/inherent seme, Evaluation system, Semantics, Translation.

References

1. Abbasi, A. (2014). Negahi be masael va moshkelate tarjomeh (Studies on English as a second language), Retrieved from <http://www.abbasibe.persianblog.ir>
2. Adam, J. M. (2005). *La Linguistique Textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours* (éd. deuxième édition). Paris: Armand Colin.
3. Ahmadi, M.R. (2014). Antoine Berman va nazaryy eh gerayesh haye rikhtshenasaneh (An introduction to the deconstructive trends of Antoine Berman) *Naghd zaban va adabyyat khareji* (Critical language and literary studies), 1(13). Al-e-ahmad, J. (1982). *Sangi bar goori (A Stone upon a Grave)*, Tehran: Niloofar.
4. Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. London: Clarendon Press.
5. Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. New York: Routledge.
6. Baylon, C., & Mignot, X. (1995). *Sémantique du langage*. Paris: Edition Nathan.
7. Benveniste, E. (1973). *Problems of general linguistics*. Miami: University of Miami.
8. Berger, D., & Robrieux, J.J. (1988). *Les figures de style et de rhétorique*. Paris: Edition Dunod.
9. Chubak, S. (1977). *Antari ke lootiash mordeh bood (The Baboon Whose Buffoon Was Dead)*, Tehran: Javidan
10. Cordonnier, J. L. (2002). Aspects culturels de la traductions: Quelques notions clés. *Méta, Journal des Traducteurs*, 38-50.
11. Delzandehrooy, S. (2015). Quine va nazaryyeh adam ghadteyyat tarjomeh (Quine and indeterminacy of translation), *Motarjem (The translator)*, 15-27.
12. Du Bellay, J. (2003). *Défense et Illustration de la Langue Française*. (F. Goyer, & O. Millet, Éd.s.) Paris: Champion.
13. Eslami, A. (2015). Modakheleye motarjem dar man (The translator as writor), *Motarjem (The traslator)*, 115-128
14. Gile, D. (2006). Interdisciplinarité en traduction. *Université technique de Yildiz* (pp. 23-37). Istanbul: Ozturk Kasar.
15. Gouanvic, J.M. (2006). *Au delà de la pensée binaire en traductologie: Essquisse d'une analyse sociologique des positions traductives*. Retrieved from Erudit: <http://id.erudit.org/iderudit/016662ar>.
16. Heilbron, J., & Sapiro, G. (2002). *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris: Le Seuil.
17. Herbulot, F. (2004). La théorie interprétative ou théorie du sens: Point de vue d'une praticienne. *Méta*, 307-315.
18. Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
19. Holliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*(2nded.). New York: Edward Arnold.
20. Jeuge-Maynard, I. (2010). *Encyclopédie larousse*. Consulté sur Larousse: www.larousse.fr/encyclopédie/jeune

21. Khanjan, A. (2015). Anvae mana dartaarjomeh (The types of meaning) *Motarjem (The translator)*, 123-142.
22. Khanjan, A. (2014). Dastavard motaleate tarjomeh (The results of translation studies) *Motarjem (The translator)*, 117-124.
23. Ladmiral, J. R. (1994). *Théorème pour la traduction*. Paris: Gallimard.
24. Mahdipoor, F. (2012). Jean René Ladmiral, *Ketabe maheada by yat (Book of the Month: Literature)*, 48-63. Malekshahi, M. (2014). Paul Ricoeur, *Motarjem (The translator)*, 15-24.
25. Manafi Anari, S., Shahmoradi, A. (1394). Nazaryyeh harkat johari dar tarjomeh (Theory of substantial in Translation), *Hekmatemoaser (Contemporary wisdom)*, 95-105.
26. Meschonnic, H. (1973). *Pour la poétique II*. Paris: Gallimard.
27. Mohammadi, A., Karimian, F. (2015), Vazhe va mana dar taghabol ya dar taamol ba yek digar dar tarjomeh (Word and sens: mutually exclusive or coexistent in translation), *Motaleate Zaban va Tarjomeh (Language and Translation Studies)*, 107-120.
28. Mounin, G. (1994). *Les belles infidèles*. Paris: Presse Universitaire de Lille.
29. Mounin, G. (1964). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Presse Universitaire de Lille.
30. Munday, G. (2012). *Evaluation in translation: Critical points of translator decision-making*. New York: Routledge.
31. Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
32. Quine, W. V. (1987). *Quiddities: An intermittently philosophical dictionary*. Cambridge: Harvard University Press.
33. Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: Presse Universitaire de la France.
34. Rastier, F. (2000). *Sémantique interprétative*. Paris: PUF, troisième édition.
35. Ricoeur, P. (2004, 05 25). Culture du Deuil à la Traduction. *Le Monde*.
36. Safavi, K. (2002). *Haft goftar dar bareye tarjomeh (Seven Essays on Translation)*, Tehran: Nashr Markaz.
37. Sapir, A. (1998). *Zaban (Language)*, Tehran: Soroosh.
38. Saussure, F. (1999). *Doreye zabanshenasi eomoomi (Cours de linguistique générale)*, Tehran: Hormos.
39. Sperber, D., & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell Publishing.
40. Storey, J. (2009). *what is cultural studies? A reader*. Amsterdam: Arnold.
41. Tourangeau, R. (1980). *Méta, journal des traducteurs*. Consulté sur Erudit: <http://id.erudit.org/iderudit/004498ar>.

