

فصلنامه

مطالعات زبان و ترجمه

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

- ۱ سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکور محور: چرایی، چیستی و چگونگی تغییر
غلامرضا کیانی
- ۲۷ بررسی جامعه شناختی کارکردهای سکوت در متون دینی، ادبی و ضرب‌المثل‌های فرهنگ ایرانی
با رویکردی میان‌رشته‌ای در آموزش زبان انگلیسی
فاطمه محقق محجوبی - رضا پیش‌قدم - آذر حسینی فاطمی
- ۵۳ سعدی مترجم در «گلستان» ادب پارسی
سمانه قهرادی - علیرضا خان‌جان
- ۷۹ خوانشی متفاوت از جدال کهنه و نو در اساطیر ایران و یونان: نقد نظریه «تاریخ مذکر»
وحیده سیدی
- ۹۹ تأثیر انگیز و برنامه کمک‌آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین
زبان آموزان بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی
نعیمه خرقانی - بهزاد قنصلی - پرویز بیرجندی
- ۱۱۷ مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر عملکرد نوشتاری زبان آموزان ایرانی
از حیث روانی، دقت و پیچیدگی نوشتار
حمیدرضا کارگذاری - حسن سلیمانی - منوچهر جعفری‌کهر - فاطمه همتی

سال چهل و هشتم، شماره چهارم

زمستان ۱۳۹۴، شماره پیاپی ۲۶

- | | | |
|---------|---|---|
| ۱-۲۶ | غلامرضا کیانی | سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکور محور:
جرایی، چستی و چگونگی تغییر |
| ۲۷-۵۱ | فاطمه محقق‌محجوبی
رضا پیش‌قدم
آذر حسینی‌فاطمی | بررسی جامعه‌شناختی کارکردهای سکوت در متون دینی، ادبی و
ضرب‌المثل‌های فرهنگ ایرانی با رویکردی میان‌رشته‌ای در آموزش
زبان انگلیسی |
| ۵۳-۷۷ | سمانه فرهادی
علیرضا خان‌جان | سعدی مترجم در «گلستان» ادب پارسی |
| ۷۹-۹۷ | وحیده سیدی | خوانشی متفاوت از جدال کهنه و نو در اساطیر ایران و یونان: نقد
نظریه «تاریخ مذکر» |
| ۹۹-۱۱۶ | نعیمه خرقانی
بهزاد قنسولی
پرویز بیرجندی | تأثیر انگیز و برنامه کمک‌آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز
و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان بر روی درک مطلب
زبان‌آموزان ایرانی |
| ۱۱۷-۱۳۲ | حمیدرضا کارگذاری
حسن سلیمانی
منوچهر جعفری‌گهر
فاطمه همتی | مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان
ایرانی از حیث روانی، دقت و پیچیدگی نوشتار |



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)

(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر سیدحسین فاطمی

سرمدیر: دکتر علی خزاعی فرید

مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود رحیم پور (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 صحرگرد (دانشیار دانشگاه شیراز)	دکتر رضا پیش قدم (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر فیروز صدیقی (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد 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 قسولی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر مجید حیاتی (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)
	دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی: عبدالله نوروزی

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

ویراستار این شماره: مسعود محمودزاده

کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان

حروفنگاری و صفحه آرایی: الهه تجویدی

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)

بها: داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

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

این نشریه در کتابخانه منطقه ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می شود.

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 چهارم، شماره پیاپی ۲۶

زمستان ۱۳۹۴

(تاریخ انتشار این شماره : تابستان ۱۳۹۵)

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 (حداکثر 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 - **ایرانیک/یتالیک** - محل نشر: نام ناشر.
• مقاله: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه - **ایرانیک/یتالیک** - دوره / سال - **ایرانیک/یتالیک** - (شماره)، شماره صفحات مقاله.
• مجموعه مقالات: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. در حروف اول نام. نام خانوادگی (ویراستار/گردآورنده)، نام **مجموعه مقالات** - **ایرانیک/یتالیک** - (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.

داوران این شماره به ترتیب حروف الفبا

دکتر رضا پیش‌قدم (استاد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر آذر حسینی فاطمی (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر مسعود خوش سلیقه (استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر حسام الدین شهریاری (استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر محمد غضنفری (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر محمدرضا فارسبان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر ضرغام قیانچی (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر عنرا قندهاریون (استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر بهزاد قنسولی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر نگار مزاری (استادیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر محمدجواد مهدوی (استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد)

فهرست مقالات

صفحه		
۱-۲۶	غلامرضا کیانی	سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکور محور: چرایی، چیستی و چگونگی تغییر
۲۷-۵۱	فاطمه محقق‌محبوبی رضا پیش‌قدم آذر حسینی‌فاطمی	بررسی جامعه‌شناختی کارکردهای سکوت در متون دینی، ادبی و ضرب‌المثل‌های فرهنگ ایرانی با رویکردی میان‌رشته‌ای در آموزش زبان انگلیسی
۵۳-۷۷	سمانه فرهادی علیرضا خان‌جان	سعدی مترجم در «گلستان» ادب پارسی
۷۹-۹۷	وحیده سیدی	خوانشی متفاوت از جدال کهنه و نو در اساطیر ایران و یونان: نقد نظریه «تاریخ مذکر»
۹۹-۱۱۶	نعیمه خرقانی بهزاد قنسولی پرویز بیرجندی	تأثیر انگیز و برنامه کمک‌آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان بر روی درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی
۱۱۷-۱۳۲	حمیدرضا کارگذاری حسن سلیمانی منوچهر جعفری‌گهر فاطمه همتی	مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی از حیث روانی، دقت و پیچیدگی نوشتار

سوابق تحصیلی و آزمون‌های سراسری جایگزین نظام کنکورمحور:

چرایی، چیستی و چگونگی تغییر

دکتر غلامرضا کیانی (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

rezakiany@yahoo.com

چکیده

در عصر حاضر، نیاز مبرم به پاسخگویی معتبر و تضمین کیفیت، توجه متخصصان را به آن دسته از شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری جلب نموده که ارتقای کیفیت یادگیری و ریشه‌کن‌شدن آرایه‌ای از آثار و عواقب نامطلوب واردشده بر برنامه درسی و آموزش/یادگیری را به ارمغان آورده است. در ایران انتقادهایی که اخیراً به پاسخگویی آزمون‌محور وارد شده موج اصلاحاتی را در نظام دیرینه سنجش و پذیرش دانشجو به همراه داشته است؛ موجی که در سال ۱۳۸۶ با تصویب «قانون پذیرش دانشجو» به اوج خود رسید. اما پیشینه پژوهشی مرتبط حاکی از آن است که موفقیت اغلب به آن اندازه که امید آن می‌رود، حاصل نمی‌شود. دلایل چنین ناکامی‌هایی معمولاً پس از اجرا یا در مراحل پایانی آزمونی تحول‌یافته بررسی شده و «ارزشیابی مقدم بر تجربه یا ارزشیابی فاز سیاست‌گذاری» همچنان مغفول مانده است. پژوهش کنونی براساس مصاحبه‌های دقیق با جمعی از سیاست‌گذاران و حامیان تغییر کنکور سراسری به این مهم پرداخته است. براساس نتایج تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها، سیاست‌ها و چشم‌اندازهای این تغییر بر سه محور اصلی استوار است: ۱. آزمون جدید به عنوان اهرم مولد آثار و پیامدهای مطلوب در کل نظام آموزشی؛ ۲. تغییر پارادایم روان‌سنجی به فرهنگ سنجش آموزشی؛ ۳. چالش‌های نظام جدید پذیرش. برخلاف تغییر دیدگاه‌ها، سیاست‌گذاران در عمل همان سیاست‌های گزینشی سابق را برای جایگزین کنکور دنبال کرده که با وجود چالش‌ها و تهدیدهای موجود، محتمل است آن را به ابزاری نامناسب جهت پیشبرد اهداف ایده‌آل تبدیل نماید.

کلیدواژه‌ها: تحول نظام سنجش، عواقب مورد نظر، سابقه تحصیلی دانشجو، آزمون‌های پُراهمیت کشوری.

۱. مقدمه

از آن جاکه دست یافتن به جایگاه اجتماعی والا و تضمین شغلی در ایران با دسترسی به تحصیلات عالی و حرفه‌ای شدن مرتبط است، آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها به‌طورز شگفت‌آوری تأثیری انکارناپذیر بر ارزش‌های اجتماعی و حس رقابت موجود و بر کل نظام آموزشی بر جای گذاشته‌اند. نگاهی کلی به برنامه کنکور محور موجود به‌خوبی گویای آن است که پیامدهای حساس چنین آزمونی را نمی‌توان بدون عواقب مهم آن برای برنامه درسی، آموزش و یادگیری تصور کرد. در میان یافته‌های پژوهشی که اخیراً صورت گرفته، می‌توان شواهد بیشتری را در تأیید وجود عواقب چنین آزمون‌هایی به‌دست آورد. این پژوهش‌ها (برای مثال رجوع شود به دکر و بولت^۱، ۲۰۰۸؛ کیکوچی و بورونه^۲، ۲۰۰۹؛ مونوز و الوارز^۳، ۲۰۱۰؛ وال و هوراک^۴، ۲۰۰۸) همگی بر وجود برنامه درسی هم‌ترازی با این آزمون‌ها تأکید داشته و چگونگی تأثیر آن‌ها را در پیدایش چنین برنامه درسی مورد ارزیابی قرار داده‌اند.

حجم بسیار مباحث سیاسی و حرفه‌ای درباره اهمیت عواقب چنین آزمون‌های پُر وجهی مصداق این است که این کاربرد و تفسیر نمرات آزمون است که تا حد زیادی، تأثیرات واقعی یا مشهود آن‌ها را بر افراد ذی‌ربط از جمله کادر آموزشی، دانش‌آموزان، سیاست‌گذاران، مجریان، والدین و مدارس تعیین می‌کند. برای مثال، کاربرد «پاسخ‌گویانه آزمون‌ها» (کیامنش، ۱۳۷۹؛ ناگی^۵، ۲۰۰۰) در مقیاس وسیع، تأثیرات مثبتی را در مورد دانش، انگیزه، تلاش فردی، تسلط بر مهارت‌ها و نیز عملکرد دانش‌آموزان به‌دنبال خواهد داشت. در بعد تعلیمی، این آزمون‌ها به معلمان کمک می‌کنند تا نیازها و نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان را تشخیص دهند، آموزش اثرگذارتری داشته باشند، آموزش را هم‌تراز استانداردهای آموزشی قرار داده و در کارشان به پیشرفت حرفه‌ای چشمگیری دست یابند. تفسیر نتایج و کاربری‌های آزمون‌های پُر وجه فوق از طرف سیاست‌گذاران و مجریان نیز تأثیری مثبت بر توانایی آن‌ها برای نظارت و بررسی

1 Decker & Bolt

2 Kikuchi & Browne

3 Munoz & Alvarez

4 Wall & Horak

5 Nagy

سیاست‌های آموزشی، تخصیص مؤثر منابع، تشخیص کیفیت برنامه آموزشی و پیشبرد هرگونه تغییر لازم و نگرش سازنده در این برنامه خواهد داشت.

با وجود این، نباید از این نکته غافل بود که سنجش در مقیاس وسیع می‌تواند برای افراد ذی‌ربط مختلفی که در لایه‌های مختلف برنامه معینی دخیل‌اند، پیامدهای منفی‌ای داشته باشد. هنگامی که وجوه و حساسیت‌های ویژه‌ای وجود دارد؛ علی‌الخصوص هنگامی که کاربری اصلی نتایج آزمون، تعیین‌کننده فرصت‌های آتی و اساس مجوز ورود به مراحل بالاتر یا دستیابی به فرصت شغلی باشد عواقب ناخواسته این آزمون به مراتب بیشتر خواهد شد. چنین عواقبی ممکن است شامل اثراتی مضر مانند اضطراب، تهییج، و نگرش‌های مخالف (مک‌نامارا و روور^۱، ۲۰۰۶)، تناقض ارزشی و یأس هنگام وقوع شکست (استیگینز^۲، ۲۰۰۲) و کاهش تدریجی اعتماد به نفس، انگیزه و عزت نفس باشد. میزان و کیفیت یادگیری فراگیران به دنبال کسب نمرات بالاتر در آزمون‌هایی (مثل کنکور) که بسیار رقابتی هستند آن‌چنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد که فراگیران به مهارت‌های مورد نیاز آزمون و کارایی فنی جهت ارتقای نمرات آزمون، بیش از اندازه بها داده و در همین حال از مقاصد آموزشی، اهداف تحصیلی و استانداردهای یادگیری مشخص‌شده از سوی متخصصان و سیاست‌گذاران آموزشی غافل می‌مانند.

هنگامی که نتایج سنجش در مقیاس وسیع برای مقاصد پاسخگویی و رقابتی به کار روند (مانند کشور ما)، آموزگاران هم لاجرم روش تدریس خود را جهت اطمینان از بهبود عملکرد فراگیران تغییر می‌دهند. در حقیقت این گونه توقعات، آموزگاران را تحت فشار مضاعف قرار می‌دهد تا روش تدریس خود را با برنامه درسی محدودی همسو کنند که فقط جنبه امتحانی کار حرفه‌ای معلمان را در نظر می‌گیرد. در میان آثار مکتوب موجود مباحث زیادی درباره تأثیر و عواقب آزمون بر دیگر افراد مختلف ذی‌ربط، مؤسسه‌ها و برنامه تحصیلی موجود است، اما شاید بشود گفت در این میان پوفام^۳ سرشناس‌ترین حامی عواقب آزمون‌ی است که با «آموزش

1 McNamara & Roever

2 Stiggins

3 Popham

آزمون محور» مخالفت دارد. میداوس^۱ (۱۹۸۷) هم یکی دیگر از منتقدان «آموزش آزمون محور» است و آن را چیزی جز «امپریالیسم روان سنجی» نمی داند (ص. ۹۷)؛ زیرا آموزش بر مبنای آزمون، خلاقیت و خودجوشی معلمان و دانش آموزان را محدود کرده و قضاوت و تشخیص حرفه ای معلمان را کاهش می دهد. از این رو، پرداختن بیش از حد به آزمون و تضمین قبولی در آن توسط افراد مرتبط، احتمال بروز پیامدهای نامطلوب و منفی را افزایش داده و این امر برخلاف پیامدهای مطلوب و مثبتی است که مرحله سیاست گذاری غالباً در دستور کار خود قرار می دهد.

با عنایت به این واقعیت، چیزی که در بسیاری از کشورها، چه توسعه یافته و چه در حال توسعه، مفید بوده این است که اصلاح نظام امتحانی موجود جهت رفع عواقب منفی آن که در بالا به برخی از آن ها اشاره شد، آغازگر گسترش پیامدهای مثبت مورد نظر نظام های آموزشی است. این پیامدهای ایده آل شامل مواردی از قبیل دستیابی به اهداف یادگیری، ارتقای سطح کیفی و کسب مهارت های لازم است تا مواردی مانند ارزش های مرتبط با سیاست ها و استانداردهایی که سنگ بنای هر نوع سنجشی هستند. از لحاظ منطقه ای و در چنین حالتی، به منظور کاهش پیامدهای منفی که برنامه تحصیلی کنکور محور کشور به آن دامن زده، افزایش فرصت های یادگیری مؤثر و سازنده برای دانش آموزان (سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۸۹) و ریشه کن کردن روحیه یادگیری طوطی وار و غیرفعال (انفعالی) به عنوان یکی از پیامدهای ذاتی ساختار و مؤلفه های کنکور، سیاست گذاران در مجلس لایحه ای را به تصویب رساندند که براساس آن سوابق تحصیلی دانش آموزان جایگزین آزمون های ورودی متمرکز و تک مرحله ای دانشگاه ها می شود. نتیجه این سیاست مجلس، «قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی» (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۶) است که مقرر بود در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به طور کامل اجرا شود.

با این حال سیاست گذاری های آموزشی در کشورهای مختلف نشان می دهد که تحولات آموزشی همیشه چندان هم موفق نبوده و گاه پیامدهای منفی (روان شناختی و آموزشی) در شرایط

1 Madaus

جدید همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. ظاهراً عامل اصلی که به این مسئله غامض دامن می‌زند، غفلت در اتخاذ ارزشیابی بهنگام و مناسب و نیز نبود توجه به تحلیل سیاست‌های مرتبط با شرایط اصلاح‌یافته است. در کشور ما نیز رویارویی با چالش‌های نظام سنجش و پذیرش دانشجو در مقیاس وسیع کنونی آن، کاهش مشکلات احتمالی چنین برنامه‌ای، افزایش مزایا و پتانسیل‌های پیش‌بینی شده در مرحله سیاست‌گذاری آن و پُرکردن خلأ بین سطوح «سیاست و عمل» در این برنامه همه‌وهمه مستلزم این است که این تغییر علاوه بر مراحل پایانی خود در مراحل ابتدایی سیاست‌گذاری یا تصمیم‌گیری نیز بررسی و به‌طور شفاف بازنگری شود.

به بیان دیگر، از آنجاکه ممکن است قسمتی از اطلاعات مهم و مفید مربوط به اصلاح نظام کنکورمحور پذیرش دانشجو در مسیر سیاست به عمل، یعنی مسیر «سیاست‌گذاری-اجرا-تکمیل» کم‌رنگ شود، اتخاذ روند ارزشیابی از آغارین مراحل این برنامه امری ضروری به‌نظر می‌رسد تا از خسارت ناشی از برنامه ارزشیابی نشده و خام که منجر به برنامه‌ای ناکارآمد می‌شود، جلوگیری شود. در بررسی پیش‌رو به‌منظور شفاف‌سازی چشم‌اندازهای مفهومی، منطق و پیام این تغییر کم‌نظیر با گروهی از افراد عالی‌رتبه ذی‌ربط درگیر در سیاست‌گذاری این اصلاح، مصاحبه‌هایی مستمر و دقیق انجام شده است. این گروه شامل ۱۲ تن از سیاست‌گذاران آموزشی و افراد حقوقی عالی‌رتبه ذی‌ربط عضو کمیسیون آموزش و تحقیق مجلس شورای اسلامی و مرکز پژوهش‌های مجلس، تنی چند از مقامات ارشد وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشد. هدف اصلی آشکار ساختن سیاست‌های خرد و کلان، خط‌مشی‌ها و تصمیم‌هایی بوده است که بررسی آن‌ها بازتاباننده دیدگاه‌های سیاست‌گذاران و نیز سیاست‌های مرتبط با برنامه جدید پذیرش دانشجو است.

سیاست‌های بومی مرتبط با تصویب قانون جدید پذیرش دانشجو

ورود به مرحله تحصیلات عالی، علی‌الخصوص به دانشگاه‌های دولتی، از دهه پنجاه تا کنون همواره عرصه رقابت بوده است؛ رقابتی که پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران به‌دلیل نبود تناسب میان تعداد داوطلبان و گنجایش دانشگاه‌ها شدت گرفته است. سالانه بالغ بر یک میلیون دانش‌آموز در آزمون چندگزینه‌ای کنکور سراسری که مجری آن «سازمان سنجش»

است، با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. ارزیابی شرکت‌کنندگان تنها بر پایه عملکردشان در این آزمون صورت می‌گیرد و عملکرد مستمر دبیرستان یا سوابق تحصیلی داوطلبان در گزینش و تعیین سطح نهایی آنان بی‌اثر است.

در چنین شرایطی، اصلاح نظام منحصراً آزمون‌محور کنکور سراسری در دستور کار تحول بنیادین کشور قرار گرفت. در بخش‌های تخصیص‌یافته به «سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» اسناد ملی اخیر کشور، نیاز فوری به تغییر قالب‌ها و مقیاس‌های رایج در چنین معیارهای منحصراً آزمون‌محور، کاملاً مشهود است؛ علی‌الخصوص «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی کشور» و نیز «سند ملی برنامه درسی» حاوی بخش‌های جداگانه‌ای پیرامون سیاست‌های آزمون‌های هستند که پیشنهاد تغییر نظام آزمون‌محور وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری در آن‌ها مطرح شده است. نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد این است که گرچه طی دو دهه اخیر گزارش‌های تأمل‌برانگیزی درباره ضعف نسبی نظام آزمون‌های ارائه شده، پیشنهاد تغییر برنامه آزمون‌های موجود برای ورود به دانشگاه تا قبل از سال ۱۳۸۱ به‌طور رسمی بررسی نشده است. این پیشنهاد برای اولین بار در نشستی سه‌روزه (مهرماه ۱۳۸۱) با عنوان «سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها» توسط صاحب‌نظران و پژوهشگران سنجش و متخصصان آموزشی در دانشگاه دولتی اصفهان مطرح شد.

نتیجه تحلیل‌های صورت‌گرفته درباره کنکور در این نشست، تقدیم «طرح نهایی چگونگی پذیرش دانشجو برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش» به مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی بود. پس از انجام پژوهش‌های لازم (به‌عنوان مثال قلی‌پور و آقابزرگی، ۱۳۸۴، کیا و بزرگی، ۱۳۸۵) پیامد سیاست مجلس در این باره، تصویب قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور در سال ۱۳۸۶ بود که در بخش قبلی توضیحات مربوط به آن ذکر شد. قانون مصوب سال ۱۳۸۶ که مشتمل بر شش ماده و شش تبصره است و به تأیید شورای نگهبان نیز رسیده، مقدمه‌ای برای اعمال سیاست‌های مربوط در نظام پذیرش دانشجو محسوب می‌شود. طبق این قانون سابقه تحصیلی و نتایج عملکرد چهارساله در

امتحانات نهایی سراسری دبیرستان و پیش‌دانشگاهی (همچون امتحانات فعلی سال سوم متوسطه) که به صورت نهایی برگزار می‌شوند، جایگزین عملکرد در آزمون‌های چندگزینه‌ای کنکور سراسری می‌شود که سازمان سنجش سالی یک بار آن برگزار می‌کند.

براساس تحلیل محتوایی نامه‌های مستند نشست ذکرشده، مطالعات انجام‌شده (مانند حج فروش، ۱۳۸۱؛ شجاعی و قلی‌پور، ۱۳۸۴؛ کیا و بزرگی، ۱۳۸۵) و توضیحات ارائه‌شده توسط سه تن از اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی شرکت‌کننده در این پژوهش، از جمله دلایل اصلی شمول عمده امتحانات سراسری در نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو مشکلات مشاهده‌شده در برنامه کنونی آزمون‌های ورود به دانشگاه‌هاست. به عنوان مثال، علاوه بر آسیب‌های روانی متعدد که در بخش پیشین به برخی از آن‌ها اشاره شد، می‌شود به «تک‌آزمون یک‌بار عملکردی» به جای «عملکرد تکوینی و مستمر در طی سال‌های مدرسه»، «آزمون هنجارگرا» به جای «آزمون ملاک‌گرا»، «پاسخ‌گویی صرفاً آزمون‌محور»، «قالب و فرمت چهارگزینه‌ای»، «فرصت‌های محدود برای یادگیری مهارت‌های تفکری سطوح بالای هرم یادگیری» و «برنامه درسی محدود و بسته براساس یادگیری طوطی‌وار» اشاره کرد. به نظر می‌رسد ادامه برنامه کنکور، به عنوان اساس قضاوت درباره دانش و عملکرد داوطلبان، مغایر با بحث‌های حرفه‌ای است که تأکید دارند یک نمره امتحانی صرف نباید اساس تصمیم‌گیری‌های مهم برای افراد باشد. آنچه مشخص شده این است که در مقایسه با کنکور سراسری، امتحانات نهایی سراسری که شناخته‌شده و ملموس‌تر هستند، با شرایط آموزشی و تحصیلی حال حاضر کشور همسویی بیشتری دارند و در کنار سؤالات مرتبط با مهارت‌های تشخیصی و دریافتی، شامل سؤالاتی هستند که مهارت‌های تولیدی را نیز می‌سنجند. پس علاوه بر شرکت در امتحانات نهایی سال سوم دبیرستان که در حال حاضر توسط وزارت آموزش و پرورش اجرا می‌شوند، دانش‌آموزان تمامی مقاطع دوره متوسطه که داوطلب پذیرش در دانشگاه هستند، می‌بایست در همه امتحانات نهایی سراسری دبیرستان شرکت نمایند (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۶، ص. ۴).

گرچه اجرای این برنامه جدید تدریجاً از سال ۱۳۸۸ شروع شده است، سیاست‌ها، اهداف و چشم‌اندازهای کلی آن هنوز برای عموم چندان مشخص و شناخته‌شده نیست و این مسئله

همسویی عموم با تصمیم‌ها و سیاست‌گذاری‌های اتخاذشده توسط نمایندگان تصمیم‌گیرنده و مقامات ذی‌ربط سطح بالای کشور را به تأخیر انداخته یا تضعیف می‌کند. بنابراین به‌نظر رسید که بررسی و کاوش در این زمینه از طریق انجام مصاحبه‌های دقیق با این سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان ضروری و بسیار مفید باشد.

سؤال پژوهش: تعابیر سیاست‌گذاران و مقامات عالی‌رتبه ذی‌ربط از تغییر نظام سابق پذیرش دانشجو به نظام جدید چیست؟
به عبارت دیگر:

الف. از نظر این افراد چه دیدگاه، پیام یا منطقی پشت نظام پذیرش دانشجو وجود دارد؟
ب. از دیدگاه این افراد، برنامه جدید پذیرش دانشجو چگونه موجب تسهیل یا مانع سیاست‌های مورد نظر خواهد بود؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. جامعه آماری و شیوه نمونه‌گیری

در ابتدا پژوهشگر تصمیم گرفت با آن دسته از اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات یا مرکز پژوهش‌های مجلس که جزو اعضای مهم کمیته ماده ۴ قانون مربوط بوده‌اند (این کمیته موظف به تصویب و اجرای مسائل مرتبط با طرح جایگزین کنکور است) مصاحبه نماید. بدین منظور با هفت نفر از اعضای این کمیسیون ارتباط برقرار شد. در نهایت با پنج نفر از این افراد که در زمینه سیاست‌گذاری مسائل آموزشی تخصص داشتند و پیش از این تحت عنوان اعضای علمی تحقیقاتی دانشگاه‌های دولتی و مراکز تحقیقاتی کشور نیز شناخته می‌شدند، مصاحبه شد. سه تن دیگر از شرکت‌کنندگان در مصاحبه عضو شورای عالی آموزش و پرورش و افراد ستادی مرتبط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند که هرکدام به‌نوبه خود در زمینه مدیریت و سیاست‌های آموزش عالی تخصص کافی داشته یا در جلسات مربوط به طرح و تصویب حذف تدریجی کنکور سراسری حضوری فعال داشته‌اند.

دیگر افرادی که دیدگاه‌هایشان در انجام این پژوهش مورد مذاقه قرار گرفته است عبارت‌اند از: دو تن از رؤسای عالی‌رتبه سازمان سنجش، یکی از مسئولین انتشارات سمت به‌عنوان کارشناس تولید کتب دانشگاهی و مطالب آموزشی و یکی از حامیان تحول کنکور سراسری (شاغل در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) که اهتمام وی برای اصلاح معیار گزینش دانشجو و نیز ارائه طرح اولیه چنین تغییر بی‌سابقه‌ای در نامه‌های رسمی‌اش (آرشیو شخصی وی، نامه‌های ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۸) به مرکز پژوهش‌های مجلس کاملاً آشکار است. برخلاف ازدحام کاری سیاست‌گذاران و مشغله‌های کشوریشان، در مواقعی که برنامه آن‌ها اجازه می‌داد و در زمان آزادشان با انگیزه و رضایت کامل در مصاحبه‌ها شرکت کردند. در کل، شرکت‌کنندگان شامل یک زن و یازده مرد بوده‌اند که ده نفر از آن‌ها دارای مدرک دکتری و یک نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بوده، به‌گونه‌ای که همگی واجد شرایط لازم بوده‌اند.

۲.۲. رویه اجرا

روش جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش، کیفی و از نوع مصاحبه فردی است. از آن‌جاکه این پژوهش جزء اولین موارد پس از تحول نظام سنجش و پذیرش دانشجو است، پژوهشگر ناگزیر باید شخصاً به ساخت و تدوین ابزار لازم اهتمام می‌ورزید. این اقدام با اتکا به منابع معتبری که در بخش‌های پیشین به آن‌ها اشاره شد و نیز منابع زیر انجام شد.

- قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور
- اطلاعات مرتبط با ایجاد تحول در نظام آموزشی و ارزشیابی تحصیلی مندرج در اسناد ملی کشور (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۹؛ شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷).

- آثار مکتوب و دانش و تجربه شخصی پژوهشگر درباره نظام کنکور محور پذیرش دانشجو و آثار و تبعات دیرینه آن

بر این اساس برای پاسخ به پرسش‌ها، پروتکلی برای مصاحبه‌ها تهیه شد که موارد زیر را در بر می‌گرفت: درک هیئت شرکت‌کننده از تغییر کنکور و جایگزینی آن یا هر ابتکار عمل دیگر برای تحول در آن، نگرش و نظراتشان درباره منطقی که در پس تغییر کنونی قرار دارد،

امکانپذیر بودن اجرای بهنگام آن و پیشرفت اجرا و نیز چالش‌های بازدارنده یا عوامل آسان‌کننده اجرای طرح جدید امتحانات نهایی سراسری به‌عنوان جانشین کنکور. لازم به ذکر است که تمام مصاحبه‌های صورت‌پذیرفته نیمه‌ساختاریافته بوده و زمان مصاحبه‌ها بین ۵۰ تا ۷۵ دقیقه بوده است.

۳. تحلیل داده‌ها

براساس سه رویه تحلیلی متمایز و در عین حال همپوشاننده به‌کار رفته در این پژوهش، یعنی کدگذاری باز، کدگذاری مرکزی/محوری و کدگذاری انتخابی/گزینشی (استراوس و کوربین^۱، ۱۹۹۹) به‌عنوان وسیله‌ای جهت شناسایی تم‌های موجود در داده‌ها، چندین تم/سوژه اصلی و فرعی یا زیرمجموعه‌های مرتبط به‌دست آمد که نشان‌دهنده درک شرکت‌کنندگان از تحول نظام کنکورمحور، بررسی آن‌ها از مشکلات این تحول و چشم‌اندازشان درباره مسائل آینده بود. بر این اساس، یک پایگاه اولیه داده کیفی شکل گرفت و در گام‌های بعدی محقق تلاش کرد تا با مضمون‌یابی و استخراج معانی مندرج در پاسخ‌ها موضوعات مرتبط را تولید و تبیین نماید.

۴. یافته‌های پژوهش: نتایج و بحث

طبق اخبار رسانه ملی، جراید یا سایت‌های معتبر خبری، مقرر بود قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها به‌عنوان بخشی از سنجش پاسخگویانه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به‌صورت کامل اجرا شود. با وجود این، اجرای اولیه آن در سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ صورت گرفت که در آن ۱۵ درصد از نمره قبولی دانشگاه‌ها توسط سوابق تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی به‌شکل معدل نمرات آن‌ها و ۸۵ درصد دیگر توسط نمره علمی کنکور تعیین می‌شد که این مقدار در کنکور سراسری سال ۱۳۹۰ به نقش ۲۵ درصدی سابقه تحصیلی (اعلام‌شده در سایت سازمان سنجش، ۱۳۹۰) افزایش یافت. چنین پدیده هم‌زیستی میان دو نظام رقیب در شرایط حاضر

1 Strauss & Corbin

ایران افق‌های جدیدی را برای کاوش عوامل متعدد می‌گشاید؛ زیرا که چنین موج تحولی خالی از چالش و مناقشه نخواهد بود.

یافته‌های اولیه که به‌صورت چارچوب‌های مفهومی حاوی مضامین مندرج در پاسخ‌ها ظاهر شدند چندین بار بازخوانی شدند تا از حداکثر تشخیص و استخراج تم‌های/سوژه‌های موجود اطمینان حاصل شود. نهایتاً سه تم/سوژه مهم و کلی از کاوش مجدد داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به‌دست آمد: ۱. تحول به‌عنوان اهرم مولد آثار و پیامدهای مطلوب در کل نظام آموزشی؛ ۲. کاربرد روش‌های متنوع، تکوینی و چندمرحله‌ای در ارزشیابی دانش و توانایی دانش‌آموزان به‌جای روش‌های سنتی یک‌بار عملکرد پایانی؛ ۳. پیش‌نیازها و چالش‌های لازم برای اجرای نظام تحول‌یافته (مسائل حال حاضر و آینده).

۴. ۱. تحول در آزمون‌های پُراهمیت ملی به‌عنوان اهرم مولد آثار و پیامدهای مطلوب در کل

نظام آموزشی

همان‌طور که قبلاً مطرح شد وجوه حساس آزمون‌هایی نظیر کنکور را نمی‌توان بدون عواقب مثبت یا منفی آن بر افراد مختلف ذی‌ربط (مانند کادرآموزشی، دانش‌آموزان، سیاست‌گذاران، مجریان، والدین یا مدارس) در نظر گرفت. برای مثال کنکور علاوه بر افزایش دغدغه‌های معلمان و دانش‌آموزان باعث افزایش فشار حتی روی ادارات منطقه‌ای و بومی آموزش و پرورش می‌شود؛ چنانکه منجر به تلاش همه‌جانبه برای کسب رتبه و تراز بالاتر شده و متعاقب آن هیچ معلم و دانش‌آموزی در مقاطع پایانی دبیرستان را نمی‌توان یافت که نسبت به چنین موضوعی بی‌تفاوت باشد. این نوع نگرش و عملکرد بی‌شک خالی از بروز مسائل جانبی و عوامل مضر نخواهد بود. برخلاف این، طرح جانشین‌یابی آزمون کنکور سراسری، برای همه نظام آموزشی وعده عواقب مطلوب می‌دهد. چنین چارچوب فکری اثرات مطلوب زیر را در بر گرفته است:

۴. ۱. ۱. اعتبار سیستمی (همستی) شاهدی بر آغاز تغییر

بنا به نظر تمام پاسخ‌دهندگان، دلیل اصلی تحول نظام کنکور محور کاهش اثرات منفی آزمون‌های آن بر برنامه درسی، آموزش، یادگیری و سنجش است که گفته می‌شود از طریق جایگزین کردن آن با نظام مبتنی بر سنجش و اندازه‌گیری‌هایی با ماهیت متفاوت حاصل

می‌شود. در رابطه با ضرورت این تحول توضیحات پاسخ‌دهندگان به‌طور ضمنی بر «اعتبار سیستمی (همستی)» (فردریکسن و کالینز^۱، ۱۹۸۹؛ شوهایمی^۲، ۱۹۹۸) اشاره داشت که طبق آن آزمون جدید تأثیرات مطلوب و سازنده‌ای برای آموزش و یادگیری به دنبال خواهد داشت. در حقیقت، در اعتبار سیستمی (همستی)، معرفی یک آزمون به‌عنوان روندی پویا، مقدمه‌ای خواهد بود برای تغییر نظام موجود براساس ارتباط نزدیک بین این آزمون و یادگیری.

در موقعیت فعلی کشور، اغراق‌آمیز نیست اگر بگوییم که نیل به چنین اعتبار سیستمی (همستی) از طریق جایگزین کردن آزمون‌های کنکور سراسری با ابزارهای سنجش و آزمون‌هایی از نوع دیگر که یادگیری محور و ساختارگرا است، میسر می‌گردد.

به‌طور کلی، در پاسخ به این سؤالات که «آیا تغییر نظام موجود پذیرش در دانشگاه‌ها نیاز امروز کشور بوده یا نه؟» و «چه تئوری، اصول و چشم‌انداز نظری این تغییر را هدایت نموده؟» یا «چه اهداف، مقاصد و منظورهایی برای این تغییر در نظر گرفته شده؟» پاسخ مثبت اکثر افراد مصاحبه‌شده حاکی از ضرورت اتخاذ اقدامات لازم برای ایجاد تحول و نوآوری بود. توضیحات مبسوط آن‌ها را می‌توان در محورهای زیر خلاصه نمود: تحول معیارهای کنکور محور برای کاهش اثرات زیان‌بار بر روی «کیفیت یادگیری»، «کمیت و میزان یادگیری» و «سرعت و ترتیب یادگیری مطالب» توسط دانش‌آموزان از سویی و از سوی دیگر بر «کیفیت آموزش»، «سرعت و ترتیب آموزش»، «مفاد آموزشی» و نیز «ارزشیابی معلمان و مدرسه از یادگیری دانش‌آموزان» توسط معلمان است. به‌طور دقیق‌تر، بنا به گفته چهار تن از اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس و مرکز پژوهش‌های مجلس:

«... نظام فعلی سنجش کنکور محور روند گزینش و پذیرش دانش‌آموزان را صرفاً به یک عملکرد یک باره در سال محدود می‌نماید و نه تنها به پیشینه تحصیلی دانش‌آموزان بلکه به نظام ارزشیابی تحصیلی مدارس اعتنایی ندارد. این امر خود به‌خود معلمان را به تدریس برای آزمون‌ها و نه تدریس برای یادگیری محدود می‌کند. دانش‌آموزان هم متشابهاً یادگیریشان را در

1 Fredriksen & Collins

2 Shohamy

جهت مواد، محتوا و ساختارهای آزمونی کانالیزه می‌نمایند و به‌جای فراگیری مهارت‌های یادگیری در فراگیری مهارت‌های آزمونی تعجیل می‌کنند.»

علاوه بر نظرات این چهار نفر، به‌رغم تفاوت در عبارات به‌کار گرفته‌شده تقریباً تمام پاسخ‌ها را می‌توان از نظر مفهوم و معنا همسو دانست. پاسخ‌دهندگان با بیان‌های گوناگونی که اکثراً صریح و برخی ضمنی است، معتقدند که از طریق تغییر معیار فعلی به معیاری که آموزش و یادگیری دوران مدرسه بها داده و روش‌ها و ابزار سنجش مبتنی بر مفاهیم سازنده و ساختارگرا در یادگیری به‌کار می‌گیرد تأثیرات مطلوب مثبتی بر «کیفیت و کمیت آموزش معلمان»، «سرعت و ترتیب یادگیری آموزش و یادگیری»، «تربیت دانش‌آموزان در جهت یادگیری عمیق و فعال» پدید خواهد آمد. گرچه این دیدگاه مبتنی بر ساختارگرایی و یادگیری فعال در بطن تعداد اندکی از محیط‌های یادگیری و آموزشی مدارس ایران یافت می‌شود (کیانی و شایسته‌فر، ۲۰۱۱) نظام آموزش کماکان از نبود آن در بسیاری از مدارس رنج می‌برد. از همه پاسخ‌های داده‌شده و نقل قول بالا می‌توان چنین نتیجه گرفت که سیاست‌گذاران مجلس و وزارت آموزش و پرورش نگاه هشیارانه‌ای به مسائلی نظیر یادگیری در عصر کنونی یا به عبارتی یادگیری برای جهانی‌شدن و نظریه‌های تولید دانش و انتقال دانش که جزء رهنمودهای بیان‌شده در سند نقشه جامع علمی کشور نیز می‌باشد (نقشه جامع علمی کشور^۱، ۱۳۸۸، ص. ۲) دارند. این نظرات خوش‌بینانه البته با مخالفت دو تن از پاسخ‌دهندگان مواجه شد. ازجمله دلایل ممکن این برای این اختلاف نظر را می‌توان این دانست که مادامی که برنامه امتحانات نهایی سراسری همان نقش «گزینشی» کنکور را ایفا کند، مانع رسیدن به پیامدهای مفید فوق‌الذکر خواهد بود که مورد نظر سیاست‌گذاران کشور است.

۴. ۱. ۲. عدالت در آزمون

مفهوم «آثار، عواقب و پیامدهای آزمون» تنها به اعتبار همستی (سیستمی) محدود نمی‌شود، بلکه در بر دارنده عوامل مرتبط با آزمون نظیر «عدالت»^۲ یا «ویژگی‌های روان‌سنجی»^۳ یک

1 Iran's Comprehensive Roadmap

2 Fairness

3 Psychometric characteristics

آزمون مقیاس وسیع^۱ و پُراهمیت نیز می‌شود. تمام پاسخ‌دهندگان معتقدند که «برابری اجتماعی»^۲ در آزمون به منزله «تضمین فرصت برای رشد مهارت و راهبردهای آزمون‌نی است برای تمامی دانش‌آموزان و نه تنها برای گروه‌های خاص با وضعیت اقتصادی خاص» یا «تضمین دسترسی یکسان به آموزش عالی برای تمامی افراد می‌باشد» و نیز «بهبود بخشیدن به فرصت‌های فراگیران جهت عملکرد چندگانه در آزمون‌های متوالی چهارساله به‌جای عملکرد یک‌باره در آزمون همگانی کنکور» می‌باشد.

با این حال، در ارتباط با چنین ادعایی مبنی بر فراهم‌سازی عدالت و برابری برای تمامی اعضای جامعه انتقاداتی صورت گرفته است (به‌عنوان مثال، شعاعی و و قلی‌پور، ۱۳۸۴). آثار مکتوب و ادبیات موجود نشان از تأثیر غیرمستقیم شرایط خانوادگی بر پذیرش گزینشی دانشگاه‌ها دارد. یعنی این تأثیر ممکن است از طریق استطاعت خانواده‌ها برای آماده‌کردن فرزندانشان برای آزمون اعمال شود. سرمایه‌گذاری مالی خانواده‌ها در کلاس‌های آمادگی برای آزمون (مثل کلاس‌های کنکور در کشورمان) به‌عنوان شهادی عینی بر این ادعا به‌خوبی چالش‌های موجود در مقوله عدالت و دسترسی یکسان به آموزش عالی و سپس ارتقای حرفه‌ای و اجتماعی را به تصویر می‌کشد. ازجمله آثار و پیامدهای مهمی که سیاست‌گذاران مجلس شورای اسلامی به‌شدت در پی آن بوده‌اند، زدودن تأثیر انکارناپذیر «دنایای تجاری آمادگی برای کنکور» بر تمامی اقشار فراگیر، علی‌الخصوص قشر ضعیف‌تر جامعه و نیز ایجاد برابری در گزینش و پذیرش در دانشگاه‌ها از طریق تغییر نظام کنکورمحور کنونی بوده است. به‌رغم این توافقات درباره استفاده از روش‌های کیفی در انتخاب افراد و پذیرش آن‌ها کمابیش اختلاف آرا بین هیئت پاسخ‌دهنده مشاهده شد.

۴. ۱. ۳. اهداف آموزشی

جنبه پاسخگویی کنکور سراسری یا جنبه رقابتی آن باعث تغییر برنامه معلمان شده، به‌طوری‌که آنان «چنان در پیش‌بردن برنامه درسی تعجیل دارند که شیوه‌های مفید و سازنده یادگیری-محور و دانش‌آموز-محور را به کنار می‌گذارند» (گلن رایت^۳، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان نیز به شکلی مشابه

1 Large-scale

2 Social Equity

3 Glenwright

یادگیری در راستای آزمون را سرلوحه خود قرار داده و مهارت‌های تست‌زنی و سایر مهارت‌های فنی را ارزشمندتر تلقی می‌کند تا کسب اهداف یادگیری^۱ تدوین‌شده توسط برنامه درسی.

چنان‌که مشهود است سیاست‌های بومی کشور دستیابی به اهداف یادگیری/آموزشی را در رأس اهداف خود قرار داده و حذف تدریجی کنکور سراسری را گامی مثبت در ایجاد تبعات مثبت در اهداف یادگیری/آموزشی اعم از شناختی^۲ و عاطفی^۳ قلمداد می‌کنند. به‌عنوان مثال «توجه به انگیزه یادگیری»، «کاهش سطح اضطراب و فشار روانی دانش‌آموزان»، «ایجاد خلاقیت، مهارت‌های حل مشکل، توانایی تجزیه و تحلیل در دانش‌آموزان» و نیز «انتخاب رشته دانشگاهی براساس انگیزه و علاقه فردی»، برخی از سیاست‌های محتمل بوده که به‌وضوح در مصاحبه‌های صورت‌گرفته در پژوهش پیش‌رو مشاهده شد. در این بررسی، توافق نظر بین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مورد اهداف یادگیری/آموزشی و مواردی که پیش‌تر بیان شد، نشان می‌دهد همگی نظرات به‌صراحت بر محور مفهومی منسجمی دلالت دارند که به تحول به‌عنوان افقی برای «ایجاد آثار و پیامدهای مثبت» می‌نگرد.

به‌طور اجمال، نتایج حاصل از تحلیل پیش‌رو تأییدی است بر «نگرش منفعت‌گرا»^۴ به تغییر که اولین بار توسط پاتون^۵ (۱۹۹۷) و استیک^۶ (۱۹۷۵) مطرح شد. این نوع نگرش حاکی از مقدم‌دانستن آن دسته از نوآوری‌ها، تغییرات و تحولاتی است که اتخاذ آن‌ها منجر به پیدایش و انتشار آثار و تبعاتی مفید و سودآور برای کل برنامه یا افراد درگیر با آن خواهد شد.

۴. ۲. ارزش روش‌های چندگانه (تکثر و تنوع روش‌های سنجش) و تکوینی به‌جای روش‌های

سنتی یک‌بارعملکرد پایانی

براساس تجزیه و تحلیل باورها و دیدگاه‌های سیاستگذاران پاسخ‌دهنده می‌توان دریافت که نظام آموزشی و تربیتی کشور برای تکثر و تنوع روش‌ها و ابزار سنجش دانش و توانایی

1 Learning Objectives

2 Cognitive

3 Affective

4 Utilitarian-Oriented Approach

5 Patton

6 Stake

دانش‌آموزان مشروعیت قائل خواهد شد، به نحوی که فقط سنجش تعدادی از مهارت‌های خاص تحت یک‌سری شرایط و مواقع خاص، به عنوان الگوی اصلی قرار نگیرد. به عبارت دیگر، حرکت از سنت «اندازه‌گیری و روان‌سنجی محض»^۱ به سوی «فرهنگ ارزشیابی»^۲ (پارادایم ارزشیابی) (سیگرز و دوچی، ۲۰۰۱) نشان از آن است که سیاست‌گذاران و متولیان تعلیم و تربیت و سنجش و ارزشیابی به تدریج دست از انحصار نگاه تک بعدی در سنجش و پذیرش می‌شویند. تم‌هایی همچون «واردکردن روش‌های کیفی نظیر مصاحبه و ارتباط شفاهی برای برخی رشته‌های خاص مانند زبان انگلیسی»، «ثبت مستمر عملکرد دانش‌آموزان از ابتدای دبیرستان تا فارغ‌التحصیلی‌شان»، «به‌کارگیری روش‌های منظم ارزشیابی تکوینی به جای استفاده صرف از روش‌های تلخیصی»، «استفاده از تکنولوژی و فناوری اطلاعات در سنجش یادگیری فراگیران»، «لحاظ‌کردن فعالیت‌های فوق برنامه، خواه در سطح ملی یا بین‌المللی» و «طراحی و اجرای چندباره آزمون‌های استاندارد و پیشرفت تحصیلی برای مثال به جای آزمون کنکور یکبار در سال» همگی پیشرفت فوق‌الذکر را تأیید می‌کنند.

با وجود این، بین اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس، مرکز پژوهش‌های مجلس، وزارت آموزش و پرورش و سازمان سنجش مناقشاتی درباره ماهیت و نوع روش‌های جایگزین پیشنهادی و کاربردهای آن به عنوان معیار نهایی گزینش و پذیرش دانشجو مشاهده شد. گرچه از طرفی گروهی از شرکت‌کنندگان به برنامه امتحانات نهایی سراسری معتقد بودند، افراد عالی‌رتبه سازمان سنجش به امتحانات نهایی سراسری به عنوان ابزار آزمونی معتبر و ارزشمند که بتوان با استفاده از آن عدالت را در برنامه گزینش وارد نمود اعتقادی نداشتند و در عوض پیشنهاد استفاده و اجرای آزمون‌هایی مانند آزمون سنجش پیشرفت تحصیلی (شبیه به NAEP^۳ و یا SAT^۴) را برای حداقل دو بار در سال مطرح کردند. مطلب دیگری که منجر به اختلاف عقیده در مورد معیارهای جایگزین شده است موضوع «لحاظ‌کردن پروژه‌های درسی

1 Psychometric Paradigm

2 Edumetrics Culture

3 National Assessment Educational Progress

4 Scholastic Tests

دانش‌آموزان است». کارشناسان سازمان سنجش و کمیسیون آزمون و تحقیقات مجلس بر این باورند که ماهیت پروژه‌های درسی هنوز برای دانش‌آموزان و معلمان کشور ناشناخته است. مهم‌تر از آن، همان‌گونه که برخی تأکید کرده‌اند، نبود دستورالعمل‌ها و سرفصل‌های مرتبط با تصحیح و اعتباردهی به پروژه‌های دانش‌آموزان می‌تواند «عدالت اجتماعی» و «دسترسی عادلانه» به آموزش عالی را بی‌نتیجه بگذارد.

۴.۳. پیش‌نیازها و چالش‌ها، لازمه اجرای نظام تحول‌یافته: روند حال و آینده

از تمامی افراد ذی‌ربط درباره روند اجرا، چگونگی انتشار یا عوامل و الزامات اجرایی برنامه جدید نظرسنجی شد. پاسخ‌های ارائه‌شده به سه گروه قابل تفکیک هستند: ۱. آمادگی پذیرش و توانایی نظام‌های گیرنده (مثل وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری) و تعامل بین این نظام‌ها؛ ۲. تناسب و اعتبار معیار نوین سنجش؛ ۳. بازخیز (تجدید حیات) مشکلات دیرینه نظام کنکورمحور.

در بطن توضیحات این افراد عالی‌رتبه نگرانی مشترکی مشاهده شد که ریشه در توجه آن‌ها به عوامل لجیستیکی همچون تخصیص منابع مالی، منابع انسانی با مهارت‌های لازم فنی، منابع موجود در دو وزارتخانه و نیز همکاری و تعامل میان دو وزارتخانه با سازمان سنجش دارد. برخی از اظهارات صریح از این قرارند: «نیاز مبرم به امکانات لازم و فناوری (مانند فناوری اطلاعات برای ثبت و ضبط نمرات و عملکردهای متفاوت، یادگیری الکترونیکی، وسایل کمک آموزشی و...) در تمامی حوزه‌ها و مدارس که البته بسیاری هنوز فاقد این‌ها هستند»، «به‌کارگیری این امکانات و پیشرفت‌های فنی جهت ایجاد علاقه و ابتکار در حوزه یادگیری»، «ضرورت هماهنگی بین تغییر در روش سنجش و محتوای کتب و مطالب درسی کنونی» و «ضرورت بازنگری و بررسی دقیق اهداف آموزشی وزارت آموزش و پرورش». آنچه در این اظهارنظرها به‌صراحت دیده می‌شود این است که تغییر کنکور به‌طور هم‌زمان فراهم‌نمودن بسترهای اجرایی را در سایر مؤلفه‌ها و بخش‌های ذی‌ربط الزامی می‌نماید.

در رابطه با مناسب‌بودن، دقت و اعتبار معیارهای جدید آزمون‌های سراسری که به‌صورت متوالی در گزینش و پذیرش نهایی دانش‌آموزان به‌کار می‌روند به‌نظر می‌رسد که پاسخ‌های مقامات

سازمان سنجش و کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس در تقابل با یکدیگر باشند. از طرفی، به نظر اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات، اعمال امتحانات نهایی سراسری روش مناسبی است به شرط اینکه تنها معیار برای قضاوت و تصمیم‌گیری نهایی نباشد و به همراه آن‌ها فعالیت‌های فوق برنامه، یعنی سوابق کشوری و فرامرزی داوطلبان نیز در نظر گرفته شوند. از طرف دیگر مقام سازمان سنجش و نیز یک عضو فعال وزارت علوم و خانه ریاضیات که در زمینه آمار دارای تبحر کافی بوده و چند دهه تجربه در زمینه امور مربوط به گزینش دانشجو را در کارنامه خود دارند به شکلی متقاعدکننده معیارهای مبتنی بر امتحانات نهایی یا معدل را مناسب نمی‌دانند؛ چراکه قادر به ثبت مهارت‌های سطح بالا (مانند تفکرروی یک مسئله موثق) نبوده و بیشتر مهارت‌های سطح پایین هرم یادگیری را می‌سنجند و این موارد آفتی برای اعتبار ابزار و معیار جدید خواهد بود. این موضع نسبتاً منفی در قبال معیارهای جدید با مسئله دقت آزمون تقویت می‌شود؛ چراکه در مقایسه با نمره‌دهی دقیق و حساس کنکور (مقیاس ۳۳- تا ۱۰۰) مقیاس امتحانات نهایی (۲۰ تا ۲۰۰) از دقت و قدرت تمیز کمتری برخوردار بوده و نیز تجمع و فراوانی نمرات (معدل‌های) خاصی برنامه جدید را دچار مشکل خواهد نمود. به علاوه، هر دوی این پاسخ‌دهندگان روایی سؤالات تشریحی را زیر سؤال می‌برند؛ یعنی علاوه بر اعتبار ملاک‌های جایگزین، روایی آن‌ها را نیز از جمله موارد چالش‌آفرین برنامه جدید سنجش و پذیرش دانشجو می‌پندارند.

نگرانی‌های مهمی از این دست، چالش‌های آینده را رقم خواهند زد. شاید این نگرانی‌ها مبین تفکر آن دسته افرادی است که معتقدند مادامی که چالش‌های جدی برنامه، چه در حال و چه در آینده، به صورت جدی مورد مذاقه و بررسی واقع نشوند سیاست‌های طراحی شده به طور کامل و مطلوب جامه عمل نخواهند پوشید. این مسئله زمانی پُررنگ‌تر ظاهر شد که پاسخ‌دهندگان احتمال بازخیز «فشار روانی و اضطراب آزمونی» و توزیع آن‌ها در کل دوران چهارساله تحصیل در دبیرستان را مطرح کردند. در این زمینه، گفتن این نکته کافی است که بگوییم «بهبود عملکرد قبلی» (مارکی^۱، ۱۹۹۰؛ راجرز^۲، ۱۹۸۳؛ استولر^۳، ۱۹۹۴) مهم‌ترین

1 Markee

2 Rogers

3 Stoller

شاخص قضاوت درباره میزان مقبولیت هر نوآوری، تغییر یا تحول همچون تغییر کنکور در ایران است. حضور فیلترهای عاطفی نامطلوب همچون فشار روانی و اضطراب کافی است تا شالوده نگرش‌های منفی نسبت به عملکرد برنامه جدید را تشکیل داده و مقبولیت برنامه را تضعیف نماید. دیگر مسائل چالش برانگیزی که مورد توجه سیاست‌گذاران و دیگر افراد ذی‌ربط عالی‌رتبه قرار گرفت «اعمال‌نظرهای شخصی معلمان و سلیقه‌ای عمل کردن، جانبداری، و تعصب آن‌ها در قضاوت درباره دانش‌آموزان و تداوم همان آموزش برای آزمون می‌باشد.

۵. نتیجه‌گیری

تصمیم به جانشین‌یابی برای معیارهای مبتنی بر کنکور سراسری حاکی از وجود ارزش‌ها و عقاید اجتماعی عمیقی است که مانند دیگر جوامع در جامعه ما نیز ساری و جاری است. مطالعه پیش رو تلاشی است برای روشن‌ساختن چنین عقاید، نظرات، ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی که سیاست‌گذاران و افراد ذی‌ربط عالی‌رتبه درگیر در اصلاحات سنجش‌محور در ایران از آن‌ها حمایت می‌کنند. یعنی یافته‌های ما در عین حال که حاکی از وجود مسائل و چالش‌های کنونی و آتی این تحول هستند، نشان‌دهنده نگرش‌ها، ارزش‌ها و اصولی نیز هستند که زمینه‌ساز برنامه پذیرش دانشگاه‌های دولتی شده‌اند. به نظر می‌رسد این یافته‌ها با وجود منطقه‌ای بودنشان با دو چشم‌انداز جهانی درباره سنجش و ارزشیابی مرتبط باشند. به بیان دیگر، بررسی و تحلیل دقیق‌تر یافته‌های این پژوهش که در بالا به تفصیل بدان پرداخته شد، بازتاباننده دو دیدگاه درباره سنجش و ارزشیابی هستند: «دیدگاه سیاسی»^۱ و «دیدگاه تکنیکی/فنی»^۲.

سیاست‌گذاران آموزشی در ایران مانند دیگر هم‌تاهایشان در سراسر دنیا به‌وضوح درگیر نوعی اعمال و تعامل قدرت و اقتدار هستند. از منظر چشم‌انداز سیاسی هر نوع یا رویه سنجش، اندازه‌گیری و ارزشیابی بازتابی از کشمکش قدرت میان ایدئولوژی‌های حاکم در جامعه بوده که بنا به عقیده هارگریوز، اِرل و اشمیت^۳ (۲۰۰۲) پالایش و نظارت دیگری را بر

1 Political Perspective

2 Technological Perspective

3 Hargreaves, Earl & Schmidt

جامعه حاکم می‌گرداند. از این منظر می‌توان گفت که اعتقاد به نهادینه‌کردن سنجش مبتنی بر ساختارگرایی، هم در سطح کلان هم در سطح خرد چیزی نیست جز سیاست. اظهاراتی نظیر اینکه «سنجش و ارزشیابی تحصیلی بخش مهمی از یادگیری است»، «معیار جدید اهرم مؤثری است برای زدودن آثار زیانبار توفان کنکور و تولید آثار و عواقب مثبت»، «ملاک مبتنی بر معدل یا امتحانات نهایی می‌تواند تعامل بیشتری را در سطح خرده‌مقیاس‌های آموزشی، بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین و ... برقرار کند»، «اندازه‌گیری‌های استاندارد شده و غیرقابل انعطاف عددی به‌عنوان تنها ملاک اندازه‌گیری یادگیری به‌طور جدی نیاز به بازبینی دارند»، «نیل به برابری و عدالت اجتماعی را می‌توان از طریق تحول روش‌های سستی احصا نمود» و تعداد دیگری از دیدگاه‌ها، تعمق‌ها و تدابیر مرتبط با سنجش و ارزشیابی همگی در اصل شالوده سیاسی دارند. هارگریوز، اِریل و اشمیت (۲۰۰۲) به‌نقل از فوکو^۱ (۱۹۷۷) می‌گویند که به‌ندرت می‌توان روندهایی را یافت که آشکارتر از روند آزمونی یا سنجش یادگیری دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای سیاسی را منعکس نمایند:

«آزمون‌ها تکنیک‌های مشاهده و پایش را با تکنیک‌های قضاوت در مورد این مشاهدات و پایش‌ها در هم می‌آمیزند. در حقیقت این آزمون‌ها خود نگاهی دقیق هستند به‌هنجاریابی و پایش که طبق آن تعیین کیفیت، تعیین سطح و تنبیه/تشویق امکان‌پذیر می‌شود.» (ص. ۱۸۴)

در حال حاضر در کشور ما انتخاب یکی از دو روش رقیب سنجش و پذیرش به‌دست سیاست‌گذاران برای بسیاری از افراد دیگر سطوح جامعه هنوز هم در حد معما باقی مانده، لیکن نتایج این پژوهش به‌طور کلی گرایش سیاست‌گذاران به نقش «کنترلی و هدایتی»^۲ امتحانات نهایی را تأیید می‌کند. چنین تغییری را یقیناً می‌توان نتیجه پویایی قدرت و اختیارات آن‌ها برای کنترل آسیب‌های کنکور سراسری دانست که نمادی است از تفکرات سنجشی غالب در جامعه.