Investigating the Relationship among Components of Emotional Intelligence, Reflective Teaching and Burnout in Iranian EFL Teachers and the Effect of Teachers' Educational Degree on these Variables

Mohammad Hadi Mahmoodi²

Assistant Professor, Department of English Language, Bu-Ali Sina University,
Hamedan, Iran

Rozhin Ghaslani

Ph.D Candidate of Teaching English as a Foreign Language, Arak University, Arak,
Iran

Received 15 March 2015

Accepted 29 December 2015

Extended abstract**1. Introduction**

Nowadays, teachers' stress has become a global concern as one of their common problems and about as many as a third of the teachers, investigated through different studies around the world, reported that they consider teaching as a stressful job (Borg, 1990). A great deal of chronic stress might lead to burnout. Although reasons of stress are different among teachers, some of teachers are less prone to burnout. Therefore, there is an important question that why some teachers are more successful in dealing with occupational stress (Vaezi & Fallah, 2011). It seems that one of the factors which help teachers to deal with occupational stress is emotional intelligence (Vaezi & Fallah, 2011). Another important factor, which may contribute to teachers' burnout, can be teachers' reflectivity which is "the active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it" (Dewey, 1933, p. 9). In an educational system, teachers' burnout can waste occupational investments and decrease teachers' efficiency. Therefore, recognizing teachers who are susceptible to burnout and finding solutions in order to prevent burnout is necessary. To this end, this study was conducted to bridge this gap in the Iranian EFL context and to examine the relationships among teachers' emotional intelligence, reflectivity, and burnout and their components on the one hand, and to investigate probable differences among their level of burnout, emotional intelligence, and reflectivity and the components of these variables with respect to their educational degree on the other hand.

2. Methodology

The participants of this study were 125 EFL teachers within the age range of 20-47. Teachers' educational degree were B.A. and M.A. in TEFL and English

¹ Corresponding Author: mhmahmoodi@yahoo.com

Translation. The participants were selected randomly from 7 private language institutes in Kurdistan and Hamedan, Iran. To answer the research questions, the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), Teacher reflectivity (Akbari, Behzadpour, & Dadvand, 2010) and Bar-On EQ-I (1997) were used and Pearson Product-Moment Correlation and MANOVA analyses were utilized to test the hypotheses.

3. Results and Discussion

The results of the current study revealed that there were negative correlations between EFL teachers' emotional intelligence and reflectivity on the one hand, and their burnout, on the other. Jude and Grace (2011) mention that emotionally intelligent teachers can understand and control emotions of themselves and others and can also use coping strategies in different situations. Therefore, they can control prolonged stress, which leads to job burnout. Regarding the negative relationship between teachers' reflectivity and burnout, Larrivee and Cooper (2006) believe that reflective teachers free themselves from "routine and impulsive acts, enabling them to act in a more deliberative and intentional manner" (p. 1). When teachers engage in a routine action continuously, they eventually feel powerless in affecting their future jobs and this can in turn lead to burnout (Larrivee & Cooper, 2006). In addition, negative correlations between all the components of emotional intelligence and emotional exhaustion and depersonalization as the components of burnout and also negative significant correlations between interpersonal and general mood with lack of personal accomplishment were found. High adaptability can help teachers to adjust themselves to different situations and find useful solutions for solving difficult problems in their work environment easily and ultimately makes them less susceptible to depersonalization or emotional exhaustion. Moreover, interpersonal and intrapersonal components of emotional intelligence can help teachers to increase their personal accomplishment and decrease their level of depersonalization and emotional exhaustion. Interpersonal component is also related to social relationship and awareness of involvement and accomplishment of rules. Therefore, this component is necessary for job resistance, and it can increase personal accomplishment (Pishghadam & Sahebjam, 2012).

There were negative correlations among some of the components of reflectivity and components of burnout. Akbari (2007) believes that, teachers' reflection on their own personal characteristics can lead to shaping and changing teachers' beliefs, values, and their personality and can finally improve their performance. Teachers' reflection can help them to recognize their own capabilities and can ultimately lead to an increase in their personal accomplishment. Moreover, teachers can reflect on their interaction with learners to improve their interpersonal relationship. This can finally help them to reduce their working environment stress.

In addition, significant differences were found in teachers' emotional intelligence regarding their educational degree. However, there were no significant differences in the level of teachers' burnout and reflectivity with respect to their educational degree. On the part of components, it was revealed that intrapersonal, stress management, and general mood of emotional intelligence along with the critical component of reflectivity were different among teachers holding different educational degrees.

4. Conclusion

It can be concluded that level of emotional intelligence and reflectivity in EFL teachers were negatively correlated with their degree of burnout. Moreover, there were negative and significant relationships among most of the components of emotional intelligence and reflectivity and those of burnout. Based on the results of this study, it can be recommended that reflection and emotional learning programs be incorporated into teacher training courses. These programs can help teachers to develop their awareness of emotional intelligence and reflectivity skills and increase their skills in each of the components of these variables. Therefore, they can develop their interpersonal and intrapersonal abilities to become aware of their own and others emotions and increase their relationship with people. In addition, they can be more optimistic toward their life, job, students and people who are involved with them emotionally. Developing each of these components can help teachers to decrease their level of burnout. Moreover, these programs can increase teachers' skills in each of the components of teachers' reflectivity. Therefore they can increase their motivation to take part in different workshops, seminars and conferences related to their teaching methods. Consequently, they can develop their teaching quality and decrease their level of stress which may lead to burnout.

References

1. Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
2. Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
3. Akbari, R., & Eghtesadi, A. R. (2013, October). *Reasons of teacher burnout in an EFL context*. Paper presented at the 11th TELLSI International Conference, Mashhad, Iran.
4. Akbari, R., & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61.
5. Alavinia, P., & Ahmadzadeh, T. (2012). Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. *English Language Teaching*, 5(4), 37-50.

6. Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University, South Africa.
7. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
8. Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology, 10*, 103-126.
9. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.
10. Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253.
11. Cimermanová, I. (2013). Burnout as a tool for self-reflection. *International Journal of Education and Research, 1*(10), 1-12.
12. Devi, M. (2011). Burnout in relation to emotional intelligence of regular and special school teachers. *Indian Streams Research Journal, 1*, 1-4.
13. De Vito, N. (2009). *The relationship between teacher burnout and Emotional Intelligence: A pilot study*. Fairleigh Dickinson University, United States, New Jersey.
14. Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal, 9*(4), 240-253.
15. Farrell, T. (1999). Understanding reflective teaching. *Teaching and Learning, 19*(2), 52-63.
16. Farrell, T. (2003). Reflective teaching: Principles and practice. *English Teaching Forum, 41*(4), 14-21.
17. Fenech, M. (2006). The impact of regulatory environments on early childhood professional practice and job satisfaction: A review of conflicting discourses. *Australian Journal of Early Childhood, 31*(2), 49-57.
18. Freudenberg, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.
19. Hans, A., Mubeen, S. A., & Al Rabani, R. S. S. (2013). A study on emotional intelligence among teachers: A case study of private educational institutions in Muscat. *International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management (IJAIEM), 2*, 359-366.
20. Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross-validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 1167-1174.
21. Jabbari, M. J., & Homayoun, S. (2014). The relationship between Iranian EFL teachers' burnout and emotional intelligence. *Asian Journal of Education and e-Learning, 2*, 225-229.

22. Javadi, F., & Khatib, M. (2014). On the relationship between reflective teaching and teachers' burnout. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(4), 85-96.
23. Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
24. Jude, M., & Grace, P. O. (2011). Emotional intelligence and locus of control as predictors of burnout among secondary school teachers in Ondo State, Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 369-378.
25. Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55, 438-448.
26. Khodadady, E. (2012). Emotional intelligence and its relationship with English teaching effectiveness. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2061-2072.
27. Kord, B. (2012). The influence of socio-demographic factors on job burnout of standard and industry employees. *Journal of Indian Academy Applied Psychology*, 38(2), 344-351.
28. Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
29. Kumar, J. A., & Muniandy, B. (2012). The influence of demographic profiles on emotional intelligence: A study on polytechnic lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 62-70.
30. Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-306.
31. Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An educators' guide to teacher reflection*. Boston: Houghton Mifflin.
32. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
33. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
34. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M.P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
35. Momenian, M. (2009). *On the relationship between emotional intelligence and teacher burnout among ELT and non-ELT Teachers* (Unpublished master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
36. Mukundan, J., & Khandehroo, K. (2009). Burnout in relation to gender, educational attainment, and experience among Malaysian ELT practitioners. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 93-98.
37. Noroozsisima, E., & Soozandehfar, M. A. (2011). Teaching English through critical pedagogy: Problems and attitudes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1240-1244.

38. Odeh, Z., Kurt, M., & Atamtürk, N. (2010, December). *Reflective practice and its role in stimulating personal and professional growth*. Papers presented at the International Scientific Seminars, Amman, Jordan.
39. Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 18*(2), 167-175.
40. Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 6*(1), 31-41.
41. Pishghadam, R., Adamson, B., Shayesteh, S., & Kan, F. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 21*, 34-51.
42. Pishghadam, R., & Ghonsooli B. (2008). On the role of emotional intelligence in second
43. language learning and academic achievement. *Studies in Foreign Languages, 43*, 41-56.
44. Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 227-236.
45. Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2012). Conceptions of assessment among Iranian EFL teachers. *Iranian EFL Journal, 8*, 9-23.
46. Pishghadam, R., & Tabataba'ian, M. (2011). Emotional intelligence: Can it be a predictor of performance on different test formats? *International Journal of Linguistics, 3*(1), 1-21.
47. Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, S. (2013). The perception-practicum interface revisited: Life-wise language teaching perceptions and teacher burnout. *Asia-Pacific Education Researcher, 23*, 287-297.
48. Rashidi, N., & Javidanmehr, Z. (2012). Pondering on issues and obstacles in reflective teaching in Iranian context. *American Journal of Linguistics, 1*(3), 19-27.
49. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842-866.
50. Saiiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1786-1791.
51. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
52. Samui, R. (2003). *Translation and validation of the EQ test*. Mashhad: Behavioral Science Research Center.
53. Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

54. Sezgin, H., & Sari, S. (2012, June). *Professional development, job satisfaction and burnout of teachers of English*. Paper presented at the 7th Clute Institute International Conference, Rome, Italy.
55. Thornqvist, N. S. (2011). *Emotional intelligence and burnout among teachers in a rural Florida school district* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, USA.
56. Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1122-1129.
57. Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Teachers' emotional intelligence and its relationship with job satisfaction. *Advances in Education*, 1(1), 4-9.