1 Foucault

2 Directive Function

جدای از سیاست، نگاه گذرای تحلیلی به تم‌های تکرارشونده، در داده‌ها راهی برای استخراج و استنباط دیدگاه ظریف دیگری باز می‌کند که در ادبیات با عنوان دیدگاه فنی معرفی شده است. در بطن تحول نظام سنجش و پذیرش، دیدگاه فنی مواردی همچون سازماندهی، ساختارسازی، الگوهای راهبردی و مهارت‌های توسعه و اجرای تکنیک‌های نوین را در بر می‌گیرد. از این منظر، تغییر نظام آزمون‌محور کنکور در ایران فناوری پیچیده‌ای است که نیازمند مهارت و خبرگی لازم برای ثبت و ضبط پیچیدگی‌های عملکرد دانش‌آموزان یا داوطلبان آتی است. داده‌های موجود به کرات چالش‌های فنی موجود بر سر راه تغییر کنونی را نشان می‌دهند که عبارت‌اند از سؤالاتی درباره «کیفیت معیارهای جدید پذیرش»، «به کارگیری روش‌های معتبر، ارزشمند و استاندارد در سنجش عملکردمحور»، «برگزیدن فناوری‌های قابل فهم و عادلانه»، «گسترش سواد آزمون‌ی معلمان و مهارت‌های لازم برای به کارگیری تکنیک‌های سنجش^۱ و نه اندازه‌گیری^۲»، «نبود منابع، تکنولوژی‌های مرتبط با فناوری اطلاعات و زمان کافی». در پی این موارد انتقاداتی گویا درباره موارد زیر مطرح شد: «چگونگی اعمال نمرات واقعی امتحانات یا معدل به صورت معتبر و دست‌نخورده و اجتناب از تقلب در تصحیح»، «قدرت تمییز آزمون‌های مورد استفاده در امتحانات نهایی»، «روش‌های ممکن برای بیان و انتقال پیام برنامه جدید پذیرش به دانش‌آموزان و والدین»، «راهبردها، مهارت‌ها و فعالیت‌هایی که از طریق آن‌ها بتوان اشکال مختلف یادگیری دانش‌آموزان را به صورت مستمر و تکوینی ثبت و ارئه نمود». این موارد و شمار دیگری از پیشنهادها، چالش‌ها و رویه‌هایی که در بالا بحث شد، از دیدگاه تکنیکی/فنی نشئت می‌گیرند.

با این همه، حرکت‌های نوآورانه و روش‌های سنجش و ارزشیابی جایگزین چیزی فراتر از دغدغه‌های مرتبط با سازماندهی، مدیریت ظرفیت‌های برنامه برای اجرای تغییر، پالایش فناوری‌های اندازه‌گیری و گسترش تکنیک‌های سنجش و ارزشیابی است. شاید اغراق نباشد که بگوییم برخی از مشکلاتی که در عمل نمایان می‌شوند، فراتر از مسائل مرتبط با فناوری و

1 Assessment

2 Measurement

تکنیکی هستند. موارد دیگری همچون التزامات و اولویت‌های سازمانی (هارگریوز، اِرل و اشمیت، ۲۰۰۲)، مداخلات بروکراتیک دیوان‌سالارانه (برادفوت^۱، ۱۹۹۶) و دسته‌ای دیگر از عوامل می‌توانند هرگونه سیاست مدون مطلوب را تضعیف نمایند و در عمل موجب پیدایش چالش‌ها و تهدیدهای ناشناخته شوند. بنابراین هر مرحله تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری به‌همراه رسالت‌های ذاتی‌اش و دیدگاه‌هایش نیازمند آن است که از طریق لنز دقیق تلسکوپ ارزشیابی بررسی شده تا بتواند حرکت نوآورانه و تحول‌گر را مفید فایده گرداند.

از این‌رو، آنچه زنگ هشدار را برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کشور به صدا در می‌آورد این است که این دیدگاه به‌تنهایی پاسخگو نیست. نوع استفاده‌ای که از نتایج آزمون‌های کنکور و تفسیر نمرات آن‌ها می‌شود و چالش‌های مرتبط با شرایط کنونی کشور بر این دلالت دارند که کماکان همان نقش گزینشی^۲ است که جامعه را به سمت معیار قرار دادن امتحانات نهایی و معدل سوق داده است. چنین انتخابی احتمالاً مشکلات دیرینه ناشی از عواقب نامطلوب آزمون‌ها را همانند قبل تقویت می‌کند؛ چراکه رقابت برای کسب نمرات بالاتر همچنان به‌قوة خود باقی است. این مسئله مسلماً نقش برنامه جدید سنجش را به‌عنوان ابزاری برای پیشبرد، القا و احصای تغییرات مطلوب در آموزش و یادگیری تضعیف خواهد کرد. بنابراین تضمین کاملی وجود نخواهد داشت که پیامدهای برنامه جانشین کنکور به‌طور کامل با سیاست‌های اتخاذشده و منظور نظر فاز سیاست‌گذاری همسو و منطبق باشند، مگر اینکه تغییرات بزرگی از این قبیل چشم‌اندازها و زوایای مختلف به‌دقت، زود هنگام و به‌طور مناسب بررسی و ارزشیابی شوند.

سپاسگزاری: این مقاله بخشی از گزارش نهایی رساله دکتری «ارزشیابی برنامه ملی حذف کنکور سراسری: اعمال ارزشیابی جامع چندمحوره به‌جای روش‌های تک‌محوره در نظام آموزش زبان انگلیسی کشور» است که با حمایت سازمان سنجش و آموزش کشور در حال انجام است. مراتب سپاس و قدردانی از جناب آقای دکتر جواد حاتمی، معاون محترم تحقیقات

1 Broadfoot

2 Selective Function

آزمون و ارزشیابی سازمان سنجش و آموزش کشور، جناب آقای دکتر علی رجالی، عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی اصفهان و خانه ریاضیات استان اصفهان و نیز جناب آقای دکتر سعدا.. نصیری، عضو کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی که در انجام این رساله مساعدت و راهنمایی نموده‌اند، به عمل می‌آید.

کتابنامه

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۸۹). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. حج فروش، ا. (۱۳۸۱). آسیب‌های کنکور بر هدف‌های دوره متوسطه و ارائه پیشنهاد برای رفع آسیب‌ها. *مجموعه مقالات ارائه شده در سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه*؛ به همت احمد پارسیان. اصفهان: دانشگاه صنعتی. صص: ۷۷-۱۲۵.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). *رهنامه نظام رسمی تربیت عمومی در جمهوری اسلامی ایران*. ویرایش پنجم.
- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور. (۱۳۸۳). *سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی*. دسترسی در: <http://www.majma.ir/Contents.aspx?p=67ee04aa-7171-4f72-bdf7-e6f68c3547e5>
- ستاد خلافت و نوآوری آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). *سند نظام نوآوری آموزش و پرورش*. نگاشت اول.
- شجاعی، م.، و قلی‌پور، ر. (۱۳۸۴). *بررسی نظام پذیرش دانشجو در کشور و ارائه الگوی پیشنهادی مشتمل بر بررسی تطبیقی، گزارش توجیهی و طرح پیشنهادی*. تهران: دفتر مطالعات فرهنگی مجلس شورای اسلامی.
- مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۶). *قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور*. شماره سند: ۱۳۲۷۲۳۰.
- قلی‌پور، ر.، و آقابزرگی، م. (۱۳۸۴). *گزارش بررسی پیش‌نویس لایحه گزینش دانشجو در ایران*. کمیته آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی.
- کیا، ع.، و بزرگی، ک. (۱۳۸۵). *اظهار نظر کارشناسی درباره طرح نحوه پذیرش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور*. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- کیامنش، ع. (۱۳۷۹). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: پیام نور.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور. برگرفته از:

<http://www.iranculture.org/fa/Default.aspx?current=viewDoc¤tID=736>

Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society*. Philadelphia: Open University Press.

Fredriksen, J. and Collins, A. 1989: A system approach to educational testing. *Educational Researcher* 18: 27-32.

Glenwright, P. (2002). Language proficiency assessment for teachers: The effects of benchmarking on writing assessment in Hong Kong schools. *Assessing Writing*, 8 (2): 84-109.

Gholipoor, R. & Aghabozorgi, M. (2005). *A report on the Article for Student Selection Program of Iranian's Universities*. The Cultural Office of the Parliament's Education and Research Committee, Iran.

Hajforoush, H. (2002). *Negative Consequences of Entrance Exams on Instructional Objectives and a Proposal for Removing them*. Evaluating the Issues of the Entrance Exams: Proceedings of the Esfahan University Conference on, Esfahan University, May.

Hargreaves, A. Earl, L. & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform, *American Educational Research Journal*, 39 (1): 69-95.

Iran Comprehensive Science Roadmap (2009). Supreme Council of Cultural Revolution of the Islamic Republic of Iran. Retrieved from <http://www.iranculture.org/fa/Default.aspx?current=viewDoc¤tID=736>

Iran's 20-Year Vision (2005). The Council of Iran's Expediency. Retrieved Sep. 2009 from <http://www.majma.ir/Contents.aspx?p=67ee04aa-7171-4f72-bdf7-e6f68c3547e5>.

Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9 (4), 329-342.

Kia, A. & Bozorgi, K. (2006). *Professional Comments on the Universities Admission Program in Iran*, the Paliament's Research Center, Iran.

Kiamanesh, A. R. (2000). *Educational Evaluation*. Tehran: Payame Noor Publication.

Kiany, GH. R. & Shayestefar, P. (2011). High School Students' Perceptions of EFL Teacher Control Orientations and Their English Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 491-508.

- Markee (1990). *The Diffusion of Communicative Innovations and Classroom Culture: An ethnographic Study*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language Testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization focused evaluation: the new century text* (3rd ed.). thousand Oaks, CA: Sage.
- Nagy, P. (2000). The tree roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25 (4), 262-279.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappa*, 68: 679-682.
- Roadmap of the Official and General Education* (2009). Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran. Retrieved August 2010 from <http://www.sce.ir/>.
- Rogers, E. M. (1983). *The diffusion of innovations* (3rd ed.). London: Macmillian.
- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value added of students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3): 327-343.
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24: 331-345.
- Shojaee, M. & Gholipoor, R. (2005). *Recommend Draft of Applying University Student System Survey and Designing Acceptance Model of University Student*. Research Center of the Parliament, No. 7624.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stiggins, J. R. (1990). Toward a relevant classroom assessment research agenda. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(1): 92-97.
- Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL programs. *Applied Linguistics*, 15 (30): 300-327.
- Strauss and Corbin, (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- The Act of Students Admission to Universities* (2007), (In Farsi). The Parliament of the Islamic Republic of Iran. Doc. 132730.
- The Document of National Curriculum* (2010). Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.

- Wall, D. (1997). Impact and washback in language testing. In Clapham, C. and Corson, D. editors, *Testing and assessment: the Kluwer encyclopedia of language in education*, Vol. 7. Netherlands: Kluwer Academic, 291-302.
- Wall, D. & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: the Sri Lankan impact study, *Language Testing*, 10: 41-69.
- Wall, D. & Horak, T. (2008). *The impact of changes in the TOFEL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: phase 2, coping with change*. ETS, TOEFL.

بررسی جامعه‌شناختی کارکردهای سکوت در متون دینی، ادبی و ضرب‌المثل‌های فرهنگ ایرانی با رویکردی میان‌رشته‌ای در آموزش زبان انگلیسی

فاطمه محقق‌محبوبی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

fa.mohaghegh@stu.um.ac.ir

رضا پیش‌قدم (استاد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

pishghadam@um.ac.ir

آذر حسینی‌فاطمی (استاد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

hfatemi@um.ac.ir

چکیده

زیرساخت‌های فرهنگی در اتخاذ روش‌های مناسب برای آموزش و یادگیری اهمیت دارند. در راستای جایگاه ویژه سکوت در فرهنگ ایرانی و نقش آن در تعاملات اجتماعی با معانی گوناگونش، مقاله حاضر در چارچوب نظریه‌های هافستد (۱۹۹۱)، هال (۱۹۷۶) و ارتباط^۱ اسپربر و ویلسون (۱۹۸۶) به بررسی کارکردهای سکوت برگرفته از متون ادبی، دینی و ضرب‌المثل پرداخته است. این پژوهش با رویکرد کیفی پس از گردآوری و طبقه‌بندی کل پیکره زبانی (متون ادبی، متون دینی و ضرب‌المثل‌ها) به تجزیه و تحلیل آن‌ها پرداخت است. بررسی آماری، در کارکردهای مختلف سکوت، تفاوت معناداری را نشان داد. نتایج حاکی از آن است که در متون ادبی کارکردهای متنوع‌تری از سکوت مورد توجه بوده است. در متون ادبی و ضرب‌المثل‌ها اولویت با کارکرد عقلانی سکوت و سپس کارکرد اخلاقی آن است. همچنین در متون دینی تأکید بر کارکرد عقلانی و اخلاقی است، با این تفاوت که کارکرد اخلاقی بر کارکرد عقلانی برتری دارد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در ریشه‌یابی عدم گرایش به برقراری ارتباط، افزایش تعامل کلاسی و بهبود مهارت صحبت‌کردن به زبان دوم مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها: کارکرد عقلانی، اخلاقی، سکوت، نظریه هافستد، ارتباط.

1 Relevance theory

۱. مقدمه

اگر «سکوت» گفتن در نگفتن تعریف شود، هنگامی که گویندگان با اراده خود خاموشی را بر سخن گفتن ترجیح می‌دهند، سکوت می‌تواند برای مخاطبین خود حامل معانی و تعابیر گوناگونی از رضایت تا مخالفت باشد. این معانی و تعابیر به دلیل نسبی بودن ماهیت سکوت از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است؛ چنانکه اعتقاد جاورسکی (۱۹۹۳، ص. ۶۶) بر این است که مفهوم سکوت متغیری وابسته به بافت و فرهنگ است و این تعابیر می‌تواند در امر یاددهی یادگیری در هر فرهنگ نقش داشته باشد.

در ایران، رویکرد آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات خصوصی که هدفش ایجاد توانش ارتباطی است، با شیوه تدریس سنتی آن در مدارس که گفتگو و تعامل در حداقل میزان قرار دارد، متفاوت است. در این فضای آموزشی جدید زبان‌آموزان، به روش‌های مختلف، به صحبت و گفتگو واداشته می‌شوند که برای زبان‌آموزان ایرانی هم ساختار زبان، واژگان و شیوه ابراز خود و هم فضای فرهنگی آموزشی در مقایسه با مدارس متفاوت است. در این فضا عنصر گفتگو و تشویق به صحبت کردن با هدف ایجاد توانش ارتباطی بسیار پُرننگ است. مانند هر محیط آموزشی، ارزش‌های فرهنگی به‌طور قابل توجهی بر شیوه‌های تدریس، یادگیری و تعاملات درون کلاس تأثیر می‌گذارد. حال زبان‌آموزان ایرانی با ذهنیت سکوت به‌مثابه طلا و عادت به شیوه آموزشی «معلم‌محور» فضای آموزشی جدیدی را تجربه می‌کنند که به‌نظر می‌رسد انگاره‌ها و آموزه‌های فرهنگی آنان را در مورد «سکوت» به چالش می‌کشد. اینکه افراد چرا و چه زمانی سکوت اختیار کنند تابع رهنمون‌های فرهنگی هر جامعه است و در امر یادگیری زبان با هدف صحبت کردن و نوشتن به زبان انگلیسی، به‌نظر می‌رسد که زبان‌آموزان و رای ارزش‌های فرهنگی عمل می‌کنند.

از دیدگاه اصول نظری، این پژوهش با شناسایی و تجزیه و تحلیل جامعه‌شناسانه سکوت، به‌طور کلی می‌تواند به رسیدن به نظریه جامع‌تر و درک بیشتری از تفاوت‌های فرهنگی کمک کند. همچنین با طرح زاویه فرهنگی جدیدی در آموزش زبان دوم در نگاه کلان می‌توان به بازنگری در شیوه‌های تدریس و شیوه‌های پژوهش و همچنین تألیف کتاب‌های درسی با توجه

به ارزش‌های فرهنگی درباره سکوت پرداخت و راهگشای تبیین رهیافتی نو درباره رویکرد فرهنگی به آموزش و یادگیری زبان شد. به علاوه، این پژوهش در نگاهی خردتر می‌تواند مهارت‌های زبان دوم مانند صحبت کردن به زبان انگلیسی را بهبود ببخشد.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهشگران بسیاری بر این باورند که سکوت صرفاً غیاب صدا یا عدم وجود عناصر زبانی نیست، بلکه بخشی از ارتباط می‌باشد که به اندازه سخن حائز اهمیت است (بلیمز، ۱۹۹۴؛ جاورسکی، ۱۹۹۷؛ تانن و ساویل ترویکه، ۱۹۸۵).

بلیمز (۱۹۹۴، ص. ۷۸) در تعریف این سکوت یا به تعبیر او «سکوت گفتاری»^۱ می‌نویسد «جایی که قانون، سخن گفتن است، سخن نگفتن مفهومی ارتباطی پیدا می‌کند». به باور جانستون (۲۰۰۸، ص. ۷۰) نیز «سکوت یعنی هر چیزی که حضور ندارد» پس آنچه گفته نمی‌شود یا به طور غیرمستقیم و محذوف بیان شود، سکوت تعریف می‌شود (گلن، ۲۰۰۴). همچنین آگویکم (۲۰۰۲) به نقل از بانویلین (۱۹۹۳، ص. ۴۷) سکوت در تعاملات را به مثابه «کنش ارتباطی غیرکلامی» توصیف می‌کند که «مفاهیم گوناگونی را در تبعیت با تعابیر هنجارهای فرهنگی منتقل می‌کند». به همین دلیل است که سکوت در تعامل حامل معنا و ماهیتی آمیخته با ابهام دارد.

از میان پژوهش‌های انجام شده در زمینه مفاهیم و کارکردهای سکوت در ارتباطات میان فرهنگی، ناکانه (۲۰۰۵، ص. ۸) خلاصه‌ای از کارکردهای سکوت، برگرفته از مطالعات پژوهشگران مختلف، تحت عناوین سکوت «شناختی»^۲ (چافه، ۱۹۸۵)، «تعیین بخشی»^۳ (جاورسکی، ۱۹۹۳)، «اجتماعی»^۴ (جاورسکی، ۲۰۰۰) و «عاطفی»^۵ (باسو، ۱۹۷۲) ارائه کرده است که به ترتیب «سکوت شناختی» زمان یا وقفه لازم برای پردازش زبان هنگام سخن گفتن یا

1 Verbal silence

2 Cognitive

3 Discursive

4 Social

5 Affective

شنیدن است، «سکوت تعیین‌بخش» وقفه برای تشخیص واحدهای معنایی و دستوری تعریف شده است، «سکوت اجتماعی» نقش ساماندهی یا تنظیم روابط اجتماعی دارد و در آخر «سکوت عاطفی» نقش مدیریت احساسات دارد.

۱.۲. نظریه ارتباط

گرایس (۱۹۸۹) معتقد است از اساسی‌ترین ویژگی‌های ارتباطات انسانی، اعم از کلامی و غیرکلامی، بیان و تشخیص منظور است و به‌نظر می‌رسد که در تجزیه و تحلیل سکوت، «نظریه ارتباط» مناسب‌ترین دیدگاه باشد؛ زیرا سکوت به‌عنوان مفهومی غیرکلامی در بافت‌های موقعیتی گوناگون می‌تواند تعبیر و تفاسیر گوناگون داشته باشد. طبق این نظریه، در ذهن هر فرد مجموعه‌ای از تصورات به‌نام زمینه وجود دارد که ساختاری روان‌شناختی است و انگاره‌های فرد را در زمانی معین در بر می‌گیرد. هر فرد وقتی که در معرض مطالب جدید قرار می‌گیرد، انگاره‌های طرح‌شده توسط طرف مقابل را به زمینه خود اضافه می‌کند. انگاره‌های جدید ممکن است با تصورات قبلی فرد ادغام شده و انگاره‌های جدید به‌وجود آورند یا انگاره‌های قبلی را از ذهن بزایند یا آن را تقویت یا تضعیف کنند (اسپربر و ویلسون، ۱۹۸۶، ۱۹۹۵). مفهوم «ربط» در این نظریه به این معنا است که شنونده از گوینده انتظار دارد همه کوشش خود را به خرج دهد تا پیامش از حداکثر ربط برخوردار باشد و خود نیز با همین انتظار پیام دریافتی را تعبیر می‌کند؛ پس ربط مفهومی است نسبی که براساس اصل هزینه/فایده تعریف می‌شود؛ یعنی هرچه تضمّنات بافتی پیام بیشتر باشد ربط آن بیشتر خواهد بود و هرچه ربط پیام بیشتر باشد تلاش و کوشش ذهنی لازم برای تعبیر آن کمتر خواهد بود (اسپربر و ویلسون، ۱۹۸۶، ۱۹۹۵).

از این واقعیت که پیام‌ها وابسته به بافت هستند و بافت مستقل از تفسیر فردی نیست، چنین برداشت می‌شود که هر پیامی، بسته به دانش و تجربه و مفروضات هر فرد از جهان پیرامونش، می‌تواند معانی ضمنی متفاوتی در شنونده القا کند. اینجاست که نقش فرهنگ در تعبیر این معانی ضمنی بسیار بااهمیت می‌شود.

۲.۲. فرهنگ و مطالعات میان‌فرهنگی

فرهنگ مقوله‌ وسیعی است که از دیدگاه‌های مختلفی به آن نگریسته شده است، اما در پژوهش کنونی فرهنگ به‌مثابه مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، باورها و رسوم مشترک اعضای جامعه که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند، تلقی شده است (دانی، کائن و مولن، ۱۹۹۸؛ کیت، ۲۰۱۱). به اعتقاد ویگوتسکی اساساً فرآیندهای شناختی با مفاهیم فرهنگی شکل می‌گیرند (۱۹۷۸). پیشقدم (۱۳۹۳) به‌نقل از هاین (۲۰۰۸) می‌نویسد عادات فکری در نتیجه تأثیر گرفتن رفتار از این ارزش‌ها و باورها شکل می‌گیرد. با این تعبیر، اگر بپذیریم در چارچوب فرهنگ، به‌تدریج تصورات ما از دنیای پیرامونمان تأثیر می‌پذیرد، در نتیجه هر فرهنگ به اعضای خود می‌آموزد که دنیا را چگونه و از چه زاویه‌ای ببینند و رفتارهای خود را چگونه شکل دهند. و نیز می‌توان نتیجه‌گیری کرد که درک ما از دیگری تابع فرهنگ ماست. در پژوهش‌های میان‌فرهنگی، یکی از رویکردهای مهم، مطالعه زیربنای روان‌شناختی فرهنگ یا ابعادی است که تبیین‌کننده تفاوت ارزش‌ها، باورها و رفتارهاست. نظریات هافستد و هال از نظریه‌های ابعادی مطرح در روان‌شناسی فرهنگی است. در نگاه هافستد جوامع شرقی که ارتباط و حفظ گروه و نقش‌های سلسله‌مراتبی در آن‌ها بسیار مهم است، بیشتر جمع‌گرا محسوب می‌شوند، در حالی که جوامع غربی که در آن‌ها بر استقلال و کامیابی فردی تأکید می‌شود، بیشتر فردگرایند. نقش‌های سلسله‌مراتبی اشاره به بُعد توزیع قدرت^۱ دارند که بیانگر میزانی است که افراد دارای قدرت در یک جامعه، کمتر نابرابری در توزیع قدرت را بپذیرند و آن را طبیعی بدانند (هافستد، ۲۰۰۱، ص. ۹۸). علی‌رغم نابرابری در توزیع قدرت در همه فرهنگ‌ها، درجه پذیرش آن نزد اعضای جامعه از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است (بری، پرتینگا، سگال و داسن، ۲۰۰۲، ص. ۱۲۱).

از دیگر ابعاد مطرح‌شده تحمل ابهام^۲ است که در جوامع شرقی در حد متوسط تا زیاد و در فرهنگ غرب (بیشتر شمال اروپا و آمریکای شمالی) کم تا متوسط ارزیابی شده است

1 Power distance index

2 Ambiguity tolerance

(گودیکانست و تینگ-تومی، ۱۹۸۸). براساس تقسیم‌بندی دیگری، جوامع شرقی در دسته بافت غنی و غربی‌ها در دسته بافت ضعیف^۱ قرار می‌گیرند (هال، ۱۹۷۶). اعتقاد هال بر این است که در بافت غنی، بیشتر اطلاعات موجود در پیام یا در محیط و موقعیت فیزیکی قرار دارد یا در درون فرد محفوظ می‌ماند در حالی که در بافت ضعیف این اطلاعات درون خود‌گد زبانی نهاده می‌شود. دلیل این امر در بافت غنی، حفظ وفاق، وجهه و ادب عنوان شده است (العیسی، ۲۰۰۳؛ گادیکانست و کیم، ۱۹۹۷؛ تینگ-تومی و کرگوی، ۱۹۹۸).

در این راستا، پژوهش‌های میان‌فرهنگی متعددی که انجام‌شده حکایت از نگرش متفاوت به سخن و سکوت دارد؛ چنانکه در کل جوامع جمع‌گرا برخلاف جوامع فردگرا، برای سکوت عقلانی یا متفکرانه ارزش و جایگاه والایی قائلند (کیم و مارکز، ۲۰۰۲؛ مارکز، کیتایاما و هیمن، ۱۹۹۶). در فرهنگ غرب نگرش به سکوت توأم با ارزش‌های منفی همچون ناسازگاری در روابط میان‌فردی، بی‌توجهی و بی‌علاقگی، ترس، نفی و رد و اکراه یا ناتوانی در برقراری ارتباط است (گایل، کاپلند و اسکلن، ۱۹۸۵؛ وینمن، ۱۹۹۲). همچنین، گاهی در غرب سکوت نشانه بیماری روحی یا اختلالات روانی تلقی می‌شود (فروید، ۱۹۶۱). این در حالیست که نگرش غالب در فرهنگ شرق، سکوت را برابر با عقل و دانایی و کمال می‌داند و برای رسیدن به بلوغ فکری، سکوت اختیارکردن و محاسبه نفس را توصیه می‌کند (آزوما، ۱۹۸۶؛ کیم و مارکز، ۲۰۰۲؛ می‌نامی، ۱۹۹۴).

در پیشینه کارکرد اجتماعی می‌توان به نقش سکوت به‌عنوان ابزار کنترل اجتماعی در شکل تنبیه (آگویکم، ۲۰۰۲) و سانسور (گالاسینسکی و گالاسینسکا، ۲۰۰۵) و نقش آن در تعریف و حفظ روابط قدرت در مطالعات آگویکم (۲۰۰۲) و لبرا (۱۹۸۷) اشاره کرد؛ اما یکی از کارکردهای مهم سکوت اجتماعی نقش آن به‌عنوان راهکار یا «استراتژی ادب» است. از نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷)، پایه‌گذاران «نظریه ادب»^۲ عنصر کلیدی گفتمان ادب «حفظ حیثیت یا وجهه» در دو چهره است: «وجهه مثبت» (مورد تأیید و تمجید دیگران در کارها و رفتارها) و

1 High and low context

2 Politeness theory

«وجهه منفی»^۱ (استقلال در امور شخصی و حفظ حریم خصوصی). گافمن (۱۹۶۷، ص. ۵) نیز «حیثیت یا وجهه» را ارزش اجتماعی ایجابی‌ای دانسته است که فرد برای خود قائل می‌شود و دیگران نیز از وجود آن آگاهند و در رفتارهایشان به آن توجه می‌کنند. پس سکوت اختیار کردن می‌تواند مانع از تحمیل شدن ناخواسته یا شرمندگی در تعاملات اجتماعی شود (سیفی‌انو، ۱۹۹۷؛ جاورسکی و استغان، ۱۹۹۸). در همین زمینه، باور اسکلن و اسکلن (۱۹۹۵) بر این است که کم‌گفتاری یا سکوت یکی از راهبردهای حفظ حیثیت (وجهه منفی) یا استقلال است. تینگ-تومی معتقد است در تعریف «حفظ وجهه یا حیثیت» باید بُعد «فاصله قدرت» در نظر گرفته شود (۲۰۰۵). براساس تحقیقات هافستد (۱۹۹۱) مردمان فرهنگ‌های با بُعد فاصله قدرت زیاد، نقش‌های سلسله‌مراتبی می‌پذیرند و بیشتر جمع‌گرایند در حالی‌که مردمان فرهنگ‌های با بُعد فاصله قدرت کم، نقش‌های سلسله‌مراتب اجتماعی را در تعاملات به حداقل می‌رسانند و بیشتر فردگرایند.