Exploring Iranian EFL Teachers' Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time from Intercultural Communicative Competence Perspective

Parisa Taheri

M.A. in Teaching English as a Foreign Language, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

Majid Elahi Shirvan³

Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language , University of Bojnord, Bojnord, Iran

Behzad Ghonsooly

Professor of Teaching English as a Foreign Language, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Ahmad Saffar Moghaddam

Associate Professor Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies ,Tehran ,Tehran, Iran

Received 14 February 2015 Accepted 30 October 2015

Extended abstract

1. Introduction

The field of English as a foreign language (EFL) education has more recently witnessed changes of perspectives in favor of developing intercultural communicative competence over communicative competence. In light of this new outlook, the present study was an attempt to explore the way EFL teachers define the objectives of language education, to what extent their conceptions allow for the incorporation of teaching foreign-language culture, and whether they define the objectives in terms of intercultural competence or the more traditional approach to teaching culture. More specifically, the study focused on teachers' teaching practices via an analysis of the balance of time they attribute to culture in contrast to language in their lessons.

2. Methodology

To this end, 120 Iranian EFL teachers who were all English teachers with 1 to 6 years of teaching experience in private English institutes of Mashhad, along with 39 M.A. and 81 B.A., with an average age range of 20 to 28, were asked to complete a Foreign Language Teacher and Intercultural Communicative Competence Scale. The scale has different sections: teachers' general teaching goals, teachers' perceptions of the objectives of foreign language education, teachers' perceptions of foreign language teaching in a foreign language teaching context, teachers' perceptions of the time they devote to culture teaching and

1 Corresponding Author: m.elahi@ub.ac.ir

teachers' willingness to devote more time to culture teaching. The scale mainly focuses on English language teachers' attitudes, beliefs, and performance in the classroom. It is comprised of Likert items and some open-ended items for each section of the scale. Besides, four questions were asked to cover the participants' demographic features such as their gender, age, qualifications, and their teaching experience. The participants were teaching at intermediate, upper intermediate, and advanced level.

3. Results

The findings indicate that teachers define culture teaching more in the traditional sense of passing on the information regarding the foreign culture and far less in terms of promoting the acquisition of intercultural skills, knowledge, and attitudes desirably needed for the intercultural competent learner. Culture teaching is mainly overshadowed by the objective of improving learners' linguistic competence. They prefer language learning objectives and intend to promote linguistic competence of their learners in their classes and culture learning, which is a pivotal objective in intercultural education, is not considered important for them. Most of the teachers failed to meet the main required skills for teaching intercultural communicative competence skills. In addition, despite their awareness of the cultural differences and their willingness to spend more time on this issue, they did not have an adequate level of understanding of how to promote their learners' intercultural skills and they devoted their teaching time more over language teaching than culture teaching mainly due to their lack of time and tight schedule and curriculum and the wash back effect of the main proficiency tests of English as well.

4. Discussion

These findings are discussed in light of socio-cultural theory and the genetic approach to have a better understanding of teachers' thinking, practice, and context regarding culture teaching. The genetic approach is an exploratory approach, rather than a descriptive one, which takes into account the genes and human development over four domains; namely, *phylogenetic* domain (development of humankind as a natural species), *cultural-historic* domain (development in terms of the broader external world within which human exists, i.e., the social, cultural, and historic basis for the development), the *ontogenetic* domain (development of the individual across the human life span) and the *microgenetic* domain (the concrete and the practical activity that individual engages in with the world around them). Thus, an observable activity of a teacher (microgeny) is shaped by the background, experience, and history of the teacher (ontogeny) and the activity system with the broader expectations of language teacher and teaching (cultural-historic). Regarding the teaching objectives Iranian teachers employ in their classes, they microgenetically conform to the language teaching objectives. However, the

ontogeny of the participants of the study, who were all academic and had academic education, was reflected first of all in the willingness they possess towards devoting more time to culture teaching and secondly, in the pupil-oriented teaching goals they perceive more important rather than the subject-oriented ones while the teachers stated that they have a tight curriculum with the assigned textbooks that should be covered every term. But it is considered that the cultural-historic domain of development, i.e., the demands of the society part of which refers to the needs of the parents, who mainly concern with the speaking skills of their children and the number of vocabulary items they acquire, as well as the needs of the students themselves, who are interested in improving their proficiency and accent in the English classes, have made the policy of the institutes much stronger to the extent to which it leads teachers to touch upon language teaching objectives and devote more time to language side of education. The next part of the finding was teachers' definitions of culture teaching. It was revealed that in teachers' perception knowledge is of more essential concern rather than skills and attitudes dimensions. That is to say, if teachers find the chance to touch upon the culture side of language education, it is limited to its knowledge dimension and restricted to passing on the knowledge from teachers to pupils; in fact, the skill component remains uncovered. To shed further lights upon the space exists between microgenetic and ontogenetic development of the participants (the educated academic teachers); cultural-historic domain once again should be considered. The inquiry reveals the fact that students define a good teacher as a person

who is considered as a source of knowledge. As a matter of fact, the knowledge of the teacher is of more interest and preference rather than their skills of teaching. Thus, ecologically, the preference to teach the knowledge dimension of culture teaching can be justified from the knowledge-oriented context of Iran.

Key word: Intercultural Competence, Familiarity Perception, Culture – learning profile.

References

1. Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
2. Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press.

3. Boasted, F., Brandist, C., Sigfred, L., Hedge, E., & Faber, C. (Ed.). (2004). *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media*. Great Britain: Macmillan.
4. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (1997) *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Canale, M., &
8. Swaine, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
9. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
10. Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press.
11. Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
12. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
14. Kasper, G. (1995) Wessen Pragmatic? Fureine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*, 6, 69-94.
15. Pillar, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Great Britain: Edinburgh University Press.
16. Ryan, P.M., & Sercu, L. (2003). Foreign language teachers and their role as mediators of language-and-culture: A study in Mexico. *Estudios de Linguística Aplicada*, 21(37), 99-118.
17. Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: The case of Flemish adolescents learning German*. Leuven: Leuven University Press.
18. Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.

19. Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language beyond. *Intercultural Education, 15*(1), 73-89.
20. Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Syntactic Differences as a Challenge in Literary Translation:
Rendering the Third Person Singular Pronoun in the English
Translations of Hafiz's Lyrics**

Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum⁴

Associate Professor, Department of Linguistics and Foreign Languages, Payame Noor
University, Tehran, Iran

Elaheh Alizadeh

MA in Translation Studies, Department of English, Torbat Heydariyeh University,
Torbat Heydariyeh, Iran

Received 25 December 2014 Accepted 27 September 2015

Extended abstract

1. Introduction

The translation of Persian poems necessitates translator's fluency in the source and target languages as well as great knowledge about the delicacies of poetry and the intellectual, social, and cultural background of the poet. One of the problems in the process of translation is the incompatibility of the syntactic structures and morphological and grammatical features of the two languages.

In translation studies, there has been much discussion over the notion of equivalence. Naida (1964) first introduced the notion of equivalence and talked of formal and dynamic equivalences. He was in favour of equivalent effect on the reader in source and target texts. But there have been few discussions on the criteria for the recognition of the equivalence. In a reader-oriented approach, the meaning of a literary text is the product of the interaction between the reader and the text itself and is created through the reading process.

It is with such an approach that Khazaefar (2015, p. 15) makes a mention of aesthetic equivalence for the first time. He believes that "from an aesthetic point of view, we should see how the translator reacts to the gaps or interpretable structures in the source text and how he has participated in the filling of these gaps". In Khazaefar's (2015) view, aesthetic equivalence necessitates a balance in the degree of interpretability in the source text and the translation.

The source of many of the attractive ambiguities in Hafez is the different and contradictory interpretations concerning the addressee in his poems. Persian lacks grammatical gender, and the third person pronoun in Persian */?u/*, which refers to the beloved of Hafez, defies translation since in English, the translator has to use either masculine or feminine pronouns, each of which provokes a different interpretation.

⁴. hosseinimasum@pnu.ac.ir

Hafez is a controversial poet who is both admired and criticized by many people from different literary, social, and religious backgrounds. The language he uses in his poems is by far the most complicated language among the poems. The complexity does not lie in the lexical or structural ambiguities in his lines but rather in the hidden intention of the poet. His poetry is full of allusions, ironies, and other figures of speech, all of which are differently interpreted by various scholars. He talks about wine, ecstasy, beloved, kiss, cuddle, union, sin, heaven, hell, faith, atheism, and many other concepts, but never clearly takes a clear position as to what he really means.

Most of these ambiguities are lexical, but sometimes the source of the ambiguity is the nature of Persian grammar. Persian as a language without grammatical gender well allows the speaker to hide the reference of the pronouns and leaves them open to different interpretations. In English, the sentences *I love him* and *I love her* have two clearly different interpretations. One cannot use *him* for female or *her* for male referents. In the first sentence the speaker loves a female person (or thing) and in the second a male one. In Persian, both sentences are expressed in the same way:

It is usually claimed that Hafez is a mystical poet. He is the lover of God and whatever he says, be it wine and ecstasy or kiss and cuddle, he means he is looking for the union with his Lord. But there is a good number of cons who believe that Hafez is just an ordinary man who cherishes hedonism and always craves for women, wine, and pure pleasure.

Persian lines leave this discussion open by means of their double-sense interpretations. But the problem is doubled when it comes to the translation of these lines into a gender-marking language such as English. The translator cannot render Hafez's lines without taking side on one of the several possible interpretations about the reference of the third person pronoun. Translating the Persian /?u/ as *she* leads to a hedonistic interpretation while translating it as *he* may raise some accusations of homosexuality, a phenomenon not rare in that era especially among many of his contemporary poets with clearly erotic poems in those days. Another option is to translate /?u/ as *He* with capital H to emphasize that God is meant.

The present study surveys samples of the translation of Hafez's lyrics by three translators, namely, Shahriar Shahriari, Behrooz Homayun far, and Henry Wilberforce Clarke. It analyzes and classifies the different methods in the translation of this pronoun. Twenty three lyric poems were selected from Hafez Collection (*Divan*) and the lines which had a kind of third person pronoun (subject, object, or possessive) were extracted. The translations by the three scholars were analyzed to detect the way they had rendered these pronouns.