۳. هدف پژوهش

پژوهش حاضر می‌کوشد تا به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱. آیا میان کارکردهای سکوت برگرفته از متون ادبی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا میان کارکردهای مختلف سکوت برگرفته از ضرب‌المثل تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا میان کارکردهای گوناگون سکوت برگرفته از متون دینی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴. روش پژوهش

۴. ۱. داده

متون بررسی و تحلیل‌شده در این پژوهش، شعر یا نثر شاعران و سخنوران نامدار، ضرب‌المثل‌ها، آیات و روایات در زمینه سکوت است. متون ادبی شامل ۱۳۰۴ بیت یا مضمون

1 Negative face

از شاعران و سخنوران مختلف است: قرن چهار و پنج (رودکی سمرقندی، ۱۳؛ فردوسی طوسی، ۴۷؛ فرخی سیستانی، ۲؛ عنصری بلخی، ۴؛ ناصر خسرو، ۱۰۸؛ کیکاووس بن وشمگیر، ۴۴؛ امام محمدغزالی، ۵۰)، شاعران قرن ششم و هفتم (سنایی غزنوی، ۶۰؛ خاقانی شروانی، ۱۱؛ نظامی گنجوی، ۵۴؛ عطار نیشابوری، ۸۲؛ شمس تبریزی، ۴۸؛ مولانا جلال الدین رومی، ۱۹۰؛ سعدی شیراز، ۹۹)، شاعران قرن هشتم تا یازدهم (حافظ، ۲۵؛ جامی، ۲۳؛ صائب تبریزی، ۱۵۱)، شاعران معاصر (ایرج میرزا، ۲۱؛ عارف قزوینی، ۱۰؛ فرخی یزدی، ۱۹؛ پروین اعتصامی، ۴۸؛ علی اسفندیاری، ۳۴؛ اخوان ثالث، ۲۴؛ سیاوش کسرایی، ۱۷؛ احمد شاملو، ۲۶؛ فریدون مشیری، ۵۱؛ هوشنگ ابتهاج، ۴۸). متون دینی شامل جلد اول کتاب *اخلاق در قرآن* (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷) که به بررسی آیات قرآنی در زمینه سکوت پرداخته، *نهج البلاغه*، *نهج الفصاحه* و پایگاه اطلاع رسانی حوزه است و ضرب المثل ها شامل بررسی ضرب المثل های موجود در کتاب *دوازده هزار ضرب المثل فارسی* (شکوری راد، ۱۳۸۲) و *فرهنگ جامع ضرب المثل های فارسی* (دهگان، ۱۳۸۳) است.

لذا به منظور انجام این پژوهش از مجموع متون بررسی شده، نهایتاً از متون ادبی ۶۰۰ بیت و مضمون و ۲۵۰ ضرب المثل و از متون دینی ۱۸۰ روایت و آیه قرآنی درباره سکوت انتخاب و تجزیه و تحلیل آن ها با نسخه ۸ نرم افزار Nvivo انجام شد. برای متون دینی ۱۸۰ حدیث و روایت از پیامبر اکرم (ص)، حضرت علی (ع)، ائمه اطهار و آیاتی از قرآن کریم و برای متون ادبی ۲۵۰ ضرب المثل و ۶۰۰ بیت و متن مشور، تجزیه و تحلیل شد. لازم به ذکر است جمع آوری داده ها تا اشباع کامل ادامه یافت؛ بدین معنی که اطلاعات جدیدی اضافه نشد.

۴. ۱. ۱. علل انتخاب این اشعار و متون

از آنجاکه در چارچوب این پژوهش امکان تحلیل تمامی متون ادبی، ضرب المثل ها و متون دینی نگاشته شده در زمینه سکوت وجود نداشت، برای متون ادبی از آثار سخنوران و شاعران فارسی زبان صاحب نام و تأثیرگذار در دوران های مختلف از قرن چهارم تا عصر حاضر انتخاب شد و حاصل آن ۲۷ شاعر و سخنور با نظم تاریخی است. از گفتگوهایی که

پژوهشگران با متخصصان رشته ادبیات فارسی انجام دادند، این نتیجه حاصل شد که گزینش آثار این شاعران و سخنوران به لحاظ اهمیت و تأثیرگذاری نمونه مناسبی است که بیانگر دیدگاه‌های غالب و جامع در زمینه سکوت است. برای ضرب‌المثل‌ها نیز پس از مشورت با متخصصان ادبیات، کتاب‌های دوازده‌هزار ضرب‌المثل فارسی و فرهنگ جامع ضرب‌المثل‌های فارسی به عنوان منابع اصلی انتخاب شدند. از آنجایی که پژوهشگران خود تسلط لازم را برای تفسیر آیات قرآنی نداشتند، برای بررسی آیات قرآنی مربوط به سکوت از کتاب اخلاق در قرآن (مکارم شیرازی، ۱۳۷۸) استفاده کردند. نویسنده در فصل دوازدهم جلد اول این کتاب، به طور مفصل و مبسوط، به مضمون سکوت و آیاتی که در این باره هستند، پرداخته است. برای احادیث حضرت پیامبر (ص) و حضرت علی (ع) درباره سکوت، به ترتیب کتاب‌های نهج‌الفصاحه و نهج‌البلاغه بررسی شدند. همچنین از کتاب‌های دیگری مانند میزان‌الحکمه، بحارالانوار و اصول کافی روایات پیامبر و امامان درباره سکوت گردآوری شدند. بسیاری از روایات مربوط به سکوت در این کتاب‌ها مشترک بودند یا با تفاوت اندکی نگاشته شده بودند.

۲.۴. روش گردآوری متون

با مطالعه به شیوه کتابخانه‌ای، آیات، روایات، ضرب‌المثل‌ها و همچنین ابیات و متون حاوی کارکرد سکوت در طول مدت ۵ ماه استخراج شد. ملاک انتخاب ابیات و متون، فراوانی اشعار و متون در این حوزه یا میزان تأثیرگذاری شاعران و نویسندگان آن بر مردم ایران زمین بوده است. برای مثال، در بخش ادبیات تعلیمی، درس پانزدهم کتاب زبان و ادبیات فارسی دوره پیش‌دانشگاهی (برای دانش‌آموزان ۱۷ تا ۱۸ ساله) به طور اخص به پرورده‌گویی از ابتدای باب هفتم بوستان سعدی پرداخته است. ملاک انتخاب ضرب‌المثل‌ها نیز صرفاً دارا بودن مضمون سکوت بوده است. در مورد قرآن، تمام آیاتی که به مضمون سکوت پرداخته و توسط عالم دینی ثبت شده انتخاب شد. روایات حضرت پیامبر و امامان نیز در باب سکوت از منابع ذکر شده استخراج شد.

پژوهش کنونی براساس نظریه داده‌بنیاد^۱ که بر نوعی استقرا استوار است و از طریق داده‌های منتج از پژوهش، نظریه تولید می‌کند، انجام شده است. در این روش، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نظریه احتمالی نهایی با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و پژوهشگر به جای طرح فرضیه با ورود به حوزه مورد مطالعه، به داده‌ها فرصت می‌دهد تا نظریه را پدید آورند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸). مبنای روش کیفی استفاده‌شده که در پارادایم تفسیرگرایی قرار می‌گیرد، بر پدیداری مضمون‌ها و مقولات از داده‌ها (تا تحمیل این مقولات به داده‌ها) تأکید دارد (پاتن، ۱۹۹۰).

هرچند بر روی اصول پارادایمی حاکم بر پژوهش‌های کیفی، در ارزیابی اعتبار و پایایی آن، اتفاق نظر وجود دارد، در ارزیابی عملی و به‌کارگیری مفاهیم مربوط به آن، اتفاق نظری نیست (ایمان، ۱۳۸۸). لذا پس از اینکه تمامی اشعار و متون تحلیل شدند، برای دستیابی به اعتماد مورد نیاز، استاد راهنما بر تمام مراحل پژوهش نظارت داشت و اعتبارسنجی را دو تن از متخصصان ادبیات و الهیات انجام دادند. پس از تأیید صحت این تحلیل‌ها، فراوانی هرکدام از مقوله‌ها یا طبقه‌بندی‌ها براساس تعداد اشعار، ضرب‌المثل‌ها و آیات و روایات ارجاعی به آن مقوله، از طریق نسخه ۸ نرم‌افزار Nvivo محاسبه شد که این امر سبب افزایش سرعت و دقت فرآیندهای تحلیلی و جمع‌بندی شد. همچنین با نرم‌افزار Excel و با استفاده از تحلیل آماری مجذور کای (خی‌دو)، سطح معناداری فراوانی‌ها به دست آمد.

۵. تحلیل داده‌ها

۵.۱. مقوله‌ها

فرآیند تحلیل داده‌ها، با توجه به رویکرد نظریه داده‌بنیاد، طی سه مرحله کدگذاری صورت پذیرفت: ۱. کدگذاری باز؛ ۲. کدگذاری محوری؛ ۳. کدگذاری انتخابی (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸). در این مراحل که به صورت پیوسته دنبال می‌شوند، ابیات، ضرب‌المثل‌ها و متون دینی جمع‌آوری شده به صورت خطبه‌خط تحلیل و کدگذاری شده‌اند. نخست در قالب مرحله

1 Grounded theory

کدگذاری باز، به هر مفهوم موجود یک عنوان یا برچسب داده شد و براساس ویژگی‌ها و ابعاد هر مفهوم، تعداد زیادی کدهای باز یا خام نمایان شدند. سپس در مرحله کدگذاری محوری، هر تعداد از کدهایی که به لحاظ مفهوم و ویژگی‌ها مرتبط بودند، گردآوری شده و به محوریت یک مقوله سازماندهی شدند. بدین ترتیب، پس از فرآیند شکستن متون ادبی و دینی به کدها و زیرمقوله‌ها در کدگذاری باز، در این مرحله به مرتبط کردن و دسته‌بندی آن‌ها حول محور موضوعات اصلی پرداخته شد که در اینجا ۱۳ مقوله به دست آمد. در مرحله آخر یعنی کدگذاری انتخابی، هدف یکپارچه‌سازی و پالایش داده‌ها به منظور پدیدارشدن مقوله اصلی بود، پس طبق نظر اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) تلاش بر این شد که انتخاب مقوله‌ها به گونه‌ای صورت پذیرد که مقوله اصلی استخراج شده، عمده مفاهیم پدیدآمده در مراحل قبل را پوشش دهد که در پژوهش کنونی و در این مرحله ۱۳ مقوله به ۷ مقوله یا کارکرد تقلیل یافت. در ادامه، ۷ مقوله حاصل شده توضیح داده خواهد شد.

جدول ۱. خلاصه تعاریف کارکردهای سکوت

کارکردهای سکوت	تعاریف
عقلانی	عقلانیت، خردورزی و تدبیر در پرهیز از سخن گفتن با هدف پنهان کردن کمبودها و حفظ آبرو و جان (خواه در مورد خود، خواه در مورد دیگری) می باشد. این سکوت گاه به سبب نامناسب بودن مخاطب اختیاری می شود.
اخلاقی	این نوع کارکرد ناظر به آفات زبان یعنی پرهیز از دروغ، غیبت، دشنام گویی، سخن چینی، سوگند دروغ، مدح مذموم و می باشد.
عارفانه	در این کارکرد باتسلط بر زبان و خامشی گزیدن کشف حقیقت واقع می شود یا حالتی که عارف واصل در تجربه ی دیدار خداوند و معرفت ناشی از آن زبان در می یازد.
تعلیمی	با هدف شنیدن و به گوش گرفتن پند و نصیحت، فهمیدن و پی بردن و یا فراگیری در محضر بزرگان، خردمندان و این نوع سکوت اختیاری می شود.
اختصاصی	این نوع سکوت در اثر حاکمیت جور و ستم به جبر در جامعه و در غیاب دموکراسی اتفاق می افتد یا به مفهوم فریاد های در گلو شکسته می باشد که امان یا فرصتی برای ابراز آن فراهم نمی گردد.
مبادی ادب	سخن نگفتن در میان صحبت دیگران و همچنین اظهار فضل نکردن یا سخن نگفتن در مقابل بزرگان به نشانه ی ادب حاکی از این کارکرد سکوت می باشد.
مزورانه	سخن نگفتن به منظور پنهان کردن نیت واقعی، استیصال، ریاکاری و فریب می باشد.

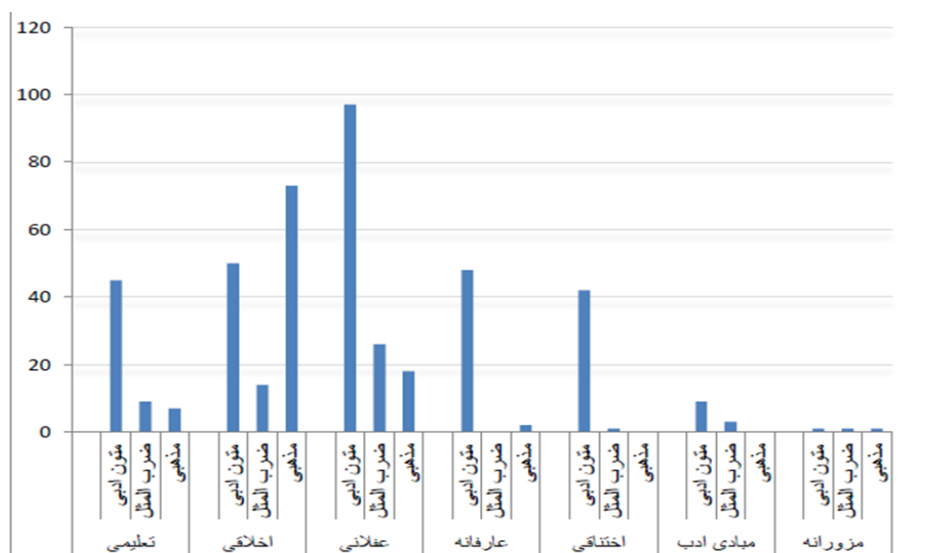
جدول ۲. نمونه‌هایی از متون برای کارکردهای سکوت

کارکردهای سکوت	نمونه‌هایی از متون
عقلانی	مرد فرو بسته زبان، خوش بود دار در این طشت زبان را نگاه آن سنگ دیوانه زبان کش بود تا سرت از طشت نگوید آه نظامی گنجوی مخزن الاسرار، ص ۱۰۶ هر کس خشمش را بر طرف سازد، خداوند کيفرش را از او بردارد و هر کس زبانش را نگه دارد، خداوند عیبش را پوشاند. رسول اکرم صلی الله علیه و آله امالی طوسی، ص ۳۴۹، ح ۷۲۱
اخلاقی	خامشی از کذب و غیبت واجب است زبان را مگردان به گرد دروغ (ضرب المثل) قرآن در سوره اسرا رهنمود می‌دهد: « قل لعبادی يقول التی هی احسن ان الشیطان یترغ بینهم » (به بندگان من بگو همواره نیکوترین سخن را بگویند، شیطان آن‌ها را وادار به گفتن سخن بد نکند که موجب نزاع و دشمنی شود). (۵۳ اسراء)
تعلیمی	« سخن‌ها بشنو و قبول کن خاصه سخن‌ها و پندهای ملوکان و حکیمان ... سخن این قوم را به گوش دل باید شنودن و اعتماد کردن » (عنصر المعالی، ۱۳۷۸: ۵۳) با هوش و سخن نبوش می‌باش اندر سر درس گوش می‌باش (ایرج میرزا)
عارفانه	بر لبش قفس ات و در دل رازها عارفان که جام حق نوشیده‌اند لب خاموش و دل پر از آوازا رازها دانسته و پوشیده‌اند مولانا جلال الدین رومی (مثنوی، دفتر ۲۲۳۸، ص ۵) ح ۱۳۴۶. (اول العباد الصفت) اولین مرحله ی عبادت، سکوت است. ص ۲۳۷ پیامبر خدا (ص)
اختصاصی	سینه‌ها پر گله و لب خاموش / وه چه خاموشی سنگینی هست / در چنین تیرگی و خاموشی / حرف‌ها هست که می‌باید گفت. سیاوش کسرای (از آوا، ص ۳۰۴) خاموشی لبم نه ز بی دردی و رضاست از چشم من بین که چه غوغاست در دلم (ابتهاج، ۱۳۳۲)
مبادی ادب	میاور سخن در میان سخن نگوید سخن تا نبیند خاموش سخن را سرست ای خردمند و بن خداوند تدبیر و فرهنگ و هوش (گلستان سعدی- باب هفتم) سخن بزرگان شنیدن ادب است (ضرب المثل)
مزورانه	چو ماهی ارچه کنده زبانند پیش من (دشواری های دیوان خاقانی، ص ۱۲۴) چون مار در قفا همه زهر است نابشان از آن نترس که هیاو دارد، از آن بترس که سر به تو دارد (ضرب المثل)

۲.۵. تحلیل کارکردهای سکوت برگرفته از متون ادبی، ضرب‌المثل‌ها و متون دینی

پس از تحلیل ابیات و متون نثر حاوی مضامین سکوت، مشخص شد از میان انواع کارکردهای سکوت استخراج شده از متون ادبی، کارکرد عقلانی سکوت (N=97) پرتعدادترین

و کارکرد مزورانه سکوت ($N=1$) کم‌تعدادترین است. در ضرب‌المثل‌ها نیز، مشابه نتایج مستخرج از متون ادبی، کارکرد عقلانی سکوت بیشترین تعداد ($N=26$) و سکوت مزورانه و اختناقی ($N=1$) کمترین تعداد را دارند، در حالی که به کارکرد عرفانی سکوت ($N=0$) اصلاً اشاره‌ای نشده است. در متون دینی، کارکرد اخلاقی بیشترین تعداد ($N=73$) را داراست و سکوت مزورانه ($N=1$) کم‌تعدادترین است، این در حالیست که در این متون سکوت اختناقی و مبادی ادب ($N=0$) ذکر نشده‌اند.



نمودار ۱. توزیع فراوانی کارکردهای سکوت در متون ادبی، ضرب‌المثل‌ها و متون دینی

افزون بر این، تحلیل آماری مجذور کای نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان کارکردهای سکوت در متون ادبی وجود دارد ($\chi^2=141.52, p < 0.01$). با توجه به جدول ۱، سکوت عقلانی ($N=97$)، سکوت اخلاقی ($N=50$)، سکوت عارفانه ($N=48$)، سکوت تعلیمی ($N=45$) و سکوت اختناقی ($N=42$) در متون ادبی بیش از دیگر کارکردها مطرح‌اند. همچنین داده‌های این جدول نشان می‌دهد که رجال ادب، در متون ادب، بر سکوت مبادی ادب ($N=9$) و سکوت مزورانه ($N=1$) تأکید نمی‌کنند.

عقلانی < اخلاقی < عارفانه < تعلیمی < اختناقی / مبادی ادب / مزورانه

جدول ۱. نتایج آزمون مجذور کای کارکردهای سکوت در متون ادبی

کارکردهای سکوت	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	df	X ²	Sig.
تعلیمی	45.0	41.7	6	141.52	0.00
اخلاقی	50.0	41.7			
عقلانی	97.0	41.7			
عارفانه	48.0	41.7			
اختناقی	42.0	41.7			
مبادی ادب	9.0	41.7			
مزورانه	1.0	41.7			
کل	292	292			

همچنین، تحلیل آماری مجذور کای بیانگر تفاوت معناداری میان کارکردهای مستخرج از ضرب‌المثل‌هاست ($\chi^2=70.96, p < .01$).

با توجه به جدول ۲، سکوت عقلانی ($N=26$)، سکوت اخلاقی ($N=14$)، سکوت تعلیمی ($N=9$) در ضرب‌المثل‌ها بیش از دیگر کارکردها اهمیت دارد. همچنین داده‌های این جدول نشان می‌دهد که سکوت عارفانه، سکوت اختناقی، سکوت مبادی ادب، سکوت مزورانه در ضرب‌المثل‌ها مورد اقبال عمومی قرار نمی‌گیرند.

عقلانی < اخلاقی < تعلیمی / مبادی ادب / اختناقی / مزورانه / عارفانه

نتایج آماری موارد فوق در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون مجذور کای کارکردهای سکوت در ضرب‌المثل‌ها

Sig.	χ^2	df	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	کارکردهای سکوت
0.00	70.96	6	7.7	9	تعلیمی
			7.7	14	اخلاقی
			7.7	26	عقلانی
			7.7	0	عارفانه
			7.7	1	اختناقی
			7.7	3	مبادی ادب
			7.7	1	مزورانه
			54	54	کل

پس از تحلیل آیات و روایات دارای مضامین سکوت مشخص شد از میان انواع کارکردهای سکوت استخراج‌شده از متون دینی، کارکرد اخلاقی سکوت ($N=73$) پرتعدادترین و کارکرد عقلانی سکوت ($N=18$) کم‌تعدادترین است. به‌علاوه، تحلیل آماری مجذور کای نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان کارکردهای سکوت در متون دینی وجود دارد ($\chi^2=294.53, p < 0.01$).

با توجه به جدول ۳، سکوت اخلاقی ($N=73$) و سکوت عقلانی ($N=18$) در متون دینی بیش از دیگر کارکردها مطرح‌اند. همچنین داده‌های این جدول نشان می‌دهد که سکوت عارفانه، سکوت تعلیمی، سکوت اختناقی، سکوت مبادی ادب و سکوت مزورانه در متون دینی مورد تأکید قرآن، پیامبر و امامان قرار نمی‌گیرند.

اخلاقی < عقلانی / تعلیمی / عارفانه / مزورانه / مبادی ادب / اختتافی

جدول ۳. نتایج آزمون مجذور کای کارکردهای سکوت در متون مذهبی

Sig.	X ²	df	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	کارکردهای سکوت
0.00	294.53	6	14.4	7	تعلیمی
			14.4	73	اخلاقی
			14.4	18	عقلانی
			14.4	2	عارفانه
			14.4	0	اختتافی
			14.4	0	مبادی ادب
			14.4	1	مزورانه
			101	101	کل

۶. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر برآن بود تا با واکاوی متون ادبی، ضرب‌المثل‌ها و متون دینی، به کارکردهای سکوت در هریک از آن‌ها از منظر فرهنگی بنگرد.

با توجه به یافته‌های این جداول می‌توان دریافت که «سکوت ارتباطی» برگرفته از آموزه‌های ادبی، معمولاً کارکردی عقلانی و خردورزانه دارد و دارای ارزش مثبت است و این نتیجه در راستای یافته‌های ازما (۱۹۸۶)، کیم و مارکز (۲۰۰۲)، مارکز، کیتایامی و هیمن (۱۹۹۶) و می‌نامی (۱۹۹۴) قرار دارد که بیانگر برابری سکوت با عقل و دانایی در فرهنگ شرق است. اگر به مفهوم «وجهه» از نظر گافمن (۱۹۹۶) و براون و لوینسون (۱۹۹۳) نگریسته شود، در جوامع جمع‌گرایی مانند ایران، سکوت اختیار کردن می‌تواند به مثابه سلاح مؤثری در

حفظ وجهه عمل کند؛ چراکه افکار و نیت و دانش شخص را در معرض نقد مخاطبین قرار نمی‌دهد و به این ترتیب، با لب از سخن فرو بستن، راه نفوذ به درون و حریم فرد سد می‌شود (وجهه منفی)، عیب‌های شخص پوشیده باقی می‌ماند، خللی به ارزش اجتماعی شخص وارد نمی‌شود، و در نتیجه شرمندگی روی نمی‌دهد (وجهه مثبت)؛ چنانکه سعدی، شاعر نامی، می‌سراید: «تا مرد سخن نگفته باشد/ عیب و هنرش نهفته باشد». در همین زمینه، اسکلن و اسکلن (۱۹۹۵) براین باورند که کم‌گفتاری یا سکوت یکی از راهبردهای (حیثیت یا وجهه منفی) یا استقلال است.

جنبه دیگر کارکرد عقلانی سکوت برگرفته از متون ادبی، علاوه بر حفظ وجهه یا حیثیت «حفظ جان» است که قبلاً شاید در پیشینه به آن اشاره نشده باشد، اما در متون ادبی و دینی به کرات به آن اشاره شده و در راستای «اصل تقیه» قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، ادبای ایرانی تحت تأثیر عوامل مشخص اجتماعی از قبیل سنگین بودن بهای اجتماعی خطا در گفتار و ترس از مجازات و اصولاً برای رهایی از عواقب نامعلوم سخن گفتن، برای سکوت ارزش ویژه‌ای قائل شده‌اند. البته این دشواری‌های اجتماعی نیز خود حاصل مسائل دیگری نظیر هجوم و مهاجرت اقوام دیگر به ایران و حاکمیت جور و فضای نامطلوب فرهنگی و اجتماعی است. پس در چنین جامعه‌ای که از یک طرف زمینه طرح و اصلاح نظرات از طریق بیان و گفتگو نباشد و شهادت و جسارت پذیرش خطا در گفتار امکان‌پذیر نباشد و از طرف دیگر به اصل اعتقادی تقیه تکیه می‌شود، با نگاهی اجمالی به شرایط سیاسی، اجتماعی و تاریخی که این سخنوران و اندیشمندان در آن می‌زیسته‌اند، این توجه ویژه به کارکرد عقلانی سکوت توجیه‌پذیر است؛ زیرا هدف آنان بقای مردم در آرامش، حفظ وحدت و انسجام گروه یا جامعه، ویژگی غالب جوامع جمع‌گرا، بوده است. پس توصیه به سکوت از دیدگاه عقلانی را می‌توان انعکاس تجربه‌های گذشته ملت ایران دانست؛ چراکه هرنسل جامعه با تأثیر از ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی که از نسل پیش می‌آموزد، دارای گرایش عمومی ویژه‌ای می‌شود.

دیگر آنکه در نظریه براون و لوینسون به حفظ وجهه خود فرد و نه «دیگران» توجه شده است، در حالی که براساس کارکرد عقلانی سکوت برگرفته از متون ادب پارسی، به غیر از

خود، بر رعایت و حفظ وجهه و جان دیگران تأکید شده و این خود به دلیل اهمیت گروه، ارتباط و حفظ وفاق در جامعه‌ای جمع‌گرا مانند ایران است.

نقش عقلانی سکوت برگرفته از متون ادبی، صرفاً محدود به حفظ وجهه و جان خود یا دیگران نمی‌باشد، بلکه به نقش «سکوت و خاموشی در تمرکز یا جمعیت خاطر» و همگرایی آن با عقل و تفکر اشاره شده است، به مانند «ناطقه را بند کن و جمع باش/گرنه ضمیر تو پریشان شود» (مولانا، ۱۰۶۲۰). این در حالیست که برخلاف این بُعد از کارکرد عقلانی سکوت، ویگوتسکی بر اهمیت ویژه «زبان» در هدایت و سازمان‌دهی تفکر فرد تأکید دارد (کاکاوند، ۱۳۸۸). در کارکرد عقلانی سکوت برگرفته از متون دینی نیز به این نقش توجه شده است؛ چنانکه امیرالمؤمنین علی (ع) می‌فرماید «اکثر صمتک یتوفر فکرک و یستتر قلبک و یسلم الناس من یدک؛ بسیار خاموشی برگزین تا فکرت زیاد شود، و عقلت نورانی گردد، و مردم از دست (و زبان) تو سالم بمانند (میزان‌الحکمه، ج. ۲، ص. ۱۶۶۷) یا امام صادق (ع) می‌فرماید «دلیل العاقل التفکر و دلیل التفکر الصمت؛ نشانه عاقل فکر کردن و نشانه فکر کردن، سکوت نمودن است» (بحارالانوار، ج. ۷۵، ص. ۳۰۰). از این روایات این دیدگاه نمایان می‌شود که رابطه دقیق میان بارور شدن فکر و اندیشه با سکوت وجود دارد. دیگر آنکه شاید بتوان به نقش عقلانی سکوت برگرفته از متون دینی از منظر اصل اعتقادی تقیه نگریست. بر رازداری و حفظ اسرار مذهبی در حاکمیت‌های جور به‌ویژه در مذهب تشیع بسیار تأکید شده است و بی‌تردید برای پابرجا ماندن دین و همچنین حفظ جان پیروان، دین آنان را به کم‌گویی و مخصوصاً سکوت اختیار کردن ترغیب می‌کند.

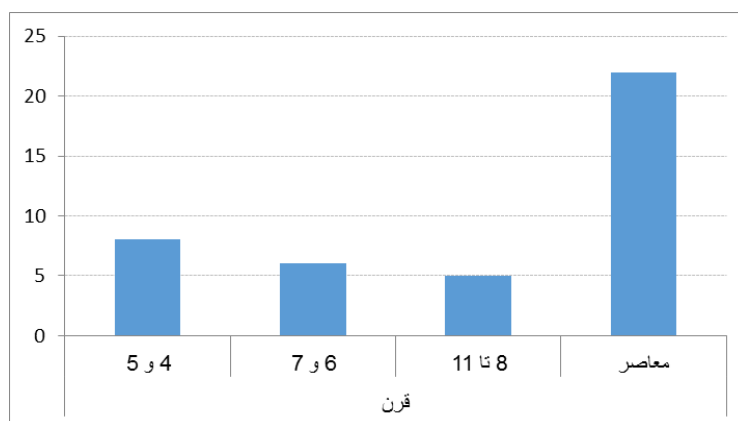
توصیه به سکوت (برگرفته از متون ادبی) در نقش اخلاقی خود تحت تأثیر عمیق آموزه‌های دینی است و با الهام از این معارف، «نقش هدایت» برای ترغیب و افزایش تقوی دارد. این کارکرد در متون دینی پُراهمیت‌ترین جایگاه را به خود اختصاص داده است. در واقع در آموزه‌های دینی توصیه بسیاری به حفظ لسان و پرهیز از پُرگویی شده است تا بدین ترتیب افراد از آفات زبانی بسیاری نظیر دروغ، غیبت، تهمت، سخن‌چینی، ناسزا و ... مصون بمانند. در واقع رفتار اجتماعی مبتنی بر کارکرد اخلاقی سکوت، عمدتاً با اصلاح درونی فرد و افزایش

حس مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌جویی و هم‌نوع‌خواهی او همراه می‌شود؛ از این رو، مهار زبان و سکوت، بنا بر آیات قرآنی و احادیث، از یک طرف سبب وارستگی و رشد فرد می‌شود و از طرف دیگر سبب حفظ اتحاد و انسجام و دوری از تعارض و اختلاف در جامعه می‌شود.

یکی دیگر از کارکردهای سکوت برگرفته از متون ادبی، نقش عرفانی آن است؛ چنانکه ذبیح‌الله صفا (۱۳۵۵، ص. ۱۹) می‌گوید: «از موضوعاتی که مخصوصاً در قرن ششم در شعر فارسی به شدت رخنه کرد تصوف و عرفان است.» در بسیاری از متون و اشعار عرفانی، سخن از سکوت و خاموشی است؛ چنانکه سکوت، از ابزارهای رسیدن به کمالات عرفانی و سیر و سلوک، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. غزالی در این مورد می‌نویسد که اهل ریاضت و عارفان سکوت را بر خود حتم می‌داشتند (ص. ۱۱۱، ۱۳۸۶). دلیل این کارکرد سکوت از نظر کسانی همچون سنایی، عطار و مولانا اولاً می‌تواند بیان‌ناپذیری خداوند و ضعف زبان انسان باشد، دیگر آنکه خاموشی زبان می‌تواند در نتیجه فناء عارف در حق باشد. کارکرد عرفانی سکوت می‌تواند در راستای نتایج مطالعات کیم و مارکر (۲۰۰۲) و می‌نامی (۱۹۹۴) ارزیابی شود که بنا بر نظر آن‌ها، در دیدگاه غالب شرق، سکوت و محاسبه نفس برای رسیدن به کمال ضروری می‌باشد.

از آنجایی که ادبیات بیان حال جامعه است، تأکید بر نقش تعلیمی سکوت در متون ادبی بیانگر نظام ارزشی حاکم بر جامعه ایران درباره اهمیت سکوت اختیار کردن به‌منظور کسب علم و دانش یا گرفتن پند از بزرگان تا حصول یادگیری است. چنگ (۱۹۹۸) بر این باور است که در جوامع شرقی (جمع‌گرا) تعلیم و تربیت ابزاری برای اجتماعی‌شدن افراد است. به این ترتیب، افراد یاد می‌گیرند که خود را با نظم گروهی پیوند دهند و به‌منظور اجتناب از تعارض و همچنین حفظ وجهه خود (عدم شرمندگی) و وجهه استاد (احترام و عدم رویارویی) سکوت اختیار کنند. این گونه انتظارات رفتاری، براساس نظر مارتینسون و همکاران (۱۹۹۶)، مرتبط با گرایش مردمان جامعه جمع‌گرا به وفاق و نیز دوری از تعارض است. به‌نظر می‌رسد کارکرد تعلیمی سکوت برگرفته از متون ادبی، در فرهنگ ایرانی می‌تواند بیانگر دیدگاه سنتی به آموزش در جامعه‌ای سلسله‌مراتبی و معلم‌محور باشد که افراد را مکلف به گوش‌دادن و سکوت اختیار کردن بدون مباحثه و گفتگو با استاد و دیگران می‌کند.

بخشی از زمینه‌های اجتماعی ناشی از جبر و اختناق سبب شده است که سکوت برگرفته از متون ادبی، علاوه بر نقش‌های ذکر شده، کارکردی اعتراضی انتقادی بیابد. در این وضع، سکوت بیشتر به دلیل جبرهای مختلف و وضع و موقعیت اجتماعی به وقوع می‌پیوندد. این مضمون به‌خصوص در ادبیات معاصر و دوران مبارزه، عمدتاً علیه نظام شاهنشاهی یافت می‌شود. شاید دلیل توجه روزافزون به این نوع کارکرد سکوت را بتوان به عوامل مؤثر در تحولات عصر مشروطه و دوران پس از آن نسبت داد. عواملی مانند رفت‌وآمد نخبگان سیاسی و فکری جامعه ایران به کشورهای غربی، ورود دستگاه چاپ، گسترش روزنامه‌نگاری و در پی آن نیازهای جامعه انقلابی به بسط و گسترش فعالیت‌های فکری و سیاسی در مقابله با استبداد شاهی منجر به دگرگونی و تحول نثر و درونمایه شعر فارسی شد (یوسفی، ۱۳۷۵). به نظر می‌رسد همراه با مطرح شدن مضامینی نو همچون آزادی، وطن، قانون‌گرایی، ظلم‌ستیزی و توجه به ملت، کارکرد سکوت به میزان زیادی شکل معترضان و انتقادی به وضع موجود ناشی از نابسامانی‌های اجتماعی به خود گرفته است. نمودار ۲ سیر تاریخی توجه به و تأکید بر کارکرد اختناق سکوت مستخرج از متون ادبی را از قرن چهارم تا زمان معاصر به تصویر کشیده است. دلیل این امر را شاید بتوان در «بعد قدرت» هافستد جست‌وجو کرد که افراد هم‌زمان با تحولات عصر مشروطه و بالارفتن آگاهی، کمتر حاضر به پذیرفتن نابرابری‌ها در عرصه اجتماعی و تجمع قدرت در دست عده‌ای خاص شده‌اند.



نمودار ۲. سیر تاریخی فراوانی کارکرد اختناق سکوت

با توجه به اهمیت سکوت در فرهنگ ایرانی و همچنین نقش آن در انواع تعاملات اجتماعی از جمله محیط‌های آموزشی و مخصوصاً کلاس‌های آموزش زبان، آگاهی از کارکردهای آن می‌تواند به تسهیل امر آموزش متناسب با فرهنگ بومی بینجامد. از آنجایی که کسب مهارت ارتباطی مانند صحبت کردن به انگلیسی نیازمند تعامل بیشتر در کلاس است، بی‌میلی زبان‌آموزان به برقراری ارتباط و اجتناب از گفتگو به زبان دوم می‌تواند در راستای کارکرد عقلانی سکوت تفسیر شود. همچنین به کارگیری تکنیک‌هایی همچون بارش مغزی در تدریس مهارت‌های صحبت کردن به نظر می‌رسد در تعارض با کارکرد عقلانی و تعلیمی سکوت در فرهنگ ایرانی باشد. آگاهی از این کارکردها می‌تواند به معلمین زبان در فراهم آوردن زمینه مناسب برای افزایش میزان مشارکت کلاسی فراگیران و نهایتاً بهبود مهارت‌های صحبت کردن یاری رساند. نتیجه حاصل می‌تواند رویکرد فرهنگی و بومی در اتخاذ روش‌های تدریس و تدوین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی را برجسته سازد.

پژوهش کنونی در پی یافتن کارکردهای سکوت در متون ادبی و دینی و ضرب‌المثل‌ها بود که با پدیدار شدن این کارکردها توانست به تصویر واضح‌تری از جایگاه سکوت در فرهنگ ایرانی دست یابد. کارکردهای سکوت در متون ادبی و ضرب‌المثل‌ها بیشتر عقلانی اخلاقی و در متون دینی اخلاقی عقلانی است. پس می‌توان نتیجه گرفت که سکوت در فرهنگ ایرانی برابر با عقل و اخلاق می‌باشد. لذا این پژوهش را می‌توان به‌منزله آیینی‌ای از فرهنگ ایرانی تلقی نمود.

همچنین این پژوهش به‌منزله شروعی برای پژوهش‌های بیشتر در این زمینه است. بی‌تردید انجام چنین پژوهش‌هایی با جامعه آماری متفاوت می‌تواند کاستی‌های این مطالعه را برطرف ساخته و به اعتبار یافته‌های پژوهش کمک شایانی کند.

کتابنامه

- ابتهاج، ه. (۱۳۳۲). سیاه‌مشقی. تهران: کارنامه.
- ایمان، م. (۱۳۸۸). مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی. قم، ایران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- پژمان بختیاری، ح. (۱۳۴۴). مخزن‌الاسرار حکیم نظامی. تهران: پیک ایران.

- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های جمع‌آوری داده در مطالعات زبانی: گامی به‌سوی بومی‌سازی روش تحقیق در ایران. *جستارهای زبانی*، ۵(۲)، ۷۰-۵۵.
- طوسی، ا. (۱۳۸۸). *امالی*. ترجمه صادق حسن‌زاده. قم: اندیشه هادی.
- دهگان، ب. (۱۳۸۳). فرهنگ جامع ضرب‌المثل‌های فارسی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- رومی، م. (۱۳۵۳). *مثنوی*. تصحیح الین رینولد نیکلسون. تهران: امیرکبیر.
- شکورزاده، ا. (۱۳۸۲). *دوازده‌هزار ضرب‌المثل فارسی*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کاکاوند، ع. و مصدق فیروزآبادی، ب. (۱۳۸۸). *زبان و تفکر*. کرج: سرافراز.
- کزازی، م. (۱۳۸۰). *دشواری‌های دیوان خاقانی*. تهران: نشر مرکز.
- کسرای، س. (۱۳۸۷). *از آوا تا هوای آفتاب*. تهران: نگاه.
- عطار نیشابوری، ف. (۱۳۷۳). *پندنامه*. تصحیح و تحشیه سیلویستر دسایسیس، ترجمه عبدالمحمد روح‌بخشان. تهران: اساطیر.
- عنصرالمعالی، ک. (۱۳۶۶). *قابوس‌نامه*. به اهتمام غلامحسین یوسفی. تهران: شرکت انتشارات علمی فرهنگی.
- غزالی، م. (۱۳۸۴). *احیاء علوم‌الدین*. به کوشش حسین خدیوچ، ترجمه مؤیدالدین محمد خوارزمی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- محبوب، م. (۱۳۵۶). *دیوان کامل ایرج میرزا*. تهران: اندیشه
- محمدی ری‌شهری، م. (۱۳۷۷). *میزان‌الحکمه*. جلد ۲. ترجمه حمیدرضا شیخی. قم: دارالحدیث.
- مکارم شیرازی، ن. (۱۳۸۷). *اخلاق در قرآن*: جلد ۱. قم: انتشارات امام‌علی‌بن‌ابیطالب.
- یوسفی، غ. (۱۳۷۵). *دیداری با اهل قلم*. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- یوسفی، غ. (۱۳۸۱). *گلستان سعدی* (تصحیح و توضیح). تهران: خوارزمی.
- Al-Issa, A. (2003). Sociocultural transfer in L2 speech behaviors: Evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 581-601.
- Agyekum, K. (2002). The communicative role of silence in Akan. *Pragmatics* 12(1), 31-51.
- Azuma, H. (1986). Why study child development in Japan? In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.). *Child development and education in Japan* (pp. 3-12). New York: Freeman.

- Berry, J.W., Portinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bilmes, J. (1994). Constituting silence: Life in the world of total meaning. *Semiotica*, 98(1-2), 73-88.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cheng, K. M. (1998). Can education values be borrowed? Looking into cultural differences. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 11-30.
- Doney, P. M., Cannon, J. P., & Mullen, M. R. (1998). Understanding the influence of national culture on the development of trust. *Academy of management review*, 23(3), 601-620.
- Freud, S. (1961). The Ego and the Id. Strachey J, ed. and trans. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Vol. XIX: 251.
- Galasinski, D. & Galasinska, A. (2005). Untold stories and the construction of identity in narratives of ethnic conflict on the Polish-German border. *Multilingua*, 24, 101-120.
- Giles, H., Coupland, N., & Wienmann, J. M. (1992) 'Talk is cheap' but 'my word is my bond': Beliefs about talk. In K Bolton & H Kwok (Eds.) *Sociolinguistics today: Eastern and western perspectives* (pp. 218-243). London: Routledge.
- Glenn, K. M. (2004). Discourse of Silence in Alcanfor and "Te deix, amor, la mar com a penyora". *Institute of European Studies*.
- Goffman, E. (1967). Interaction ritual. New York. *Pantheon*, 91, 229-233.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communication with strangers: An approach to intercultural communication* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill
- Gudykunst, W.B. & Ting-Toomey, S. (1988). Culture and affective communication. *American Behavioral Scientist*, 31, 384-400.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Doubleday.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, England: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Jaworski, A. (1993). *The Power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jaworski, A. (1997). Metacommunicative and metaphorical silences. In Adam Jaworski (ed.), *Silence: Interdisciplinary perspectives, Studies in Anthropological Linguistics* (pp. 381-401). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jaworski, A., & Stephens, D. (1998). Self-reports on silence as a face-saving strategy by people with hearing impairment. *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 61-80.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.
- Keith, K. D. (2011). Introduction to cross-cultural psychology". In K. D. Keith (Ed.). *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 3-19). UK: Wiley- Blackwell.
- Kim, H. S., & Markus, H. R. (2002). Freedom of speech and freedom of silence: An analysis of talking as a cultural practice. In R. Shweder, M. Minow, & H. R. Markus (Eds.), *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies* (pp. 432-452). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lebra, T. S. (1987). The cultural significance of silence in Japanese communication. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 6(4), 343-358.
- Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). Culture and "basic" psychological principles. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York, NY: Guilford.
- Martinsons, M. G., & Martinsons, A. B. (1996). Conquering cultural constraints to cultivate Chinese management creativity and innovation. *Journal of Management Development*, 15, 18-35.
- Minami, M. (1994). English and Japanese: A cross-cultural comparison of parental styles of narrative elicitation. *Issues in Applied Linguistics*, 5(2), 383-40.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London, England: Sage.
- Saville-Troike, M. (1985). The places of silence in an integrated theory of communication. In D. Tannen and M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 3-18). Norwood, NJ: Ablex.
- Scollon, R. (1985). The machine stops: Silence in the metaphor of malfunction. In D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 21-30). Norwood, NJ: Ablex.

- Scollon, R., & Wong Scollon, S. (1995). *Intercultural communication: A discourse approach*. Cambridge, England: Blackwell.
- Sifianou, M. (1997). Silence and politeness in silence: Interdisciplinary perspectives. In Adam Jaworski (Ed.), *Studies in anthropological linguistics* (pp. 63-84). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). On defining relevance. In R. Grandy & R. Warner (Eds.) *Philosophical grounds of rationality: Intentions, categories, ends* (pp. 143-158). Oxford, England: OUP.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell. Second Edition
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). London, England: Sage
- Ting-Toomey, S. (2005). The matrix of face: An updated face-negotiation theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 211-234). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225.

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۴

سعدی مترجم در «گلستان» ادب پارسی^۱

سمانه فرهادی (کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی و مدرس ترجمه در دانشگاه جامع علمی-کاربردی، مرکز

فرهنگ و هنر (۲) اصفهان، ایران)

Samane.farhadi@gmail.com

علیرضا خان‌جان (دکترای زبان‌شناسی، مترجم رسمی قوه قضائیه و مدرس ترجمه در مؤسسه آموزش عالی هلال، ایران،

نویسنده مسئول)

alirezakhanjan@gmail.com

چکیده

مقاله حاضر با الهام از چارچوب نظری تاریخ‌نگاری خُرد در حوزه ترجمه (ازجمله کار آدامو، ۲۰۰۶) بر یکی از وجوه هنری مغفول‌مانده و پراهمیت سعدی انگشت می‌گذارد: پادشاه سخن در ساحت مترجمی چیره‌دست. بدین منظور، پس از مروری بر پیشینه مطالعاتی موجود و معرفی اجمالی رویکرد تاریخ‌نگاری خُرد، گونه‌های مختلف ترجمه را در گلستان طبقه‌بندی و با تحلیل نمونه‌هایی از هریک، ابعاد مختلف کنش ترجمانی سعدی را کندوکاو کرده‌ایم. یافته‌های مقاله مبین آن است که سعدی از سبکی تلفیقی در ترجمه بهره می‌گیرد که گاه توأم با پای‌بندی به متن مبدأ در عین سادگی و بی‌آلایشی است و گاه، در مواردی بیشتر، از متن مبدأ فاصله می‌گیرد و به ویژگی‌های سبکی نثر فنی از حیث بیان مسجع و موزون و توسل به آرایه‌های ادبی نزدیک می‌شود. در عین حال، سعدی در هر دو شیوه به معیارهای تألیف در حد متعالی آن نایل آمده و به نظر می‌رسد که در همه‌حال نیاز مخاطب را مد نظر داشته است. به‌طور کلی، سبک ترجمه سعدی نیز همچون سایر وجوه هنری او خلاف‌آمد عادت معمول در زمانه اوست و این دقیقاً نکته‌ای است که بر نبوغ یک‌ه و یگانه وی مهر تأیید می‌زند: سعدی در همه‌حال بی‌همتا است، در تألیف و در ترجمه.

کلیدواژه‌ها: سعدی، گلستان، ترجمه، التقاط زبانی، تاریخ‌نگاری خُرد.

انوشته‌ای که پیش روی شماست، نسخه خلاصه‌شده مقاله مفصل‌تری است تحت عنوان «ترجمه و التقاط در گلستان: رونمایی از سعدی مترجم» (خان‌جان و فرهادی، ۱۳۹۵) که اخیراً به‌صورت سخنرانی از سوی نگارندگان نوشتار حاضر در همایش نگاهی تازه به گلستان ارائه شده است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۲/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۴/۳۰

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، به یمن تلاش پژوهشگرانی همچون ماریا تیموژکو^۱، موجی در واکنش به انحصار و غرب‌محوری در حوزه مطالعات ترجمه به راه افتاده است (رک به خان‌جان، ۱۳۹۴) که بر ضرورت بین‌المللی‌سازی نظریه ترجمه انگشت می‌گذارد و مصرّاً بر اهمیت ملاحظه سنت‌های ترجمه در اطراف و اکناف عالم تأکید می‌ورزد. از نظر نگارندگان این مقاله، ما نیز اگر قائل به ضرورت ایفای نقشی شایسته در بسط نظریه ترجمه و پیشبرد دانش مطالعات ترجمه هستیم، در وهله نخست باید بر سنت ترجمه معمول در ادوار تاریخی ترجمه در ایران اشراف یابیم.

کاربرد پرسامد صنعت استشهاده به الفاظ و عبارات عربی مخصوصاً در نثر پارسی فرصت بی‌نظیری است برای پژوهشگران ترجمه تا با استفاده از امکان «مقابله متنی» برای مطالعه ترجمه عبارات و جملات عربی در نثر کهن پارسی تصویری نسبی از کم و کیف و سیر تطور ترجمه در ایران به دست دهند؛ مخصوصاً از این جهت که در مطالعه بسیاری از شاهکارهای ادب پارسی که ترجمه کامل به‌شمار می‌آیند متأسفانه با این محدودیت پژوهشی مواجه هستیم که متون مبدأ یا به‌کلی از میان رفته‌اند یا به‌راحتی در دسترس نیستند.

بارها شنیده‌ایم که گلستان نقطه فصل ادبیات درباری و نقطه آغاز گفتگوی بی‌واسطه با مخاطب عام فارسی‌زبان است. طبیعتاً، عامه‌فهمی ضرورت‌گریزناپذیر این گفتگوست. از این رو، سعدی مضامین اخلاقی گلستان را به زبانی ساده و روشن بر قلم رانده است؛ زبانی که از فرط سادگی گاه به طرز محاوره می‌ماند اما در عین حال بافت لطیف شعری دارد. با این حساب، کاربرد صنعت استشهاده در گلستان فی‌نفسه نوعی تناقض به‌نظر می‌رسد. چگونه است که استاد سخن که سادگی و روانی زبانش از جلا و شفافیت می‌درخشد، گاه منظور خود را در قالب زبان عربی ریخته و در معرض قضاوت مخاطب فارسی‌زبان می‌گذارد؟ از نظر نگارندگان این نوشتار، پاسخ در یک واژه نهفته است: «ترجمه». گلستان در هر صورت ادامه سستی است در نثرنویسی پارسی که کاربرد عبارات عربی در آن به حد اشباع رسیده است (دستی،

1 Maria Tymoczko

۱۳۳۹/۱۳۶۴، ص. ۶۵) و سعدی در واقع، این مسئله را اندکی تعدیل می‌کند. در سایه قریحه بی‌بدیل نویسندگی سعدی، به نظر می‌رسد یکی از ابعاد خلاقیت استاد سخن که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به هنر «ترجمه» ارتباط می‌یابد، ناشناخته مانده است. در بسیاری از حکایات *گلستان*، حُسن ترجمه‌ای در نهایت ظرافت به عمل آمده است که گاه به شعر پهلوی می‌زند و گاه خود، شعری است ناب و این یکی از سراسرترین وجوه هنری سعدی است که در عین شگفتی، تاکنون مغفول مانده است: پادشاه سخن در ساحت «مترجمی چیره‌دست».

بدین ترتیب، ما در این مقاله بر آنیم تا نشان دهیم که سعدی در *گلستان* در قامت مترجمی تمام‌عیار نیز ظاهر شده است. بدین منظور، از چارچوب نظری «تاریخ‌نگاری خُرد»^۱ الهام گرفته‌ایم. تلاش خواهیم کرد تا به چند پرسش اساسی پاسخ دهیم: ۱. آیا سعدی اساساً در *گلستان* از هنر ترجمه بهره برده است یا خیر؟ ۲. در صورت پاسخ مثبت، سعدی در مقام مترجم عموماً از چه راهبردهای ترجمانی سود جسته است و این راهبردها چه نسبتی با یافته‌های دانش نوین مطالعات ترجمه دارند؟ و ۳. آیا شیوه ترجمه سعدی بر هنجارهای غالب بر ترجمه در زمانه او همخوانی داشته است یا خیر؟

۲. نگاهی به پیشینه موضوع

تا جایی که نگارندگان این مقاله کند و کاو کرده‌اند، هیچ‌یک از انبوه تحقیقات و پژوهش‌های صورت گرفته درباره سعدی جز اشاراتی کوتاه به توانش ترجمه‌ای او، دست کم از منظر تخصصی، نپرداخته‌اند. این خلأ مطالعاتی از نگاه ما محل تأمل است و باید این پرسش را پیش کشید که برآستی چگونه است که این جنبه حائز اهمیت از وجوه متکثر چهره ادبی نابغه‌ای همچون سعدی تاکنون بازنموده نشده است؟ یک پاسخ احتمالی به این پرسش اساسی به کیفیت بسیار بالای ترجمه‌های سعدی در *گلستان* برمی‌گردد؛ به گونه‌ای که ظن ترجمه‌بودن آن بخش‌ها به ندرت به ذهن پژوهشگران و سعدی‌شناسان نکته‌بین خطور کرده است. آدامو، از هواداران تاریخ‌نگاری خُرد در ترجمه، معتقد است که پنهان ماندن متون ترجمه در غبار تاریخ

1 Microhistory

بیش از آنکه ناشی از ناپیدایی مترجم^۱ (یا ترجمه)، به تعبیر مورد نظر ونوتی، باشد متأثر از غیرقابل تشخیص بودن ترجمه [مثلاً به دلیل نزدیکی کیفیت ترجمه به معیارهای تألیف در حدّ اعلای کلمه] بوده است (آدامو، ۲۰۰۶، ص. ۸۹).

گمانه‌زنی دوم ما درباره دلیل غفلت از «سعدی مترجم» جایگاه رفیع و ممتاز تألیف در مقایسه با ترجمه است که از قدیم‌الایام تا به امروز در ایران موضوعیت داشته است. بسیاری از آثار کلاسیک ادبیات فارسی همچون *کلیله و دمنه*، *مرزبان‌نامه* یا *تاریخ بلعمی* که در حقیقت از زبان‌های دیگر به فارسی ترجمه شده‌اند، به‌ندرت و به اکراه ترجمه قلمداد شده‌اند و این قطع نظر از ارزش‌های تألیفی آثاری از این دست، ممکن است ناشی از جایگاه نازل اجتماعی و هنری «مترجم» در مقام مقایسه با «مؤلف» باشد. آدامو (۲۰۰۶، ص. ۸۷) تصریح می‌کند که نیل به انسجام در تدوین تاریخ عملاً با به‌حاشیه‌بردن و منکوب‌کردن هر آن چیزی صورت می‌گیرد که با جهت‌گیری معین و غایت‌شناختی [غالب] همسویی نداشته است. به‌نظر می‌رسد در مورد سعدی نیز گرایش اکثر تاریخ‌نگاران ادبیات فارسی تأکید مطلق بر «سعدی مؤلف» بوده است و صحبت از «سعدی مترجم» طبیعتاً با این جهت‌گیری منافات داشته است.

به‌طور کلی، تنها چهار اثر پژوهشی به این وجه از شخصیت ادبی سعدی، آن هم به‌صورتی گذرا، اشاره کرده‌اند: مقالات جعفر مؤید شیرازی (۱۳۵۳)، غلامحسین یوسفی (۱۳۵۵/۱۳۷۶)، احسان عباس (۱۳۷۲) و رحیمی زنگنه و کهریزی (۱۳۹۱). از برآیند این مقالات تنها یک نکته در همسویی با مقاله حاضر به‌دست می‌آید؛ اینکه فرآیند استشهاد در پاره‌ای از حکایات *گلستان* از مجاری ترجمه گذشته است. سه پژوهشگر نخست به‌صورت ضمنی به این موضوع اشاره کرده‌اند اما رحیمی زنگنه و کهریزی در مقاله خود به‌روشنی بر این واقعیت صحّه می‌گذارند که سعدی در *گلستان* خود دست اندر کار ترجمه نیز بوده است. این‌دو ضمن بررسی صنعت استشهاد به عبارات عربی در دوره‌های مختلف نثر فارسی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های نثر مرسل، بینابین و فنی را در ترجمه عبارات عربی به‌عنوان یک ویژگی سبکی تبیین کرده‌اند. آن‌ها *گلستان* سعدی را به‌عنوان نمونه نوعی نثر فنی مدّ نظر قرار می‌دهند و با ذکر دو نمونه مختلف،

1 Translator's invisibility

دو نوع ترجمه متمایز مورد استفاده سعدی را در برگردان عبارات عربی بازمی‌شناسند که به ترتیب عبارت‌اند از ترجمه لفظ‌به‌لفظ به شیوه معمول در دوره سامانی و ترجمه (کاملاً) آزاد. در عین حال، با عنایت به اهداف مطالعه رحیمی زنگنه و کهریزی و با فرصت اندکی که این دو پژوهشگر در یک مقاله کوتاه برای مقایسه تطبیقی وجوه اشتراک و افتراق ترجمه عبارات عربی در سه دوره از نثر فارسی داشته‌اند، به نظر نمی‌رسد یافته‌های آنان به‌طور مشخص تصویر کاملی از چند و چون ترجمه در *گلستان* به دست دهد و زمینه پاسخ به پرسش‌های اساسی پژوهشی از سنخ مقاله حاضر را مهیا سازد.

۳. نگاهی اجمالی به تاریخ‌نگاری خُرد

تاریخ‌نگاری خُرد یکی از نوآورانه‌ترین رویکردها به تاریخ، به خصوص تاریخ اجتماعی و فرهنگی و به‌طریق اولی، تاریخ ادبیات است. یکی از مشهورترین تاریخ‌نگاران طرفدار تاریخ خُرد، کارلو گینزبرگ^۱ است که به مطالعات کمی در مقیاس کلان می‌تازد و بر این باور است که مطالعات کمی کلان باعث مخدوش شدن واقعیت در سطح فردی می‌شود (گینزبرگ، ۱۹۷۶، به‌نقل از آدامو، ۲۰۰۶، ص. ۸۲). این دسته از تاریخ‌نگاران، مطالعه موارد حاشیه‌ای را به مطالعه جریان‌ات کلی یا جریان‌ات بدنه اصلی ترجیح می‌دهند. به سخن دیگر، محققان این حوزه به بررسی اسناد و آرشیوهای که پیش‌تر مغفول مانده‌اند، علاقه‌مندند یا با اهداف متفاوتی به مطالعه آن اسناد می‌پردازند (همان). یکی از مهم‌ترین علایق تاریخ‌نگاری خُرد کشف صدای سوژه‌های حاشیه‌ای براساس داده‌های ظاهراً کم‌اهمیت و فراموش‌شده در میان انبوهی از آرشیوها و اسناد نظام‌مند است. تاریخ‌نگاری خُرد از حیث روش بر تقلیل و تحدید دامنه پژوهش تاریخی انگشت می‌گذارد و از این طریق تجارب منفرد و موردی و صداهایی را که از قرار معلوم در گذشته نامربوط به‌شمار می‌آمده‌اند، در کانون توجه قرار می‌دهد.