The findings show that all the three translators used *he*, *He*, and *she* interchangeably and no unified strategy was discovered on the part of the translators. This shows that the notion of true and virtual love is still a controversial

issue in Hafez's poetry and the translators as readers share their confusion with their audience. This is in a sense a sample of the application of aesthetic equivalence proposed by Khazaefar (2015).

Key words: Pronominal system, Literary translation, Third person singular pronoun, Persian, English.

References (In Persian)

1. Hosseinipour, A. (2005). A comparative analysis of the concept of love in the viewpoint of Hafez, Goethe, and Pushkin. *Journal of the Faculty of Letters and Humanities of Mashhad, 148*, 87-105.
2. Khazaefar, A. (2015). Aesthetic equivalence in the translation of literary texts. *Motarjem, 57*, 3-14 .
3. Khazaefar, A. (2015). Aesthetic equivalence in the translation of literary texts. *Motarjem, 57*, 3-14.
4. Kheirabadi, A. (2001). *The gift of Hafez's words*. Tehran: Kalhor Publication.
5. Khorramshahi, B. (2008). *Hafez notes*. Tehran: Elmi va Farhangi Publication.
6. Khosravizadeh, P. (2012). *Technology and translation*. Tehran: Montasharan.
7. Meshkatoddini, M. (2000). *Introduction to Persian transformational syntax*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Publication.
8. Modarreszadeh, H. (2008). Hafez and love. *Hafez Monthly, 54*, 15-22.
9. Mohammadi, H. (2009). The little Zoroastrian wine seller. *Hafez Monthly, 64*, 46-47.
10. Mowlavi, J. M. (1991). *Mathnavi Maanavi* (Vol. 1, R. A. Nicholson, Restored). Tehran: Mowla Publication.
11. Zarrinkoob, A. (1995). *Through the alleys of the shrewd*. Tehran: Maharat Printing.

References (In English)

12. Al-Qinai, J. (2000). Translation quality assessment: Strategies, parameters and procedures. *META, 45*(3), 497-519.
13. Bell, G. (1985). *The teachings of Hafiz*. London: Octagon Press.
14. Clarke, H. W. (1974). *The divan of Hafiz*. London: Octagon Press.
15. Clarke, H. (2008). *Hafez poem collection (English translation)*. Tehran: Ketabe Aban Publication.
16. Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Homayunfar, B. (2015) *Lyrical of Khajeh Hafez of Shiraz* (English translation). Retrieved from <http://www.textetc.com/workshop/wt-hafez-2.html>
18. Newmark, P. (1988). *Approach to translation*. London: Prentice Hall International.

19. Shahriary, S. (2015). *Hafez poem collection (English translation)*. Retrieved from <http://www.hafizonlove.com/divan/index>.

Narrative Intelligence and Translation Quality

Fatemeh Heidari

MA in English Translation, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Masood Khoshsaligheh⁵

**Assistant Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad,
Mashhad, Iran**

Mohammad Reza Hashemi

**Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad,
Mashhad, Iran**

Received 19 April 2015

Accepted 6 December 2015

Extended Abstract

1. Introduction

Translation studies as an interdisciplinary domain of research cannot afford to neglect the link between translation and psychology. The psychological aspect of translators can be related to those areas in which they deal with mental and cognitive processes during the translational process. One of the prominent factors of such cognitive processes is intelligence (Gardner, 2004 as cited in Brown, 2007) which plays a critical role in the conduct of learning and completing language-related tasks such as translation. Translation is an intelligent activity which involves complex conscious and unconscious processes on the part of the translator (Robinson, 2007). It can readily be admitted that among the so many mental factors contributing to the task of translation, intelligence plays the critical role in translatorial success; however, little is known about the role of narrative intelligence (NI), “the capacity both to formulate (compose, narrate) and to follow (understand, read) the story of our own life” (Randall, 1999, p. 13), in relation to translation. The human makes sense of the world around them through narratives (Bruner, 1987; Randall, 1999). The main purpose of this study is to investigate the effect of the level of NI on the translation quality from English to Persian, on the participants who are native speakers of Persian. The current study was an attempt to address the following questions: 1) Is there a significant correlation between the participants’ translation quality and their narrative intelligence? 2) Is there a significant difference between the translation qualities of the participants’ with high versus low narrative intelligence?

2. Theoretical Framework

This research is based on Randall’s taxonomy of NI. To Randall (1999), narrative intelligence consists of the following five subcategories, each of which

5 Corresponding Author: khoshsaligheh@um.ac.ir

incorporates to our vision of an event. *Emplotment* is the ability of editing what is happening or what has happened through our senses, shortening an event, handling what is recognized as conflict or trouble, and prioritizing what seems to be relevant from irrelevant in the situation to fulfill the present aim of a narrator. *Characterization* is the ability to sum up, and to characterize a working picture of ourselves and others based on the existing and evolving evidence. *Narration* is believed by Randall (1999) to be the heart of narrative intelligence. By narration a person “conveys to others what is going on, has gone, or may go on, sensitive to what they understand in terms of ‘logical’ between events, causes and consequences” (p. 13). *Genre-ation* is the ability to arrange the event in rather expected patterns (e.g., tragic, comic, ironic). This is true for both narrating and experiencing the events. *The matization* is the ability to recognize the main ideas of the story from repeated happenings in the event, and to provide explanations about why something has happened several times.