آنچه در تاریخ‌نگاری خُرد در باب «آگاهی تاریخی» مد نظر بوده آن است که معرفت تاریخی غالباً از مجرای صافی «ذهنیت» تاریخ‌نگار شکل گرفته است و اصل «عینیت» عموماً

1 Carlo Ginzburg

فدای انتخاب‌های سلیقه‌ای نگارندگان تاریخ شده است و اینک ما به بزنگاهی رسیده‌ایم که می‌باید فرصت بازاندیشی در جزئیات تاریخ [اجتماعی، سیاسی، اقتصادی یا ادبی] را دریابیم. ریچارد رورتی^۱ می‌نویسد: «حقیقت، و بالاتر از همه، هر حقیقت به ظاهر تاریخی، تماماً وابسته به بافت است و از این رو، تاریخ‌نگار نباید حقیقت [مدّ نظر] خویش را بر دیگران تحمیل کند» (رورتی، ۱۹۹۱ به نقل از آدامو، ۲۰۰۶، ص. ۸۳).

مروری کوتاه بر آثاری که در حوزه تاریخ‌نگاری ترجمه به رشته تحریر درآمده‌اند مبین آن است که علایق اغلب تاریخ‌نگاران ترجمه چندان از دغدغه‌های تاریخ‌نگاری خُرد دور نبوده است. در واقع، تاریخ ترجمه عموماً کوشیده است تا سوژه‌ها و موضوعات فراموش شده و مسائلی را که با روایت‌های کلان تاریخ سنتی بیگانه هستند، کشف و بازکشف کند. به‌طور کلی، اولین تعهد تاریخ ترجمه آن است که نقشی را که ترجمه در تاریخ فرهنگی ایفا کرده است، آشکار سازد؛ نقشی که اغلب نادیده انگاشته شده است. اما مسئله اینجاست که برای اثبات مفروضات از طریق شواهد مقبول و مستند، معمولاً موضوعات پژوهشی برجسته در اولویت قرار گرفته‌اند و تأکید عمده معطوف به رویدادها، سوژه‌ها و موضوعات نمایان و قانونی بوده است. اینجاست که تاریخ ترجمه از دغدغه‌های تاریخ‌نگاری خُرد فاصله می‌گیرد و مسائل مهمی از قبیل شیوه‌ها و راهبردهای ترجمه و تجارب عملی مترجمان که در بررسی سیر تطور و تکامل ترجمه اهمیتی درخور دارند، به حاشیه رانده شده‌اند، دست کم گرفته شده‌اند یا به‌کلی مغفول مانده‌اند.

بدین ترتیب، تاریخ‌نگار خُرد حوزه مطالعات ترجمه به تعبیر آدامو (۲۰۰۶، ص. ۸۸) به دنبال گفتگو با گذشته به‌منظور روشنگری در «حال» است. شناخت پارادایم غالب در ادوار تاریخی ترجمه نیازمند طرح پرسش‌های اساسی و تلاش برای پاسخ به آن‌هاست. تاریخ‌نگاری خُرد برای پاسخ به این پرسش‌های اساسی، برآیند موردکاوی‌های منفرد و پاره‌پاره در زوایای پنهان تاریخ را محاسبه و یافته‌های این مطالعات موردی را به محک دستاوردهای دانش روز

1 Richard Rorty

ترجمه می‌گذارد و این کار، همچنان‌که دُلسِت^۱ (۱۹۹۳، ص. ۸۳ به‌نقل از آدامو، ۲۰۰۶، ص. ۸۴) خاطرنشان ساخته است، مستلزم عدم اکتفا به ایفای نقش جانبی یک راوی صرف خواهد بود. تاریخ‌نگار ترجمه ناگزیر از اتخاذ رویکردی تحلیلی است و این به‌نوبه خود نیازمند آن است که از دریچه تخصصی دانش نوپای مطالعات ترجمه به موضوع بنگرد. آنتونی پیم (۱۹۸۸ به‌نقل از آدامو، ۲۰۰۶، ص. ۸۵) یکی از اهداف نگارش تاریخ ترجمه را «بازخوانی گذشته از منظر موضوعات محوری روز [در حوزه مطالعات ترجمه]» قلمداد می‌کند.

بدین ترتیب، تاریخ‌نگاران خُرد بر واحدهای تحلیلی کوچک تمرکز می‌کنند تا دریابند که مردم و مثلاً شخصیت‌های هنری و ادبی چگونه در این واحدهای کوچک زندگی، ازجمله زندگی هنری و ادبی، خود را پیش می‌برند. تاریخ‌نگاران خُرد بر این باورند که با محدود کردن دامنه مشاهده، می‌توان کارکرد پیچیده روابط انسانی را در هر موقعیت اجتماعی بخصوص نشان داد. آن‌ها به‌جای بررسی افراد و داده‌های عادی به بررسی افراد و داده‌های به‌ظاهر پُرت^۲ و غیرعادی ازجمله نواغ می‌پردازند، یعنی کسانی که دنباله‌رو هم‌نوعان عادی یا پیرو صرفِ هنجارهای ادبی و هنری غالب بر زمانه خود نیستند.

در نهایت، بی‌مناسبت نخواهد بود اگر در انتهای این بخش از مقاله به دیدگاه پُل سن-پیر^۳ (۱۹۹۳، ص. ۹) اشاره کنیم. وی بررسی رابطه بین تاریخ و ترجمه را از دو جنبه حائز اهمیت می‌داند: از یک سو، می‌توان این رابطه را به‌منظور شناخت بهتر ریشه‌های ترجمه مدّ نظر قرار داد و از سوی دیگر، بازنویسی این دو [یعنی تاریخ به‌معنای عام و تاریخ ترجمه به‌طور خاص] می‌تواند بافت [اجتماعی، سیاسی یا ادبی] غالب بر زمانه‌ای را که ترجمه در آن صورت می‌گرفته است و همچنین تأثیر آن بافت را بر کنش عملی ترجمه آشکار سازد. هگل می‌گوید: «آنکه تاریخ نداند، تا ابد کودک می‌ماند» (به‌نقل از خان‌جان، ۱۳۹۴، ص. ۱۳۴). ما نیز اگر تاریخ مطالعات ترجمه را به‌دقت و با موشکافی بسیار بخوانیم و شناسیم، هرگز به رشد و بلوغ علمی در این رشته نائل نخواهیم شد.

1 Lieven D'huslt

2 Outliners

3 Paul St-Pierre

۴. رده‌شناسی ترجمه در «گلستان»

به منظور آشنایی با واکنش سعدی در مواجهه با نمونه‌های التقاط زبانی در گلستان، عبارات، جملات و اشعار عربی متن را بررسی کردیم تا دریابیم که آیا اساساً مصادیق التقاط در این کتاب راهی به ترجمه می‌برند یا خیر. پس از ورود به مسئله دریافتیم که سعدی در همه موارد به یک شکل واحد واکنش نشان نداده است و می‌توان طبقه‌بندی مشخصی از ترجمه‌های صورت گرفته در گلستان ارائه داد. پیش از آن اما لازم است به نکته‌ای اشاره کنیم و آن مسأله «ترجمه درون‌زبانی»^۱ در گلستان است؛ راهکاری که به کرات در سراسر متن به کار رفته و ناظر بر جملات یا عبارات فارسی است که به صورت بازنویسی و یا واژه‌پردازی مجدد بیان شده‌اند و گاه با تغییر ژانر ادبی از شعر به نثر و یا بالعکس همراه بوده‌اند. ترجمه درون‌زبانی اولین نوع ترجمه در طبقه‌بندی سه‌گانه یاکوبسن است اما از آنجایی که در زمره ترجمه به معنای اخص کلمه^۲ قرار نمی‌گیرد، در این نوشتار به آن نخواهیم پرداخت. اما انواع ترجمه‌های بین‌زبانی^۳ به کار رفته در گلستان سعدی را می‌توان در چهار رده کلی بررسی کرد: ۱. ترجمه تهی؛ ۲. ترجمه پنهان؛ ۳. ترجمه آزاد؛ ۴. ترجمه مبدأگرا.

نخستین رده که با عنوان «ترجمه تهی»^۴ از آن یاد می‌کنیم، مشتمل بر آیات، الفاظ و ابیاتی است که سعدی ترجیح داده یا ناگزیر بوده آن‌ها را به همان صورت عربی وارد متن کند. پرسش آن است که چرا سعدی برخلاف موارد متعدد دیگر، این نمونه‌ها را از صافی ترجمه عبور نداده و به همان صورت اصل باقی گذاشته است؟ شاید یکی از پاسخ‌های احتمالی به این پرسش، به‌ویژه در مورد ضرب‌المثل‌ها، الفاظ و عباراتی همچون «عوام الناس» و «طوعاً و کرهاً» و نیز جمله‌های دعائی، کثرت استعمال و آشنایی بینامتنی^۵ مخاطب با آن‌ها در نظام زبانی و ادبی عصر سعدی باشد^۶ به گونه‌ای که

1 Intralingual translation

2 Translation proper

3 Interlingual translation

4 zero translation

5 Intertextuality

^۶ بینامتنیت سازوکاری است برای پردازش متن که مطابق آن عناصر متنی به واسطه وابستگی به سایر متون مرتبط افاده معنا

می‌کنند (هتیم و ماندی، ۲۰۰۴، ص. ۸۶). به سخن دیگر، منظور از بینامتنیت آن است که هر متنی ممکن است در زنجیره‌ای

تاریخی، برخی از مفاهیم، معانی و ساختارها را که از متون قبلی مشتق شده‌اند، تکرار کند.

احتمالاً سعدی آن‌ها را مصداق «اظهر من الشمس» تلقی کرده و نیازمند ترجمه و روشن‌نگری ندانسته است. داده‌های زیر مواردی از این دست را نشان می‌دهد:

(۱) در خبر است از سرور کائنات و مفخر موجودات و رحمت عالمیان و صفوت آدمیان و

تتمه دور زمان محمد مصطفی صلی الله علیه و سلم

شفیع مطاع نبی کریم قسیم جسیم نسیم و نسیم

(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۴)

نمونه‌های دیگری را نیز می‌شود ارائه داد که به صراحت و در معنای متعارف کلمه، ترجمه نشده‌اند اما سعدی به فراست در بافت زبانی بلافصل (یعنی در گفتمان ماقبل یا مابعد) و اصطلاحاً از رهگذر قرائن مقالیه ترجمه‌ای نامحسوس از آن‌ها به دست داده است. بافت زبانی، بنا به تعریف، مشتمل بر هر آن چیزی است که قبل یا بعد از بخشی از یک متن (مثلاً یک جمله) می‌آید و بر تأویل آن بخش از متن تأثیر می‌گذارد. نمونه زیر از دیباچه گلستان، شگرد سعدی را در جبران خلأ ترجمه از طریق ارجاع به بافت زبانی به خوبی نشان می‌دهد:

(۲) نخل‌بندی دانم ولی نه در بستان، شاهی فروشم و لیکن نه در کنعان. لقمان را گفتند

حکمت از که آموختی، گفت از نابینایان که تا جای نبینند پای نهند. قدم الخروج قبل الولوج

(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۱۳).

علاوه بر موارد پیش گفته، در گلستان سعدی مجموعاً چهل آیه قرآن و حدیث نبوی - مشتمل بر ۲۷ آیه از قرآن مجید و ۱۳ حدیث از پیامبر اکرم (ص) - به صورت کامل نقل شده است که بیشتر آن‌ها یعنی ۳۴ مورد به فارسی ترجمه نشده‌اند. در اینجا بار دیگر پرسش از چرایی چشم‌پوشی از ترجمه این آیات و احادیث موضوعیت می‌یابد. یکی از موضوعات شایان ذکر در این خصوص مسئله همواره مناقشه برانگیز «جواز یا عدم جواز شرعی ترجمه متون مقدس» است. موضوع آن است که ترجمه متون مقدس که مطالعات ترجمه آن‌ها را در زمره «متون حساسیت برانگیز» طبقه‌بندی می‌کند، همواره در سایه‌ای از شبهات شرعی قرار داشته است. با آنکه مجوز ترجمه قرآن کریم پیش از دوران حیات سعدی و به موجب استفتای از علمای مذهبی وقت، در قرن چهارم هجری صادر شده بود (کوشا، ۱۳۸۷، ص. ۵۷) و

بسیاری از علما و مفسران قرآن عملاً به این امر همت گماشته بودند، صنعت استشهاد به آیات قرآن و احادیث نبوی توأم با ترجمه آن‌ها در نثر پارسی سستی همه‌گیر نبوده است و برخی از ادبا و نویسندگان هم عصر یا نزدیک به دوره زندگی سعدی از آن پرهیز کرده‌اند.^۱ به سخن دیگر، می‌توان احتمال داد که پرهیز سعدی از ترجمه آیات الهی و احادیث نبوی از یک سو به اقتضای «عمل به سنت» ادبی، شرعی و فرهنگی پیشین بوده است و از دیگر سو متأثر از «همسویی با هنجار» ادبی و فرهنگی مورد توافق برخی از ادبای زمانه اوست:

(۳) موسی علیه‌السلام درویشی را دید از برهنگی به ریگ اندر شده ... و لو بسط الله الرزق لعباده لبغوا فی الارض. موسی علیه‌السلام به حکمت جهان‌آفرین اقرار کرد و از تجاسر خویش استغفار (سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۱۴۹).

یکی از راهکارهای مورد استفاده سعدی برای عبور از بن‌بست حرمت شرعی یا عرفی ترجمه متون مقدس به نوعی از ترجمه در حکایات گلستان انجامیده است که نگارندگان مقاله حاضر با عنوان «ترجمه پنهان» از آن یاد کرده‌اند. در این گونه از ترجمه، برخلاف نمونه (۳) که در آن صرفاً شاهد حضور متن مبدأ هستیم، متن مبدأ یعنی صورت اصلی آیه قرآن و یا حدیث نبوی غایب است و سعدی صرفاً ترجمه آن را به فارسی در حکایات خود به کار برده است.

ترجمه پنهان با نام‌های دیگری نیز در حوزه مطالعات ترجمه شناخته شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به «ترجمه جعلی» یا «شبه ترجمه»^۲ اشاره کرد. ترجمه پنهان، در این مقاله، به هر نوع پاره‌متنی اطلاق می‌شود که از صافی ترجمه گذشته است اما ترجمه‌بودن آن به هر دلیل یا دلایلی پنهان مانده است. به بیان دیگر، در ترجمه پنهان متن مبدأ وجود دارد اما اصل و ترجمه با هم و در تناظر با هم نمود عینی نمی‌یابند. از نمونه‌های موجود در گلستان می‌توان داده‌های زیر را به عنوان مشت نمونه خروار ارائه داد:

(۴) منت خدای را عزّ و جل که طاعتش موجب قربت است و به شکر اندرش مزید نعمت (سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۳).

^۱ مثلاً در تاریخ بیهقی چنین پدیده‌ای را نمی‌توان پی گرفت.

عبارت «به شکر اندرش مزید نعمت» به احتمال قریب به یقین ترجمه‌ای است از آیه (۷) سوره مبارکه ابراهیم: لئن شکرتم لازیدنکم (امین مقدسی، ۱۳۸۶).

(۵) بنی آدم اعضای یکدیگرند که در آفرینش ز یک گوهرند

چو عضوی به درد آورد روزگار دگر عضوها را نماند قرار

(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۳۱).

ابیات مذکور در داده (۵) برگرفته از حدیثی منسوب به پیامبر اکرم (ص) است که عثمان بن بشیر نقل می‌کند: «قال سمعت رسول الله (ص) يقول: انما المؤمنون كجسد رجد واحد، اذا اشتكى عضو من اعضائه، اشتكى جسده اجمع و اذا اشتكى مؤمن اشتكى المؤمنون» (امین مقدسی، ۱۳۸۶). نمونه اخیر که در زمره مشهورترین سخنان سعدی قرار می‌گیرد تا جایی که حتی بر سر در سازمان ملل متحد نیز نقش بسته است، خود شاهی است بر اهمیت و نقش انکارناپذیر ترجمه در شکل‌گیری کلام سعدی در گلستان و به‌نوبه خود بر ضرورت استمرار تحقیقاتی از این دست صحه می‌گذارد.

نوع سوم ترجمه که در گلستان سعدی به کار رفته است و ماهیتاً ارتباط بیشتری با موضوع این پژوهش می‌یابد از سنخ «ترجمه آزاد» است. ترجمه آزاد که در مقابل ترجمه لفظ‌گرا مطرح می‌شود، معمولاً به ترجمه‌ای اطلاق می‌شود که در آن «توجه به تولید متن مقصد طبیعی بیشتر از حفظ و عبارت‌بندی [صوری] متن مبدأ باشد» (شاتل‌وُرت و کوی، ۱۹۹۷، ص. ۶۲). اقتباس یکی از مصادیق ترجمه آزاد و آزادترین نوع ترجمه است. در عین حال، ترجمه آزاد فرآیندهای دیگری همچون تقلید، بازنویسی و دخل و تصرف را نیز در بر می‌گیرد.

در حین بررسی داده‌ها دریافتیم که بیشترین گرایش ترجمه در گلستان از نوع ترجمه آزاد بوده است و طبعاً این پرسش به ذهن خطور می‌کند که چرا سعدی در موارد محدودی از راهبرد ترجمه مبدأگرا بهره برده است و در موارد قابل توجه دیگری، از ترجمه آزاد؟ اندکی دقت در مصادیق ترجمه آزاد در حکایات گلستان بُعد مهمی از راهبردهای ترجمانی سعدی را

بر ما آشکار خواهد ساخت که می توان آن را در چارچوب پدیده «خویش-ترجمانی»^۱ تحلیل کرد. خویش-ترجمانی به «متنی دوزبانه [و به فرآیندی] گفته می شود که طی آن، نویسنده خود متن اصلی متعلق به خود را به زبانی دیگر ترجمه می کند» (هاکنسون و مانسون، ۲۰۰۷، ص. ۱). مطالعه فرآیند خویش-ترجمانی در عین شگفتی نه تنها در ایران بلکه حتی در جهان غرب که خواه ناخواه سردمدار نظریه پردازی ترجمه بوده است، از منظر نظر دور مانده است. پرسش آن است که چرا پدیده قابل توجه خویش-ترجمانی که تنها در انحصار چهره های بسیار برجسته ادبی است که به تألیف در دو زبان یا بعضاً تعداد بیشتری از زبان ها تسلط دارند و عموماً از پایه گذاران ادبیات زمانه خویش به حساب می آیند، در تاریخ ادبیات نادیده انگاشته شده است؟ شاید بتوان یکی از دلایل این غفلت پژوهشی را به این واقعیت نسبت داد که در کمال تعجب فرآیند خویش-ترجمانی در دامنه شمول ترجمه متعارف یا «ترجمه به معنای اخص کلمه» قرار نداشته است. ترجمه متعارف، دست کم از حیث بسامد وقوع، به تعبیر یاکوبسن ترجمه ای است بینا زبانی که طی آن مترجم نشانه های کلامی زبان غیرمادری را به نشانه های کلامی زبان مادری خود بر می گرداند. مؤلفه زیربنایی این نوع ترجمه مقوله «دیگربودگی»^۲ یا غیریت است و احتمالاً از آنجایی که در فرآیند خویش-ترجمانی، اساساً مفهوم «دیگری» موضوعیت ندارد، بنابراین مسائل و موضوعات مبتلا به ترجمه متعارف از قبیل تأویل و تفسیر «دیگری»، درک مفاهیم یا چگونگی مواجهه با جهان بینی غیر و ایدئولوژی غیرخودی در فرآیند یادشده موضوعیت نمی یابد و به تبع آن، محصولات متنی برساخته خویش-ترجمانی دست کم تا به امروز برای پژوهشگران ترجمه جذابیتی نداشته اند. نکته دیگری که در این باره می توان مطرح ساخت آن است که نویسندگان دوزبانه از جمله سعدی عموماً آثار خود را تحت عنوان «تألیف» عرضه کرده اند و خوانندگان آن ها نیز در پیوند با این برچسب عرفاً ظن ترجمه بودن آن متون یا بخش هایی از آن متون را از ذهن خویش دور

1 Self-translation

2 Otherness

داشته‌اند. حال آنکه بعضاً در بطن اثری ادبی به صورت جزئی یا کلی، آشکار یا پنهان می‌توان مصادیق گوناگون انواع مختلف ترجمه را بازشناخت.

مبادرت به خویش-ترجمانی از سوی سعدی و به تبع آن، توسل او به راهبرد ترجمه آزاد، بار دیگر بر این واقعیت صحه می‌گذارد که استاد سخن دائماً در اندیشه مخاطب بوده و در پی آن است تا طیف خوانندگان بیشتری از حاصل هنر وی بهره‌مند شوند. پرسش اساسی آن است که برای رساندن بار امانت برگردان پاره‌های التقاطی متن *گلستان* چه کسی کارآمدتر و مُحق‌تر از خود سعدی بوده است؟ به هر روی، از آنجایی که در فرآیند خویش-ترجمانی، مؤلف خود می‌تواند ترجمه اثرش را بیازماید و درباره کیفیت آن به شکل عینی به قضاوت بنشیند، به‌طور بالقوه احتمال آسیب کمتری را می‌توان در این فرآیند انتظار داشت. این امر البته منوط به توانش زبانی و فرهنگی نویسنده و تسلط وی بر دو نظام نشانه‌ای متفاوت خواهد بود، کما اینکه نمونه‌هایی از خود-مترجمان موفق همچون ساموئل بکت را می‌توان در تاریخ ادبیات جهان در این زمینه نام برد (کانر، ۲۰۰۶). در عین حال، افرادی همچون رابیندرانات تاگور هم هستند که خود به ناکامی در خویش-ترجمانی اذعان داشته‌اند (اسدالدین، ۲۰۰۸، ص. ۲۳۷). بنابراین، توفیق در خویش-ترجمانی نیز مخصوصاً آنجایی که به ترجمه ادبیات و مشخصاً شعر مربوط می‌شود، نیازمند بهره‌مندی از بلوغ فرهنگی و ادبی است و سعدی نشان داده است که به بهترین وجه ممکن از این بلوغ در هر دو نظام مبدأ و مقصد برخوردار بوده است.

موارد ترجمه آزاد در حکایات *گلستان* بسیارند و پرداختن به آن‌ها در حوصله این مقاله نخواهد گنجید. از این رو، به تحلیل تنها یکی از نمونه‌هایی که سعدی از رهگذر ترجمه آزاد به فارسی برگردانده است، اکتفا می‌کنیم. در حکایت یازدهم از باب پنجم، یعنی «در عشق و جوانی»، سعدی سوژه «در امان نماندن از زخم زبان مردم» را دستمایه حکایت خود قرار داده است. شخصی از عالمی می‌پرسد که مردی با زن زیبارویی در خلوت نشسته است. آیا با وجود نفس اماره، آن مرد می‌تواند به قدرت تقوا، عصمت خود را حفظ کند؟ و عالم در پاسخ می‌گوید «اگر از مہ‌رویان به سلامت بماند از بدگویان نماند»:

(۶) یکی را از علما پرسیدند که یکی با ماهرویی است در خلوت نشسته و درها بسته و رقیبان خفته و نفس طالب و شهوت غالب چنان که عرب گوید التمرُ یانعٌ و الناطورُ غیرُ مانع. هیچ باشد که به قوت پرهیزگاری ازو به سلامت بماند؟ گفت اگر از مهرویان به سلامت بماند از بدگویان نماند.

و ان سلم الانسان من سوء نفسه فمن سوء ظن المدعی لیس یسلم
 شاید پس کار خویشتن بنشستن لیکن نتوان زبان مردم بستن

(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۲۰۶).

در بررسی ترجمه جملات عربی این حکایت، ابتدا به ضرب‌المثل عربی «التمرُ یانعٌ و الناطورُ غیرُ مانع» می‌رسیم که سعدی به روالی که در بخش «ترجمه تهی» بحث شد، آن را از صافی ترجمه عبور نداده و به همان صورت اصل باقی گذاشته است. این موضوع، چنانکه گفته شد، احتمالاً به دلیل کثرت استعمال امثال عربی در افواه مردم و آشنایی بینامتنی مخاطب با آن‌ها بوده است. اما اگر به فراز پایانی حکایت نظر اندازیم، با نقطه اوج هنر ترجمه سعدی روبه‌رو می‌شویم: برگردان شعر عربی به شعری با کارکرد هم‌تراز در زبان فارسی. استاد سخن محتوا و عصاره مضمونی حکایت را از نثر فارسی به شعر عربی و پس از آن مجدداً به شعر فارسی برگردانده است. در اینجا البته با وجود تقدم بیت عربی بر بیت فارسی از حیث چیدمان آن‌ها در متن حکایت نمی‌توان با قاطعیت آن را متن مبدأ دانست و این در وهله نخست ناشی از آن است که هر دو بیت از معیارهای تألیفی متعالی و هم‌تراز برخوردارند. ظاهراً آرایش پاره‌های مبدأ و مقصد در متون التقاطی نثر کهن پارسی مبین دو هنجار متفاوت در ادوار تاریخی مختلف بوده است. در نثر دوره سامانی، مؤلفان (یا به عبارت دقیق‌تر، خود-مترجمان^۱) متون التقاطی در استشهاد به الفاظ و جملات عربی، ابتدا عبارت مبدأ و سپس ترجمه فارسی آن را ذکر می‌کردند (رحیمی زنگنه و کهریزی، ۱۳۹۱، ص. ۳) اما متعاقباً در قرون ششم و هفتم هجری این قاعده تغییر کرد. در این دوره، مؤلف پس از آنکه با الهام از واژه‌ها و مضمون

1 Self-translators

عبارت عربی و از رهگذر ترجمه آزاد به خلق جملات فارسی می‌پردازد، در پایان اصل عبارت عربی را نیز ذکر می‌کند (همان، ص. ۱۳-۱۴). به سخن دیگر، هنجارهای ناظر بر تقدم و تأخر متون مبدأ و مقصد در آثار التقاطی ادوار نثر فارسی تغییر یافته است. بر این مبنا، بیت عربی فوق جمله مبدأ و منشأ جمله فارسی ماقبل تلقی خواهد شد. در عین حال، در برگردان مجدد بیت عربی به فارسی هنجار صوری معمول زمانه سعدی برعکس می‌شود و این بالطبع، ناشی از اشتغال سعدی به بازنویسی‌های ترجمانی مکرر است. با آنکه آرای فراوانی در باب ترجمه‌ناپذیری شعر رقم خورده است، در عین حال، هنر سعدی در برگردان شعر عربی به فارسی در حکایت فوق و در سرتاسر گلستان به روشنی نمایان بوده است. وی برای نیل به معیار «تأثیر برابر» با قریحه شاعرانه خود شعر عربی را بی‌آنکه به صورت بیت مبدأ پای‌بند باشد به شعری زیبا و تمام‌عیار در زبان فارسی برگردانده است به گونه‌ای که به هیچ وجه دست او در مقام مترجم رو نمی‌شود. به بیان دیگر، بیت مقصد در اصطلاح مترجمان امروز بوی ترجمه نمی‌دهد و به شکل طبیعی در بافت کلام جاری شده است. سعدی با گذر از محدودیت‌ها و قیدهایی که نوعاً در فرآیند ترجمه رخ می‌نمایند، وزن، موسیقی و مضمون یعنی کل ویژگی‌های شعری بیت عربی را در متن مقصد بازآفریده است. گرچه برای نابغه‌ای همچون سعدی به نظم در آوردن معنا دشوار نیست، با این حال، خلاقیت هنری این مترجم چیره‌دست در این نهفته است که وی در برگردان بیت مذکور در قید ترجمه لفظ‌به‌لفظ نبوده است. ترجمه تحت‌اللفظی شعر عربی بدین صورت است: «اگر انسان از بدی نفس خود در امان بماند، از بدگمانی بدخواهان در امان نخواهد ماند» (شمالی، ۱۳۸۵، ص. ۵۰). سعدی «در امان ماندن انسان از نفس خود» را به صورت «شاید پس کار خویشتن بنشستن» ترجمه کرده است. اصطلاح «پس کار خود بنشستن» در زبان فارسی کنایه از «ترک مقصود خود کردن و از کار درگذشتن» است. ممکن است مصرع اول بیت فارسی به دلیل تفاوت‌های صوری معادل مصرع اول شعر عربی تلقی نگردد، اما تردیدی نیست که فرآیند ترجمه همواره ملازم تغییرات صوری است و از همین روست که مطالعات ترجمه دیگر در قید نیل به تعادل صوری (یا تعادل مطلق) نیست. به اعتقاد پوپویچ، «تغییرات و جرح و تعدیل‌ها در ترجمه ادبی در نتیجه

بی‌دقتی، بی‌اطلاعی و بی‌سوادی مترجم ایجاد نمی‌شود، بلکه حاصل تلاش آگاهانه مترجم است برای بازآفرینی هرچه وفادارانه‌تر متن اصلی در کلیت آن» (به نقل از خزاعی‌فر، ۱۳۸۲/۱۳۹۲، ص. ۴۸). تعبیر «ترک مقصود کردن» معلول «در امان ماندن از نفس انسان» است. سعدی از راهبردی بهره جسته است که در مباحث مربوط به ترجمه ادبی با عنوان «تغییر نقطه دید» از آن یاد شده است (همان، ص. ۴۷). بیت فارسی مضمون مبدأ را به بیان صوری متفاوتی بازآفرینی کرده است؛ یعنی سعدی سازه معنایی مبدأ را «بازنویسی» کرده است و این دقیقاً مصداق بارز ترجمه آزاد است. به یاد آوریم که آندره لِفُور با هدف ارتقای جایگاه حرفه‌ای و اجتماعی مترجم، فرآیند ترجمه را اساساً نوعی «بازنویسی» قلمداد می‌کند که ماهیتاً ملازم آفرینش و تألیف است.

دو نمونه دیگر از ترجمه آزاد در گلستان سعدی:

(۷) پادشاهی را شنیدم به کشتن اسیری اشارت کرد. بیچاره در آن حالت نومیدی ملک را دشنام دادن گرفت و سقط گفتن که گفته‌اند هر که دست از جان بشوید هر چه در دل دارد بگوید.

وقت ضرورت چو نماند گریز دست بگیرد سر شمشیر تیز
اذا یئس الانسان طال لسانه کَسَنُورِ مغلوب یَصُولُ عَلٰی الْکَلْبِ

(سعدی به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۱۷)

(ترجمه تحت‌اللفظی جمله عربی مقصد: آنگاه که انسان ناامید شود، زبانش دراز می‌گردد همچون گربه شکست خورده‌ای که به سگ حمله می‌کند. رک به: شمالی، ۱۳۸۵، ص. ۱۴)
(۸) یکی را از بزرگان به محفلی اندر همی‌ستودند و در اوصاف جمیلش مبالغه می‌کردند. سر بر آورد و گفت من آنم که من دانم.

کیفیت اذی یا من تعد محاسنی علا نیتی هذا و لم تدر ما بطن
شخصم به چشم عالمیان خوب منظر است وز خبث سر ز خجلت باطن فتاده پیش

طاوس را به نقش و نگاری که هست خلق تحسین کنند و او خجل از پای زشت خویش
(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۸۵)

(ترجمه تحت‌اللفظی جمله عربی: ای کسی که از خوبی‌های من می‌گویی، بیش از این مرا
آزار مده، زیرا ظاهر من چنین است و تو چه می‌دانی در درون من چیست. رک به: شمالی،
۱۳۸۵، ص. ۲۲)

در نهایت، آخرین و چهارمین نوع ترجمه در *گلستان* که آن را «ترجمه مبدأگرا» نامیده‌ایم، ترجمه‌ای است که در آن، عبارات عربی از رهگذر ترجمه‌ای نزدیک به متن مبدأ، نزدیک در لفظ و در معنا، به فارسی برگردانده شده‌اند به گونه‌ای که صرفاً به انتقال مضمون بسنده نشده است، بلکه معانی تک تک واژه‌های عربی به‌دقت در قالب واژه‌ها و حتی ساخت‌های دستوری متناظر فارسی بازآفرینی شده‌اند. از نظر نگارندگان حاضر، اوج هنر سعدی را می‌توان در این نوع از ترجمه مشاهده کرد؛ آنجا که استاد سخن در عین وفاداری به متن مبدأ به معیارهای تألیفی و هنجارهای متنی زبان مقصد نیز در حد اعلای کلمه پای‌بند بوده است. در ترجمه‌های مبدأگرای سعدی، می‌توان تناظر صوری و معنایی یک به یک بین متن اصلی و متن ترجمه را به روشنی نشان داد و این در عین زیبایی، کار بسیار دشواری است. در مقام نظر، ترجمه مبدأگرا حد آرمانی «ترجمه بینابانی» و یا همان «ترجمه به معنای اخص» کلمه است. سعدی در این نوع ترجمه که آن را کمتر از ترجمه آزاد یا ترجمه مضمونی به کار گرفته است، در مقام مترجم به ضرورت احساس کرده است که می‌بایست ترجمه‌ای دقیق ارائه دهد. برخلاف ترجمه آزاد، در اینجا سعدی آزادی عمل کمتری برای خود قائل است و این ناشی از آن است که فرآیند خویش-ترجمانی دیگر موضوعیت ندارد؛ سخن مبدأ از آن دیگری بوده است و این بیش از هر زمان دیگری قید اخلاق را پیش روی استاد سخن گذاشته است. قطع نظر از احتمالات دیگری که پیش‌تر گفته شد، شاید بتوان ادعا کرد که همین ملاحظات اخلاقی نیز در پرهیز سعدی از ترجمه آیات قرآن و احادیث نبوی بی‌تأثیر نبوده است.

بار دیگر، به اقتضای رعایت اختصار، تنها به بررسی یکی از نمونه‌هایی که سعدی از رهگذر ترجمه مبدأگرا آن را به فارسی برگردانده است، بسنده می‌کنیم و در عین حال، یکی دو داده دیگر را صرفاً به عنوان نمونه نقل نموده و قضاوت را به خواننده اهل می‌سپاریم:

(۹) اعرابی را دیدم که پسر را همی گفت: یا بُنّی اَنک مسئول یوم القیامت ماذا اکتسبت و لایقال به من انتسبت، یعنی تو را خواهند پرسید که عملت چیست، نگویند پدرت کیست.

جامه کعبه را که می‌بوسند او نه از کرم پيله نامی شد
با عزیزی نشست روزی چند لاجرم همچو او گرامی شد

(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۲۴۹).

برخلاف داده‌های قبلی، پاره کلام عربی فوق نه از آن خود سعدی است و نه در زمره آیات قرآن و احادیث نبوی قرار می‌گیرد بلکه مقرر بوده است که این جملات از زبان متکلمی عرب زبان ادا شود. پس سعدی ابتدا عین جملات عربی را با هدف دستیابی به اصل طبیعی بودن و باورپذیری گفتگو که استاد سخن همواره در دیالوگ‌نویسی مد نظر داشته است (امیری خراسانی، ۱۳۸۸، ص. ۱)، از زبان شخصیت درگیر در دیالوگ نقل می‌کند و سپس آن را از صافی ترجمه مبدأگرا گذارنده و به فارسی برمی‌گرداند. نکته قابل تأمل این است که وی در جایگاه مترجم و در موقعیت نقل قول از دیگری ولو شخصیتی فرضی، وفاداری را در برگردان جمله به خوبی رعایت کرده است. وفاداری به متن عربی نه به معنای انتقال لفظ به لفظ واژه‌های منفرد بلکه به معنای تولید پاره کلامی است در زبان فارسی که از نظر روانی، زیبایی و وضوح با جمله عربی کاملاً قابل قیاس است به گونه‌ای که می‌توانیم آن را پاره‌متنی مستقل تلقی کنیم. معنای تحت‌اللفظی پاره کلام عربی بدین گونه است: «ای فرزندم روز قیامت از تو می‌پرسند چه به دست آوردی و نمی‌گویند فرزند که بودی» (شمالی، ۱۳۸۵، ص. ۶۴). و ترجمه سعدی از این قرار بوده است: «تو را خواهند پرسید که عملت چیست، نگویند پدرت کیست» (سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۲۴۹). چنانکه می‌بینید، به سادگی می‌توان تناظری یک‌به‌یک بین اجزای جملات مذکور مشاهده کرد ضمن آنکه سعدی خود واژه «یعنی» را پس از پاره کلام

عربی آورده است و این آشکارا مؤید آن است که ترجمه فارسی ترجمه‌ای کاملاً تعادل‌مدار به مفهوم متعارف آن است.

از منظر زیبایی‌شناسی نیز ترجمه سعدی قابل توجه است. وی صنعت ادبی به کار رفته در جمله عربی - سجع - را در ترجمه خود به خوبی لحاظ کرده است. پاره کلام عربی «یا بُنّی اُنْکِ مسئول یوم القیامه ماذا اکتسبت و لایقال به من انتسبت» در دو فعل «اکتسبت» و «انتسبت» دارای سجع متوازی است. استاد سخن نیز با بهره جستن از ذخایر زبانی خویش، ترجمه‌ای ارائه داده است که برخوردار از سجع مطرف در کلمات «عملت» و «پدرت» و سجع متوازی در کلمات «چیست» و «کیست» می‌باشد. پیش‌تر گفتیم که ترجمه‌های سعدی جملگی در طراز بالاترین معیارهای تألیفی قرار می‌گیرند. در اینجا نیز هنر سعدی در آفرینش ترجمانی وی در عین پای‌بندی به متن اصلی به خوبی نمایان است. نمونه‌هایی از این دست در کار استاد سخن نافی آن تصور غالب در حوزه مطالعات ترجمه است که «وفاداری در عین زیبایی» را غالباً ناممکن تلقی می‌کند. به بیان دیگر، در زمانه‌ای که هیچ نظریه ترجمه مدونی وجود نداشت و راهبردها، راهکارها، توصیه‌ها و شیوه‌هایی که در فضای ترجمه در جهان امروز ارائه می‌شود به احتمال بسیار موضوعیت نداشته است، سعدی به‌طور خودکار به معیارهای بسیار ارزشمندی در ترجمه پای‌بند بوده است. اهمیت کار سعدی را زمانی می‌توان به‌نیکی درک کرد و به داوری نشست که به‌یاد آوریم به‌رغم پیشینه طولانی و بسیار غنی ترجمه ادبی در تاریخ ادبیات ایران و با وجود دسترسی به آراء و اندیشه‌های نظری و روش‌شناختی فراوان در حوزه ترجمه، امروز عموماً شاهد ترجمه‌هایی هستیم که نه‌تنها راهی به معیارهای تألیف نمی‌برند، بلکه گاهی اوقات حتی قابل درک هم نیستند. خزاعی‌فر (۱۳۰۴، ص. ۴) به توصیف شیوه رایج و نامطلوبی از ترجمه در ایران می‌پردازد که طی آن، مترجم متن اصلی را مثل یک عکس‌برگردان کودکانه از متن اصلی تقلید می‌کند و بدون صرف هیچگونه زحمت و خلاقیتی آن را به خیال باطل خود ترجمه می‌کند؛ شیوه‌ای که وی آن را روش ترجمه «عکس‌برگردانی» می‌نامد.

دو نمونه دیگر از ترجمه‌های مبدأگرا در گلستان سعدی:

(۱۰) در سیرت اردشیر بابکان آمده است که حکیم عرب را پرسید که روزی چه مایه طعام باید خوردن. گفت صد درم سنگ کفایت است. گفت این قدر چه قوت دهد؟ گفت هذا المقدار یحملک، و ما زاد علی ذلک، فانت حامله. یعنی این قدر ترا بر پای همی دارد و هر چه برین زیادت کنی تو حمال آنی.

خوردن برای زیستن و ذکر کردن است تو معتقد که زیستن از بهر خوردن است
(سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۹)

(۱۱) ابوهریره رضی الله عنه هر روز به خدمت مصطفی صل الله علیه آمدی گفت یا اباهریره ژرنی غباً تزدد حُباً هر روز میا تا محبت زیادت شود (سعدی، به تصحیح فروغی، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۸).

۵. بحث و نتیجه گیری

در جمع بندی مقاله می توان به یکی دو یافته بسیار مهم اشاره کرد. اولاً داده های مربوط به ترجمه را در *گلستان سعدی* نمی توان داده پرت، به تعبیر مورد نظر در تاریخ نگاری خُرد، تلقی کرد؛ زیرا، چنانکه گفتیم، شیوه ترجمه سعدی به هیچ وجه از سبک تألیفی او جدا نیست و نمی توان به سهولت مرز مشخصی بین تألیف و ترجمه در *گلستان* تعیین کرد. در تبیین این یافته می توان از دیدگاه کریمی حکاک (۱۹۹۸/۲۰۰۱، ص. ۵۱۶) یاری جست که معتقد است در ایران قرون میانه، به دلیل رواج فراگیر زبان عربی و دوزبانه بودن اکثر نویسندگان و دانشمندان، برخی از صاحبان قلم ترجمه گونه هایی از آثار عربی خود فراهم می کردند و این وضعیت را می توان دلیلی بر مبهم و نامشخص بودن مرز میان ترجمه و تألیف در آن دوران قلمداد کرد. بدین ترتیب، اگر بتوان با موردکاوی شیوه ترجمه سایر ادبای کلاسیک نشان داد که اغلب قدامای ما از حیث روش تمایز قاطعی بین معیارهای نگارشی تألیف و ترجمه قائل نبوده اند، آنگاه می توان وضعیت ترجمه را در ایران امروز عمدتاً نوعی تنزل قلمداد کرد. ثانیاً، آن چنان که در متن مقاله بحث شد، سعدی در ترجمه عموماً در اندیشه ایجاد «تأثیر برابر» بوده است و این نشان می دهد که اساساً نگاه سعدی به ترجمه «انتقالی» نیست، بلکه «کارکردی» است و این

به نوبه خود رویکردی بسیار مترقی است؛ مترجم می‌تواند متن را ساده و روان کند، بر آن بیفزاید، از آن بکاهد، نوع بیان را تغییر دهد، متن را با هنجارهای زیبایی‌شناختی نظام مقصد هماهنگ سازد و هر کار دیگری را که از دستش بر می‌آید، به انجام برساند تا متن ترجمه بتواند، با عنایت به مخاطب هدف، نقش یا کارکرد مشابهی را در نظام مقصد ایفا کند؛ یعنی همان کاری را در نظام مقصد بکند که متن مبدأ در نظام مبدأ به انجام رسانده است.

برگردیم به پرسش‌های ابتدای مقاله. در پاسخ به پرسش نخست مقاله مبنی بر اینکه «آیا اساساً سعدی در *گلستان* از هنر ترجمه بهره برده است یا خیر» بار دیگر اشاره می‌کنیم که در *گلستان* سعدی بارها و بارها شاهد فرآیند ترجمه از زبان عربی به پارسی و بالعکس بوده‌ایم؛ ترجمه‌های سعدی را به چهار صورت مختلف می‌توان در *گلستان* طبقه‌بندی کرد که سه مورد آن را می‌توان مصداق دو نوع ترجمه در طبقه‌بندی کلاسیک و سه‌گانه یاکوبسن (۱۹۵۹/۲۰۰۴) تلقی کرد؛ گویا یکی از این چهار نوع را می‌توان از زاویه دید دیگری تحت عنوان «ترجمه پنهان» در زمره «شبه ترجمه» به تعبیر مورد نظر در مطالعات ترجمه نیز قرار داد. در این میان، تنها یک گونه است که سعدی خود آشکارا در متن *گلستان* بر ترجمه‌بودن آن صحه می‌گذارد و ما نیز با عنوان «ترجمه مبدأگرا» از آن یاد کرده‌ایم. در عین حال، بیشترین بسامد وقوع ترجمه متعلق به گونه «ترجمه آزاد» بوده است که طبیعتاً آزادی عمل بیشتری را در اختیار مترجم می‌گذارد و خود محملی بوده است برای طبع‌آزمایی‌های سبکی استاد سخن که گاهی احتمالاً با هدف «مفاخره» به انجام می‌رسیده است.

اینک پس از پاسخ مثبت به پرسش نخست، به پرسش دوم باز می‌گردیم: سعدی در مقام مترجم عموماً از چه راهبردهای ترجمانی بهره برده است و این راهبردها چه نسبتی با یافته‌های دانش نوین مطالعات ترجمه دارند؟ آن‌چنان‌که به تفصیل گفته شد، سعدی به تناوب و در موارد مختلف راهبردهای متفاوتی را در ترجمه عبارات و جملات عربی به کار گرفته است. وی در مواردی معدود، پای‌بندی بیشتری به متن مبدأ نشان داده و نتیجه کارش به‌نوعی از ترجمه منتهی شده است که تحت عنوان «ترجمه مبدأگرا» از آن یاد کرده‌ایم، اما در بیشتر موارد، از

راهبرد «ترجمه آزاد» بهره جسته است که عموماً در برگردان پاره‌متن‌های تألیفی خود سعدی و در فرآیند «خویش-ترجمانی» صورت گرفته است. این یافته را می‌توان با اندکی مسامحه با یافته رحیمی زنگنه و کهریزی (۱۳۹۱) همسو دانست. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که سعدی در بخش‌هایی از گلستان به شیوه ترجمه معمول در دوره سامانی (مشمول بر برگردان واژه‌به‌واژه توأم با سادگی هرچه تمام‌تر و پرهیز از لفاظی‌های پیچیده و فنی) پای‌بند بوده است و برعکس، در بخش‌های دیگر با توسل به ترجمه‌ای کاملاً آزاد به دنبال خلق سبکی مسجع و فنی و ایجاد زیبایی‌های کلامی بوده است (رحیمی زنگنه و کهریزی، ۱۳۹۱، ص. ۱۶۵-۱۶۶)؛ شیوه‌ای که رحیمی زنگنه و کهریزی آن را نوعی «مترادف‌آوری» و «آفریدن میدانی فراخ برای لفاظی» تلقی کرده‌اند (همان، ص. ۱۶۶). از آنجایی که سبک سعدی در گلستان اوج آمیزش دو سبک نثر موزون (به‌عنوان گونه‌ای از نثر مرسل) و نثر فنی شمرده شده است (شمیسا، ۱۳۸۲، ص. ۱۵۵-۱۶۰)، آمد و شده‌های متناوب او را بین ترجمه‌های ساده و بی‌تکلف از یک سو و ترجمه‌های مسجع و زیبا از سوی دیگر می‌توان ابزاری برای استمرار شیوه تألیفی تلفیقی وی در بافت ترجمه قلمداد کرد و این خود شاهدهی است بر این مدعا که استاد سخن در مقام ترجمه نیز همان معیارهای متعالی تألیف را همواره مد نظر داشته است.

نکته مهمی که می‌توان در تکمیل مباحث قبلی مطرح ساخت آن است که بحث‌های نظری ترجمه در طول قرون متمادی در نوعی دور و تسلسل باطل حول مجموعه‌ای از «دوگانی‌های دوقطبی»^۱ تکرار می‌شده است؛ طوری که گویی نظریه‌پردازان ترجمه در طول تاریخ کاری جز لفاظی و بازی با واژه‌ها نداشته‌اند. آنچه امروز به‌صورت ضمنی یا به‌طور آشکار در پس این دوگانی‌های شلایرماخری در فضای مطالعات ترجمه ترویج و گاهی حتی تجویز می‌شود آن است که ترجمه در طول تاریخ، بسته به اهداف مترجم و شرایط متن مبدأ، از دو حالت خارج نبوده است: یا گرایش به متن مبدأ داشته است یا گرایش به نظام مقصد. این گزاره همیشگی، البته در سال‌های اخیر مورد انتقاد قرار گرفته و به‌عنوان نمونه، آنتونی پیم از امکان و ضرورت کاربرد روش‌های بینابینی در حد فاصل این قطب‌های دوگانه سخن گفته است (پیم، ۲۰۱۴).

1 Binary dichotomies

اما آنچه از تجربه سعدی در ترجمه و به‌طور مشخص تجربه‌های منحصربه‌فرد وی در ترجمه‌های مبدأگرا از عربی به فارسی یا از فارسی به عربی به‌دست می‌آید حکایت از آن دارد که اتفاقاً برعکس آنچه در طول تاریخ در دنیای ترجمه مشاهده و گزارش شده است، مترجم خلاق می‌تواند به‌طور بالقوه و در آن واحد هر دو نظام مبدأ و مقصد را مد نظر قرار دهد بی‌آنکه این رویکرد دوگانه حتی ذره‌ای از کیفیت کار او بکاهد و این ویژگی، با آنکه ممکن است اندکی اغراق‌آمیز به نظر برسد، سعدی را در طراز مترجمان ممتاز تاریخ جهانی ترجمه قرار می‌دهد.

در پاسخ پرسش آخر مقاله مبنی بر اینکه «آیا شیوه ترجمه سعدی بر هنجارهای غالب بر ترجمه در زمانه او همخوانی داشته است یا خیر»، با کند و کاو در حکایات *گلستان* می‌توان به این نتیجه کلی رسید که سعدی اساساً و از هر نظر استقلال رأی داشته و از شیوه‌های تلفیقی بهره می‌جسته است. چنانکه گفته شد، وی در تعیین تقدم و تأخر پاره‌متن‌های مبدأ و مقصد گاهی برخلاف هنجار مألوف در زمانه خویش به‌شیوه معمول در سنت نثرنویسی دوره سامانی تأسی می‌کند و گاهی برعکس، با هنجار متعارف همسویی دارد. از سوی دیگر، با آنکه در بهره‌گیری از آیات الهی و احادیث نبوی عموماً برخلاف شیوه معمول در زمانه خویش از ترجمه آن‌ها سر باز می‌زند، در موارد معدودی نیز با توسل به ترجمه پنهان راهی مغایر با شیوه معهود و مقبول خویش در پیش می‌گیرد. از منظر کیفی و از حیث راهبردهای عام ترجمه نیز سعدی به‌شیوه منحصربه‌فرد خود عمل می‌کند. وی از یک سو، به‌روش معمول در سنت نثرنویسی مرسل، ساده و بی‌تکلف ترجمه می‌کند و از سوی دیگر، در همسویی با هنجار مرسوم در سبک فنی، ترجمه‌های مسجع و موزون خود را در تلفیق با ژانرهای ادبی نظم و شعر به رخ می‌کشد. شاید بتوان از برآیند این یافته‌ها به این نتیجه نهایی رسید که سبک ترجمه سعدی نیز همچون سایر وجوه هنری پادشاه سخن خلاف‌آمد عادت بوده است و این دقیقاً نکته‌ای است که بر نبوغ یکه و یگانه وی مهر تأیید می‌زند: سعدی در همه حال بی‌همتا است، در تألیف و در ترجمه.

کتابنامه

- امیری خراسانی، ا. و فعال، ن. (۱۳۸۸). شیوه‌های کاربرد آیات و احادیث در مکالمه‌های حکایات گلستان. *مجله بوستان ادب دانشگاه شیراز*، ۱ (۲)، ۱-۲۰.
- امین مقدسی، ا. (۱۳۸۶). *ادبیات تطبیقی*. تهران: دانشگاه تهران.
- خان‌جان، ع. (۱۳۹۴). ماریا تیموژکو و بسط حوزه مطالعات ترجمه. *فصلنامه مترجم*، ۲۴ (۵۸)، ۱۲۷-۱۴۰.
- خان‌جان، ع. و فرهادی، س. (۱۳۹۵). ترجمه و التقاط در *گلستان*: رونمایی از سعدی مترجم. *مجموعه مقالات نخستین همایش متن‌پژوهی ادبی: نگاهی تازه به گلستان* (صص. ۱۲۳-۱۵۸). تهران: هسته مطالعات ادبی و متن‌پژوهی دانشگاه علامه طباطبائی و اندیشگاه کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- خزاعی فرید، ع. (۱۳۸۲/۱۳۹۲). *ترجمه متون ادبی*. تهران: سمت.
- خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۴). روشی نو در ترجمه، بدون تفکر، بدون زحمت، بدون خلاقیت. *فصلنامه مترجم*، ۲۴ (۵۸)، ۳-۱۱.
- دشتی، علی (۱۳۳۹/۱۳۶۴). *قلمرو سعدی*. تهران: انتشارات اساطیر.
- رحیمی زنگنه، ا. و کهریزی، خ. (۱۳۹۱). بررسی تفاوت ترجمه عبارات عربی در سه دوره از سبک‌های مختلف نثر فارسی. *سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)*، ۵ (۱۸)، ۱۵۵-۱۶۹.
- سعدی شیرازی، م. (۶۵۶ ه.ق / ۱۳۸۵). *گلستان*. به تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: هرمس.
- شمالی، ع. (۱۳۸۵). *تحلیل ساختار عربی عبارات عربی گلستان*. تهران: طراوت.
- شمیسا، س. (۱۳۸۲). *سبک‌شناسی نثر*. تهران: میترا.
- کوشا، م. (۱۳۸۹). سیر تاریخی کمی و کیفی ترجمه‌های فارسی قرآن. *ترجمان وحی*، (۲۸)، ۵۶-۷۱.
- مؤید شیرازی، ج. (۱۳۵۳). *مقام سعدی در شعر تازی*. گوه‌ر، (۲۳)، ۹۷۳-۹۸۱.
- عباس، ا. (۱۳۷۲). «مقدمه»، *شعرهای عربی سعدی: ترجمه و تصحیح انتقادی*، به‌همت جعفر مؤید شیرازی. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- یوسفی، غ. (۱۳۵۵/۱۳۷۶). *دیداری با اهل قلم*. تهران: انتشارات علمی.

- Adamo, S. (2006). Microhistory of translation. In Bandia, P., & Bastin, G. (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp. 81-100). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- Asaduddin, M. (2008). "Lost/Found in translation: Qurratulain Hyder as self-translator". *The Annual of Urdu Studies*, (23), 234-249.
- Connor, S. (2006). *Samuel Beckett: Repetition, theory and text*. Revised ed. Colorado: Davis Group Publishers.
- D'huslt, L. (1993). Observations sur l'expression figure en traductologie française. *TTR: terminologie, rédaction*, 6(1), 83-111.
- Ginzburg, C. (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del Cinquecento*. Torino: Einaudi.
- Hokenson, J. W., & Munson, M. (2007). *The bilingual text: History and theory of self-translation*. Manchester & Kinderhook: St. Jerome.
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. Oxon & New York: Routledge.
- Jakobson, R. (1959/2004). On linguistics aspects of translation. In L. Venti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113-118). London & New York: Routledge.
- Karimi-Hakkak, A. (1998/2001). Persian tradition. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of Translation Studies* (pp. 513-523). London & New York: Routledge.
- Pym, A. (1988). *Method in translation history*. Manchester, England: St. Jerome.
- Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2nd ed.). London & New York: Routledge.
- Rorty, R. (1991). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. Oxon & New York: Routledge.
- St-Pierre, P. (1993). Présentation, L'Histoire en traductio". In Paul St-Pierre (ed.). *L'Histoire en traduction*, *TTR*, 6(1), 9-14.

خوانشی متفاوت از جدال کهنه و نو در اساطیر ایران و یونان:

نقد نظریه «تاریخ مذکر»

وحیده سیدی (مربی گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

vsayedi@um.ac.ir

چکیده

این مقاله می‌کوشد تا با استفاده از نظریه شرق‌شناسی ادوارد سعید، نظریه مطرح‌شده در تاریخ مذکر براهنی را درباره‌ی نوشتاری شرق و کهنه‌ستیزی غرب، با تکیه بر داستان رستم و سهراب شاهنامه فردوسی و تراژدی‌های ادیب شهریار اثر سوفوکل و هرکول و مده/اثر اورپید، به نقد بکشد. این مقاله به سه بخش تقسیم می‌شود. در مقدمه، ابتدا نظریه براهنی در تاریخ مذکر و دیدگاه او نسبت به تاریخ و ادبیات شرق به‌عنوان تاریخ مردسالار و نوشتار در مقابل تاریخ و فرهنگ غرب (یونان) که در آن پیرها جای خود را به جوان‌ها می‌دهند، معرفی می‌شود. سپس به طرح مسئله پردازدخته می‌شود: اینکه چرا با وجود قهرمانی چون هرکول که از هر نظر با رستم همخوانی دارد و همچون رستم، نادانسته مرتکب فرزندکشی شده، براهنی، برای اثبات نظریه خود، ادیب‌شاه پدرکش از تراژدی سوفوکل را هم‌تراز رستم می‌بیند. آنگاه با ارائه مثال‌های دیگری از فرزندکشی در ادبیات یونان، نتایج نظری و اجتماعی این یک‌سونگری و الگوی قالبی بررسی می‌شود. این مقاله از نظریه «شرق‌شناسی» ادوارد سعید که در آن تفکر غربی «شرق» را تنها مترادف الگوهای قالبی می‌داند، به‌عنوان شیوه بررسی استفاده می‌کند. سپس به‌اختصار از آبخشور نظریه سعید نزد قانون و نیز تأثیر سعید بر نظریه‌پردازان دیگر پس‌استعماری ذکر خواهد شد. آنگاه در پی یافتن ردپای سلطه الگوی غربی بر نگرش روشنفکر شرقی (در اینجا در حوزه نقد ادبی) در نظریه «تاریخ مذکر» خواهد بود. پس از واکاوی مثال‌های براهنی و یافتن نقیضِ تِز او در همان مثال‌ها، یعنی «مده‌آ» و «ادیب‌شاه» و به یاری چند مثال نقض دیگر در اساطیر یونان نشان خواهد داد که «تاریخ مذکر»، آگاهانه یا ناآگاهانه، تحت تأثیر الگوهای غربی، تصویری کلیشه‌ای از فرهنگ شرق ارائه می‌دهد که در نهایت در جهت حفظ و بقای سلطه غرب بر شرق است.