3. Method

As for the sample, 104 female and male Iranian final year undergraduate students of English translation participated in this study. Based on a criterion sampling technique, only those students were invited to participate who were native speakers of Persian and had learnt English as a foreign language. As another criterion, only those students were invited with a GPA of 17.5 or higher out of 20. The participants’ age ranged from 21 to 37 ($M=23.40$, $SD=3.47$). To measure the participants’ NI, the Narrative Intelligence Scale (NIS) designed by Pishghadam, Baghaei, Shams, and Shamsaei (2011) was utilized. A passage in English was used for translation from the foreign language to mother language. The passage contained 150 words to assess the translation quality of students in this study. The researchers used the holistic translation quality assessment model validated by Waddington (2001).

4. Results & Discussion

Regarding the first research question, it was found that there exists a correlation between participant translators and their NI. Obviously, translators who know how to convey the meaning into their mother language are more successful; translators who are well familiar with a network of cognitive approaches to translation can reach a working interpretation of the foreign text. Moreover, it was found that out of the five subscales of NI, characterization had the highest correlation with translation quality. Characterization refers to presenting a complete “working picture” of oneself in the process of narrating stories (Randall, 1999, p.18). Regarding the second research question, if there is a significant difference between the translation qualities of high and low narrative intelligence translators, it was revealed that there exists such a significant difference. It was concluded that the high narrative intelligence translators had a better performance on their translations than the low narrative intelligent translators.

5. Conclusion & Suggestions

Initially, the results of the study indicate the considerable role of narrative in cognitive and mental processes of translation. Therefore, training translators on how to develop such NI abilities seems quite relevant and even necessary. Also, in the context of translator education in universities, there seems to be a gap in the curriculum of translator education programs in terms of how to develop and enhance cognitive abilities and narrative intelligence among students. Furthermore, translator training education programs can employ the fruitful results of NI improvement in education; they can become more practice-based rather than theory-oriented. Further research on the role of NI on translation and a variety of its related issues may be quite necessary, such as the relationship between NI and its subcategories with literary translation, specialized translation, and professional translation which seem inconclusive and open to research.

Keywords: Narrative intelligence, Translation quality, English, Persian.

References

1. Bamberg, M. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Bassnett, S., & Lefever, A. (Ed.). (1990). *Translation, history and culture*. London, England: Pinter.
3. Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and performance as critical performance on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
4. Black, R. S., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 1-12.
5. Booth, W. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley, CA: University of California Press.
6. Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). New York, NY: Longman.
7. Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
8. Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, England: Harvard University Press.
9. Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
10. Dautenhahn, K. (2001). The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. In M. Beynon, Nehaniv, C.L., & Dautenhahn, K. (Eds.), *The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives* (pp. 248-266). Berlin, Germany: Springer.

11. Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill* (ETS Research Report RR-08-55). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
12. Dobson, S. (2005). Narrative competence and the enhancement of literacy: Some theoretical reflections. *International Journal of Media, Technology, and Lifelong Learning, 1*(2), 1-14.
13. Elizabeth, C. L., May, C.M., & Chee, P.K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*, 623-634.
14. Gardner, H. (1990). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
15. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
16. Hiles, D. R., Cermák, I., & Chrz, V. (2009). Narrative oriented inquiry: A dynamic framework for good practice. In D. Robinson, T. Fisher, P. Yeadon-Lee, S. J. Robinson, & P. Woodcock (Eds.), *Narrative and memory*. (pp. 38-56). Huddersfield, England: University of Huddersfield Press.
17. Lorsch, W. (2005). The translation process: Methods and problems of its investigation. *Meta, 50*(2), 597-608.
18. Mateas, M., & Sengers, P. (1998). Narrative intelligence. In M. Mateas & P. Sengers (Eds.), *Narrative intelligence: Advances in consciousness research* (pp. 1-26). Philadelphia: John Benjamins.
19. Metts, S., & Cupach, W. R. (2008). Face theory: Goffman's dramaturgical approach to interpersonal interaction. In L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (Eds.), *Emerging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (pp. 203-214). Thousand Oaks, CA: Sage.
20. Nassimi, A. (2009). *The relationship between emotional intelligence and the quality of children's literature translation* (Research project). Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran
21. Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science, 4*(1), 7-14.
22. Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. London, England: Prentice Hall.
23. Pishghadam, R., Baghaei, P., Shams, M. A., & Shamsaee, S. (2011). Construction and validation of a narrative intelligence scale with the Rasch rating scale model. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 8*(1), 75-90.
24. Pishghadam, R., & Motakef, R. (2012). Narrative intelligence and learning languages. *International Journal of Language Teaching and Research, 1*(1), 13-20.

25. Pishghadam, R., Golparvar, S. E., & Khajavy, G. H. (2013). The role of narrative intelligence in English language teaching, major and gender. *Porta Linguarum*, 19, 59-70.
26. Pishghadam, R., Shayesteh, S., & Heidari, F. (in press). Hybrid modeling of intelligence and linguistic factors as predictors of translation quality. *Translation and Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 8(1).
27. Porter, A. H. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. England: Cambridge University Press.
28. Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 11-28.
29. Robinson, D. (2007). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. London, England: Routledge.
30. Shafiei, S., & Hatam, A. (2013, May). *Investigation on the possible use of emotional intelligence in translation quality assesment: A gender comparison*. Paper presented at the International Conference on Interdisciplinary Translation Studies, Mashhad, Iran.
31. Sengers, P. (2000). Narrative intelligence. In K. Dautenhahn (Ed.), *Human cognition and social agent technology* (pp.1-26). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
32. Sikes, P., & Gale, K. (2006). *Narrative approaches to education research*. Retrieved from <http://www.edu.plymouth.ac.uk>
33. Steele, R. (1986). Deconstructing history: Toward a systematic criticism of psychological narratives. In T. R. Sabin. (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 256-275). New York, NY: Praeger.
34. Tymozcko, M. (2005). Trajectories of research in translation studies. *Meta*, 50(4), 1082-1097.
35. Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translation: The question of validity. *Meta*, 46(2), 311-325.
36. Winkel, K. J. (2004). *Upgrading reactive agents with narrative inspired technology* (Unpublished master's thesis). University of Twente, Enschede.
37. Wong, D., & Shen, D. (1999). Factors influencing the process of translating. *Meta*, 44(1), 78-100.

**Journal of
Language and Translation Studies**

Vol. 48, No. 2, Summer 2014

- "Trust" in Research: "Trust" and its Role in "Citing" Language Studies in Iran** 1
Reza Pishghadam
Haniyeh Jajarmi
- Meaning and Evaluation System Analysis of Translation in the Framework of Afferent and Inherent Semantic Features** 5
Hamid Reza Shairi
Babak Ashtari
- Investigating the Relationship among Components of Emotional Intelligence, Reflective Teaching and Burnout in Iranian EFL Teachers and the Effect of Teachers' Educational Degree on these Variables** 9
Mohammad Hadi Mahmoodi
RozhinGhaslani
- Exploring Iranian EFL Teachers' Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time from Intercultural Communicative Competence Perspective** 17
Parisa Taheri
Majid Elahi Shirvan
Behzad Ghonsooly
Ahmad Saffar Moghaddam
- Syntactic Differences as a Challenge in Literary Translation: Rendering the Third Person Singular Pronoun in the English Translations of Hafiz's Lyrics** 23
Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum
Elaheh Alizadeh
- Narrative Intelligence and Translation Quality** 27
Fateme Heidari
Masood Khoshsaligheh
Mohammad Reza Hashemi



**Journal of
Language and Translation Studies**

A refereed quarterly journal

**Vol. 48, No. 2,
Summer 2014**

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Hossein Fatemi

Editor-in-chief:

Dr. Behzad Ghonsooly

Executive Manager:

Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Board:

Dr. Nader Jahangiri

Professor, Ferdowsi University of Mashhad (Retired)

Dr. Firooz Sadighi

Professor, Shiraz University (Retired)

Dr. Mas'ood Rahimpour

Professor, University of Tabriz

Dr. Behzad Ghonsooly

Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Azar Hosseini Fatemi

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Ali Khazae Farid

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Farideh Pourgiv

Professor, Shiraz University

Dr. Abdolmahdi Riazi

Associate Professor, Macquarie University

Dr. Reza Pishghadam

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Farzaneh Farahzad

Associate Professor, Allameh Tabatabayee University

Dr. Majid Hayati

Professor, Shahid Chamaran University,
Ahvaz

Dr. Ali Reza Jalilifar

Associate Professor, Shahid Chamaran
University, Ahvaz

Dr. Bahram Toosi

Associate Professor, Ferdowsi University
of Mashhad
(Retired)

Persian Editor:

Javad Mizban

English Editor:

Shaghayegh Shayesteh

Coordinator:

Marziyeh Dehghan

Typesetting:

Vida Khantan

Printing & Binding:

Ferdowsi University Press

Circulation: 30 copies

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

Faculty of Letters & Humanities,
Ferdowsi University Campus,
Azadi Sq,
Mashhad, Iran

Postal code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723

Fax: (+98 51) 38794144



The Journal of **Language and Translation Studies**

"Trust" in Research: "Trust" and its Role in "Citing" Language Studies in Iran
Reza Pishghadam - Haniyeh Jajarmi

Meaning and Evaluation System Analysis of Translation in the Framework of Afferent and Inherent Semantic Features
Hamid Reza Shairi - Babak Ashtari

Investigating the Relationship among Components of Emotional Intelligence, Reflective Teaching and Burnout in Iranian EFL Teachers and the Effect of Teachers' Educational Degree on these Variables
Mohammad Hadi Mahmoodi - Rozhin Ghaslani

Exploring Iranian EFL Teachers' Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time from Intercultural Communicative Competence Perspective
Parisa Taheri - Majid Elahi Shirvan - Behzad Ghonsooly - Ahmad Saffar Moghaddam

Syntactic Differences as a Challenge in Literary Translation: Rendering the Third Person Singular Pronoun in the English Translations of Hafiz's Lyrics
Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum - Elaheh Alizadeh

Narrative Intelligence and Translation Quality
Fateme Heidari - Masood Khoshsaligheh - Mohammad Reza Hashemi