کلیدواژه‌ها: ادیب شهریار، سوفوکل، هرکول، اورپید، مده/اثر اورپید، رستم و سهراب، «تاریخ مذکر»

براهنی، «شرق‌شناسی» ادوارد سعید.

مقدمه

براهنی در تاریخ مذکر با مقایسه رستم پسرگش با اُدیپ پدرگش و نادیده گرفتن فرزندکشی‌های متعدد در ادبیات غرب، خواسته یا ناخواسته، از فرهنگ شرقی ایرانی «تصویر قالبی شده‌ای» (سعید، ۱۹۷۸، ص. ۴۱) ارائه می‌دهد که در نهایت می‌تواند منجر به «تصویر» یا حتی توجیه خشونت‌ی شود که در نگاه اول متناسب به شرق و ایران است و مرز حقیقت و خلاف آن، با ظرافت، درهم آمیخته و مخدوش شده است. مقاله پیش رو، با استفاده از نظریات ادوارد سعید، نگرشی را به چالش می‌کشد که رضا براهنی در کتاب تاریخ مذکر (۱۳۶۳) درباره فرهنگ شرق و غرب مطرح می‌کند. براهنی در این کتاب با قراردادن تراژدی یونانی / ادیپ شهریار، اثر سوفوکل^۱، در مقابل رستم و سهراب شاهنامه فردوسی، اندیشه و فرهنگ غربی را نوجو و مترقی (کهنه‌گش) و اندیشه و نگرش شرقی را کهنه‌پرست (نوگش) و متحجر به تصویر می‌کشد.

براهنی (۱۳۶۳، ص. ۱۳۵) قصد خود را «بررسی ریشه‌های اساطیری و تاریخی ساخت‌های فرهنگی تاریخ مذکر» عنوان کرده سپس مسائل مربوط به کهنسال‌سالاری، بچه‌کشی، به‌ویژه پسرکشی را در تراژدی‌های بزرگ یونانی با تکیه بر مده‌آی اورپید و / ادیپ سوفوکل در برابر داستان‌های بزرگ حماسی و تراژیک فردوسی قرار می‌دهد و به‌طور کلی مسئله رابطه پدر و پسر و نیز کهنسال و جوان را در ارتباط با ادبیات مطرح می‌کند.

در تصویر براهنی (۱۳۶۳، ص. ۱۳۶) از شرق:

«پدرها جانشین پدرهایی می‌شوند که جانشین پدرها شده‌اند. یک جانشین سازی خسته کننده از مردها که آستین‌های خونیشان را بالا زده‌اند تا به نسل‌های مختلف انسان‌ها تجاوز بکنند و مردم، زنان و مردان جوان، این آفرینندگان بالقوه جوامع و تمدن‌های بزرگ یا قتل‌عام می‌شوند، و یا اگر قتل‌عام هم نشوند محکوم به تحقیری روحی می‌شوند که به‌مراتب بدتر از قتل‌عام است. آنتی‌تزهایی که در ورطه تحقیر و اسارت فرو غلتیده‌اند، آنتی‌تزهایی دوزخی.»

1 Sophocles

براهنی درباره اینکه چرا در تراژدی هرکول، اثر اورپیید یونانی، این قهرمان ملی است که در حالتی شبیه به جنون، دستش را به خون سه فرزندش می‌آلاید و دست آخر نیز همسرش را به قتل می‌رساند، سکوت می‌کند؛ ولی تراژدی *مده*^۱، اثر همان نمایش‌نامه‌نویس را می‌ستاید. آیا اگر مادر، مانند *مده*، به انگیزه انتقام از شوهر، دست به قتل فرزندان بزند دیگر مسئله فرزندکشی و برانداختن «نو» به میان نمی‌آید؟ هرچند *مده* پیش از این هم خشونت‌های بسیاری نظیر تکه‌تکه کردن بدن برادرش و انداختن تکه‌ها به دریا به قصد منحرف کردن تعقیب‌کنندگانش مرتکب شده بود.

روش‌شناسی ادوارد سعید

ادوارد سعید در کتاب *شرق‌شناسی* (۱۹۷۸)، با واکاوی نگرش غربیان نسبت به شرق، چه در متون آکادمیک و باستان‌شناختی و چه در گفتمان سیاسی و نظامی، به این نتیجه می‌رسد که گفتمان غربی درباره شرق، همواره با کلیشه‌سازی از شرق و انسان و فرهنگ شرق، تصویری تکراری از فرهنگی رخوت‌آمیز، دور از خرد، توأم با سستی و در عین حال همراه با رفتاری ستبر می‌دهد. «چنین شرقی بیشتر محصول ذهن اروپایی است. شرقی که از دیرباز مهد افسانه‌ها، موجودات غریب، مناظر رویایی و تجربیات نادر بوده است» (سعید، ۱۹۷۸، ص. ۱). به گفته ویلیامز^۱ (به نقل از سیمونز^۲، ۲۰۰۴، ص. ۲۷۲) توجه سعید معطوف است به شیوه‌ای که در آن:

«دیدگاه‌های غربی نسبت به شرق با اقدامات نظامی، اقتصادی و سیاسی آن، در طول دو قرن اخیر گره خورده است. دغدغه سعید، به‌طور ویژه درباره تصویرهای ارائه‌شده از شرق از سوی غرب است؛ از نظریه‌های علمی گرفته تا عقاید رایج عامیانه و ادبیات داستانی».

او همچنین معتقد است:

«چنین تصویرهایی هرچند در آغاز در هیئت معرفت‌دانشگاهی و پژوهشی عرضه می‌شود، در نهایت به توجیه حملات نظامی و سرکوبگرانه از سوی حکومت‌های غربی منجر می‌شود که برای اشاعه تمدن و دموکراسی به کشورهای 'غیر' غربی (غیرخودی)، خود را محق می‌خوانند. به دیگر سخن، خواه حوزه خاص گفتمان علمی باشد یا تاریخی، زبان‌شناختی، مردم‌شناختی یا ادبی، همواره همان الگوهای تکراری در مورد شرق رخ

1 Williams

2 Simons

می‌نماید (به‌خصوص به‌لحاظ رکود تمدن، عقب‌ماندگی فناوری، دستاوردهای محدود حوزه اندیشه، نظام‌های استبدادی حکومتی، ضعف شخصیتی، عدم صداقت و ...) و در مرتبه پایین‌تری در مقابل غرب قرار داده می‌شوند» (ویلیامز، به نقل از سیمونز، ۲۰۰۴، ص. ۲۷۲).

این تکراری بودن الگوها، علی‌رغم حوزه‌های به‌ظاهر متفاوت گفتمان، سعید را وادار می‌دارد تا شرق‌شناسی را به‌صورت گفتمانی کلی و واحد ببیند که کارکرد آن تولید دانش قالبی و کلیشه‌ای درباره شرق است که خود به دومین دغدغه سعید می‌انجامد و آن تأثیرات و نتایج چنین تصویرهایی است. درست در همین جاست که ارتباط میان این تصویرها و اقتدار جهانی با تکرار پیوسته حقارت شرقی، عقب‌ماندگی و مانند آن، قوی‌تر از همیشه دست به کار توجیه دخالت‌های نظامی یا سیاسی غرب یا استعمار آشکار و مستقیم می‌شود (ویلیامز، به نقل از سیمونز، ۲۰۰۴، ص. ۲۷۳). ویلیامز (به نقل از سیمونز، ۲۰۰۴، ص. ۲۷۲) درباره این تصویر اضافه می‌کند:

«این تصویر با دقت پرداخت‌شده از 'غیر' پست‌تر که در اینجا و نه همیشه، شرق است، به غرب اجازه ساختن هویتی قدرتمند و برتر از را خود می‌دهد. در عین حال، هرچند روزه‌روز، دانش بیشتری از سوی غرب تولید می‌شود، در کیفیت آن لزوماً بهبودی رخ نمی‌دهد.»

ادوارد سعید خود از نظریات فرانکس فانون، متفکر و منتقد نظریه‌پرداز ضد استعمار، در اهمیت نقش روشنفکران در کمک به توسعه هویت فرهنگی برای ملت‌های نوظهور دوره پسااستعماری تأثیر پذیرفته بود.

فانون روشنفکران آفریقایی را فرا می‌خواند تا در نبرد ضد استعماری شرکت فعال داشته باشند و ساختن هویت ملی جدید پسا استعماری را محور کار خود قرار دهند (لیچ^۱، ۲۰۰۱، ص. ۱۵۷۷). در دهه‌های آخر قرن بیستم، موج تازه‌ای از پژوهشگران، همچون ادوارد سعید و همی بابا^۲ به جریان فکری فانون پیوستند. اینان برای توصیف شرایط پسااستعماری از نظریه‌های

1 Leitch

2 Homi Bhabha

پساساختارگرایی استفاده می‌کردند. با این حال مباحث منطقی ولی پرشور فانون همچنان در مطالعات پسااستعماری جایگاه قدرتمند خود را حفظ کرده است.

از سوی دیگر در نقطه‌ای دیگر از جهان، در آمریکا، روشنفکر و منتقد سرخپوست جرال د ویزنور^۱ برای بسط نظریات خود درباره حقوق اقلیت سرخپوست تحت ستم در آمریکا از «نوشته‌های ادوارد سعید کمک می‌گیرد که نشان داده چگونه گفتمان غربی و اصول شرق‌شناسی تصویری خیالی اما ماندگار از 'شرق' می‌سازد که پیش‌داوری‌های خودِ غرب را منعکس و تسلط بر 'دیگران' را تحمیل می‌کند» (لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۱۹۷۶).

ویزنور (به نقل از لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۱۹۷۶) می‌گوید:

«اصطلاح سرخپوست^۲ اختراع و زائیده ذهن غربی است. او به همه‌گیری و دوام طولانی به اصطلاح 'دانش' درباره بومیان که همچنان از سوی اروپائیان القا می‌شود، اشاره می‌کند که اغلب نادانسته در آثار پژوهشی دانشگاهی در زمینه‌هایی همچون مردم‌شناسی و نقد ادبی، سیاست‌های دولتی و در فرهنگ عامه در خدمت توجیه و حفظ و بقای اقتدار سیاسی قرار می‌گیرد.»

نمونه‌ای از الگوپردازی و بومی‌سازی نظریه شرق‌شناسی سعید نزد منتقد و روشنفکر سرخپوست آمریکایی: گرچه ویزنور در ایران چنانکه باید شناخته شده نیست، نظریات او در بحث حاضر (تصویر مخدوش غرب از «دیگران») کاملاً به پیشبرد آن کمک می‌کند.

«بومیان آمریکا، مانند دیگر ملت‌های تحت ستم اروپایی، عموماً همچون 'بدوی‌ها' تصویر شده‌اند که فاقد ساختار و تاریخ مشروع و قانونی سیاسی هستند. با آنان در عین حال، علی‌رغم ناهمگنی‌شان، همچون یک توده یکپارچه و یکدست برخورد شده. بومیان اغلب حتی در تحلیل‌های روزافزون معاصر درباره استعمار و هویت نیز غایب هستند. هدف ویزنور بی‌اثر کردن این بی‌توجهی‌هاست. ویزنور در جنگجویان پاسرخپوستی دست به یک سلسله واژه‌سازی‌های خلاقانه می‌زند که در آن با ترکیب نظریه‌های معاصر اروپایی آمریکایی و سنت‌های روشنفکری بومی، تصور رایج درباره بومیان آمریکایی را آشنایی‌زدایی می‌کند» (لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۱۹۷۵).

1 Gerald Vizenor

2 Indian

اصطلاحات کلیدی او شامل بقاومت^۱، پساسرخپوستی^۲ و شبیه‌سازی^۳ می‌شود که واژه اخیر را از ژان بودریار^۴ (م. ۱۹۲۹) وام گرفته که در بحث او در جامعه پسامدرن، ما به جای 'نشان دادن' واقعیت، آن را 'شبیه‌سازی' می‌کنیم (لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۱۹۷۸).

او واژه بقاومت را از ترکیب دو واژه survival به معنای بقا و resistance به معنای مقاومت ساخته و مقصود او از «پساسرخپوستی» شخص بومی است که بر دیدگاه غلط راجع به سرخپوستان، از رهگذر شبیه‌سازی‌های دیگر، بازی با حقیقت و شوخی و مطایبه، غلبه می‌کند. «در شبیه‌سازی برخی نشانه‌های واقعیت وجود دارد، در حالی که در تقلب تنها نقابی بر چهره است؛ شبیه‌سازی مرز میان 'حقیقت' و 'دروغ' را مخدوش می‌کند، مرز میان 'واقعی' و 'خیالی' را. از آنجا که 'شبیه‌ساز' نشانه‌های 'حقیقی' می‌سازد، آیا او راست می‌گوید یا نه؟ (ویزنور، به نقل از لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۱۹۸۳).

همان‌طور که مشاهده شد، براهنی با تصویری که از خود به عنوان روشنفکر می‌سازد باز هم همان تصویر تکراری از شرق را ارائه می‌دهد که در «شرق‌شناسی» ادوارد سعید به عنوان ابزار توجیهی ایدئولوژیک از جانب غرب و شرق شناسان غربی، آگاهانه یا ناآگاهانه، به عنوان ابزار سرکوب و تحقیر شرق و فرهنگ شرقی به کار می‌رود، حتی اگر در قالب رمانتیک جلوه‌دادن آن باشد (سعید، ۱۹۷۸، ص. ۱).

با نگاهی دوباره به مقایسه براهنی از «اودیپ» و «مده‌آ» با داستان رستم و سهراب شاهنامه در خواهیم یافت که تقابل «ادیپ‌شاه» در برابر «رستم» پهلوان منطقی به نظر نمی‌رسد؛ چراکه او در هیچ مرحله‌ای از زندگی شباهتی به رستم ندارد. در حالی که در اساطیر غرب هم، هر گاه به پهلوان افسانه‌ای، هرکول، نظر کنیم خواهیم دید که این پهلوان افسانه‌ای یونانی که همچون رستم تبلور آرزوهای آن‌هاست، خود در لحظاتی جنون‌زده، سه پسر کودک و نوجوان خود و همسرش را نیز به قتل می‌رساند. این که چرا این پهلوانان ملی پسرکش‌اند خود می‌تواند موضوع پژوهش دیگری

1 survivance

2 postindian

3 simulation

4 Jean Baudirllard

باشد و در این مجال تنها به ذکر این نکته اکتفا می‌شود که چه‌بسا کهن‌الگوی قهرمان ملی، فارغ از اینکه خاستگاه شرقی ایرانی داشته باشد یا غربی یونانی، گویی بخشی از هویت قدرتمند خود را مرهون همین تبلور مردانگی تا سر حد نابودکردن فرزند خود می‌یابد.

براهنی (۱۳۳۳) پس از مقایسه‌ای میان حماسه ایرانی و یونانی به‌طور اعم و داستان رستم و سهراب به‌طور خاص و تراژدی ادیپ شهریار اثر سوفوکل به این نتیجه رسیده که پدر به‌عنوان یک تز پویا در ادبیات و تاریخ مذکر شرق چنان قدرتمند است که سراسیمه به‌سوی آنتی‌تز (پسر) می‌شتابد؛ نه برای اینکه به‌وسیله او نفی شود، آن‌چنان‌که پدر ادیپ نفی شده، بلکه برعکس برای اینکه از طریق او به‌سوی تکمیل نقش خود در روند ارضای شخصی حرکت داده شود. تز پدر علیه آنتی‌تز یعنی پسر بیچاره و وحشت‌زده توطئه می‌کند و پیش از آنکه آنتی‌تز بتواند قدرت کامل برای روبه‌رو شدن با دشمن به‌دست آورد، توسط قدرت درهم‌کوبنده تز استبدادگر اخته می‌شود. چیزی که حاصل می‌شود ظهور سن‌تزی به‌عنوان اساس تحول و تکامل تدریجی جدیدی نیست، بلکه تأیید و تأکید آن تز اولیه و تقریباً ابتدایی است. از نظر دیالکتیک، پسر (نو) در زیر سنگینی پدر (کهنه) خرد می‌شود... دنیای قصابان ... دنیای آدم‌خوران تاجدار. و نیز همانجا به حاج‌سیدجوادی (۱۳۴۵) اشاره می‌کند که به پدرکشی یونانیان و پسرکشی شرقیان با مضمون استبداد شرقی پرداخته است. عجیب این‌که در این مقاله‌ها هیچ اشاره‌ای به هرکول، پهلوان ملی یونانی و از بسیاری جهات بدیل رستم و همچون او پسرکش، نشده است.

شگفت این‌که براهنی از تراژدی هرکول اورپید به‌راحتی و بی‌هیچ یادکردی می‌گذرد، اما به‌تفصیل به تراژدی مده^۱ اثر همین نمایش‌نامه‌نویس کلاسیک یونانی، به‌عنوان نمونه‌ای از آزاداندیشی غرب، می‌پردازد (هرچند همین نمونه آزاداندیشی، یعنی اورپید، سالیان آخر عمر خود را در تبعید به سر برد).

داستان مده^۱، دختر پادشاه کلخیس^۱

مده^۱ گرفتار عشق جیسون شده که با کشتی آرگو به جست‌وجوی «پشم زرین» آمده. او با کمک افسون و جادو، جیسون را در دستیابی به پشم زرین یاری می‌کند و حتی در این راه، برادر

1 Colchis

خود را قربانی می‌کند تا از سرعت تعقیب‌کنندگان کشتی جیسون بکاهد. او حتی شاه پلیاس^۱ دشمن جیسون را با نیرنگی توسط دختران خودش به قتل می‌رساند و پس از چندین فقره قتل سرانجام چون در می‌یابد جیسون که او به‌خاطرش از همه‌چیز و همه‌کس حتی پدر و برادر گذشته، حال خیال همسرگزینی دوباره با دختر پادشاه را دارد؛ آن هم با متی که بر سر او و بچه‌ها می‌گذارد که این‌ها همه به‌خاطر این بچه‌هاست که در این مملکت غریب با «ازدواج من با شاهزاده آن‌ها موقعیت بهتری پیدا کنند» برای انتقام گرفتن از جیسون، ابتدا با فرستادن لباس آغشته به زهر، عروس آینده و پدرش، شاه کریون و بعد هم فرزندان خود را می‌کشد و دست آخر، با اربابه‌ای زرین به آسمان پرواز می‌کند (یورپیدس^۲، ۲۰۰۷، ص. ۱۱۵).

در این گفتار، هدف مبری‌کردن یک‌سویه شرق از پسرکشی و برگرداندن همین اتهام به سوی دیگر، یعنی غرب نیست و از نظر منطقی هم نمی‌تواند باشد. بلکه سعی نگارنده بر این است که فقط سویه دیگر اساطیر و حماسه‌های یونان را در این ارتباط باز نماید تا شاید شباهت به‌مراتب بیشتری از تراژدی ادیپ میان داستان رستم و سهراب با همتای یونانی‌اش، هرکول، دریافت شود. ضمن اینکه، ادبیات فارسی، در مقابل مده‌آ بانو گشسب، دختر رستم را دارد که حتی در موقعیتی، نادانسته با پدرش، رستم، گلاویز می‌شود و چیزی از زور بازو از پدر کم ندارد! (کراچی، ۱۳۸۲، ص. ۶۰). شایان ذکر است که زمان نوشتن هر دو تراژدی/ادیپ و هرکول به حدود قرن پنجم پیش از میلاد می‌رسد و موقعیت مکانی هر دو تراژدی هم شهر تب^۳ است.

۱. خلاصه داستان «ادیپ شهریار»

در داستان ادیپ شهریار، چون پدر ادیپ توسط پیشگویان با خبر می‌شود که ادیپ موجودیت پدر را به خطر خواهد انداخت، به‌محض تولد، پسر را به یکی از خدمتکاران قصر می‌سپارد تا به کوه برده و او را بکشد و خونس را به‌عنوان سند امثال امر برای شاه بیاورد. یعنی پدر، به‌گونه‌ای مجازی، همان ابتدا پسر را کشته است. خدمتکار اما، مانند اکثر داستان‌های مشابه، بر او دل

1 Pelias

2 Euripides

3 Thebes

می‌سوزاند و بزی را می‌کشد و خون آن را به قصر شاه می‌آورد و کودک را همان‌جا در کوه رها می‌کند تا هرچه سرنوشت اوست نصیبش شود و او دست خود را به خون کودک نیالاید (یادآور داستان زال). چوپانی کودک را که به پایش چوب تیزی فرو رفته و آن را متورم کرده («ادیپ» یعنی دارای پای متورم) پیدا می‌کند و به قصر شاه سرزمین خود می‌برد. آن‌ها هم او را همچون فرزند خود با محبت تمام بزرگ می‌کنند تا زمانی که ادیپ به سن جوانی می‌رسد و هاتفی به او هشدار می‌دهد که او پدر را خواهد کشت و با مادر وصلت خواهد کرد. ادیپ برای پرهیز از این دو گناه نابخشودنی از آن شهر و شاه و ملکه‌ای که به گمان او پدر و مادر واقعی اویند، فرار می‌کند.

در راه، در تقاطعی به کالسکه‌ای بر می‌خورد و پس از مشاجره‌ای بر سر حق تقدم و از سر خشم، پیرمرد سرنشین کالسکه را به قتل می‌رساند، غافل از اینکه همو پدر اوست و هم‌اکنون نیمی از پیشگویی به حقیقت پیوسته است. او باز هم غافل به راه خود ادامه می‌دهد و به شهر تب نزدیک می‌شود که بر دروازه آن اسفنکس (عجوزه افسانه‌ای، نیمی زن و نیمی شیر با بال‌های عقاب و به تعبیری خواهر خود اوست) نشسته و از رهگذران معمایی می‌پرسد که چون پاسخ را ندانند، گلوی آنان را فشرده و به قعر دریا پرتاب می‌کند.

چون نوبت به ادیپ می‌رسد، او سرافرازانه پاسخ معما را می‌دهد: «انسان»!

با شنیدن آن اسفنکس خود را به قعر دریا می‌اندازد و ادیپ به‌عنوان پاداش رهانیدن شهر از شر هیولای اسفنکس، با ژوکاستا که نمی‌داند مادر خود اوست، وصلت می‌کند و اینجا پیشگویی تقدیر کامل می‌شود و این دو دارای چهار فرزند می‌شوند. قحطی و طاعون سرزمین تب را فرا می‌گیرد و هاتفی چنین پیغام از عالم غیب می‌رساند که تا قاتل شاه پیشین، لایوس، شناسایی و مجازات نشود قحطی و بیماری ادامه خواهد داشت. ادیپ هم راسخ‌تر از همیشه قول یافتن و مجازات قاتل شاه را می‌دهد تا اینکه در حیرتی همراه با خشم از پیکی می‌شنود که قاتل شاه لایوس خود اوست. وحشت او آن‌گاه به اوج می‌رسد که در می‌یابد همسرش، ژوکاستا، همان مادر اوست. با آشکارشدن این موضوع، ابتدا مادرش ژوکاستا خود را می‌کشد و ادیپ هم چشمان خود را که تاکنون چشم دل او را به روی حقیقت بسته بودند از حدقه در می‌آورد و با دخترش آنتیگونه آواره و سرگردان می‌شود.

براساس دیدگاه براهنی، غرب به نمایندگی یونان و برطبق تراژدی/ادیپ‌شاه سوفوکل، گرایش پدرکشی دارد و این «نو» است که به‌صورت آنتی‌تز، تز کهنه یعنی پدر را از بین می‌برد. لیکن شرق، همچون داستان رستم و سهراب، پسرکش است و این استبداد دیرینه شرقی است که آزادی و نوخواهی را سرکوب می‌کند تا آیین پدرسالارانه شرق را همچنان سرپا نگه دارد. اکنون ملاحظه می‌شود که «کلیشه‌سازی فرهنگی از شرق» (سعید، ۱۹۷۸، ص. ۲۷) مانع دیدن همین مثال‌ها در ادبیات غرب می‌شود؛ اکنون به مثال «هرکول»، پهلوان یونانی هم‌تراز رستم، در تراژدی اثر اورپید می‌پردازیم تا شباهت‌های دو پهلوان (قهرمان ملی) روشن‌تر شود.

۲. خلاصه داستان «هرکول» (جنون هرکول) اورپید

هرکول، پهلوان بی‌بدیل و یاور انسان‌ها، به مدت ۱۲ سال، ۱۲ خوان را پشت سر می‌گذارد، که از آن جمله‌اند: کشتن شیر نمه و اژدهای لرن، نظافت کردن اصطبل اوژیاس‌شاه که سی سال است پاک نشده و به چنگ آوردن کمربند هیپولیت ملکه جنگجویان آمازون.

در جریان دوازدهمین خوان هرکول که رفتن به جهان زیرین (عالم مردگان) و آوردن سیربر (سگ سه‌سر) به جهان زندگان بود، ایزدبانو هرا (همسر اول زئوس)، پدر راستین هرکول که به‌دلیل حسادت نسبت به فرزند شوهر از زنان دیگر دشمنی دیرینه‌ای با هرکول دارد، لیسا (خدای جنون) را به سراغ هرکول می‌فرستد. لیسا (جنون) با بی‌میلی گریبانگیر هرکول می‌شود تا او را وادار به کشتن سه پسر خود (به گمان این که آنان فرزندان دشمن هستند) و همسرش کند. هرکول پس از این جنایت ناخودآگاه، به‌خود می‌آید، تمام وجودش را اندوه و یأس فرا می‌گیرد و می‌خواهد خود را نیز از بین ببرد که دوستش تِزه، پادشاه اِژه سر می‌رسد، او را از این کار باز می‌دارد و برای تهذیب و تزکیه به آتن می‌برد.

پیک: واژگان را یارای بازگویی آنچه ما دیده‌ایم نیست.

همسرایان: چگونه اتفاق افتاد؟ این چه جنونی بود، قتل کودکان با دستان پدر؟ ... این کودکان

بینوا چگونه مردند؟

پیک: پس از اهدای قربانی برای زئوس ... بچه‌ها در گوشه‌ای کنار هم معصومانه ایستاده بودند، با مادرشان مگارا و پدر بزرگشان، ... آنگاه هرکول دست دراز کرد تا فانوس را بگیرد و آن را در آب فرو کند، ولی مثل مجسمه خشکش زد. از جای نجنبید، بچه‌ها خیره مانده بودند. ناگهان حالت چهره‌اش تغییر کرد، چشمانش از حدقه در آمدند و و رگ‌هایش بیرون زدند، از چشمانش خون می‌چکید و از چانه‌اش کف. سپس به سخن در آمد، در حالی که همچون دیوانگان می‌خندید:سلاح مرا در دستانم بگذارید...

آنگاه به تصور اینکه کالسکه‌اش منتظر ایستاده، وانمود کرد که سوار می‌شود و کالسکه می‌رانند. نمی‌دانستیم بخندیم یا از ترس بر خود بلرزیم. به یکدیگر خیره شده بودیم، تا یکی از ما گفت: «آیا ارباب نقش بازی می‌کند یا ... دیوانه شده؟» در بالا و پایین خانه می‌دوید، انگار کالسکه‌رانی می‌کرد... سپس خود را به زمین انداخت و پس از مدتی که بی حرکت ایستاده بود، بندهای جامه باز کرد و خود را برهنه کرد و با «هیچ کس» کشتی می‌گرفت، سپس دعوت به سکوت کرد و تاج افتخار برای کشتی‌ای که هرگز نبود بر سر خود گذاشت.

پدر دست‌های او را گرفت و گفت: «مقصودت چیست، پسر؟ به کجا می‌روی؟ آیا خون آنان که کشته‌ای دیوانه‌ات کرده؟» هرکول به تصور اینکه او پدر اوریسته است، در حالی که بر خود می‌لرزید دست او را به شدت کنار زد و کمان و تیرهایش را به سوی پسرانش نشانه گرفت.

او گمان می‌کرد که پسران دشمن را می‌کشد. بچه‌ها که از ترس می‌لرزیدند، به هر سو می‌دویدند، یکی زیر لباس مادرش پنهان شد، یکی زیر سایه ستونی و آخری همچون پرنده کوچکی زیر قربانگاه محراب. مادرشان جیغ می‌کشید «تو پدرشان هستی! می‌خواهی پسران خودت را بکشی؟» سپس پیرمرد و خدمتکاران به فریاد در آمدند. هرکول دور ستون پسرش را تعقیب می‌کرد و پسر وحشت‌زده دور ستون می‌چرخید تا پدر پسر را گرفت و تیری به قلبش فرو کرد. پسر به پشت افتاد و زمین را به خون خود رنگین ساخت. پدر فریاد پیروزی سر داد. و تیر خود را به سوی دومین نشانه رفت که زیر قربانگاه محراب مجاله شده بود تا خود را از پدر پنهان کند. ابتدا پسر از جا پرید، خود را به زانوان پدر انداخت، با دست چانه پدر را گرفت و گریان فریاد زد: «پدر جان، مرا نکش، من پسر خودت هستم، خود تو، ...» اما او با چشمان سردِ سنگی خیره شده

بود و وقتی پسر را بیش از حد به خود نزدیک دید تا بتواند تیری به سویش بزند، با گریزی که داشت، به سرِ طلایی او کوبید و جمجمه‌اش را خرد کرد، انگار آهنگری بر پتک آهنگری....

ما به کمک پدر او را به همان ستون بستیم، از ترس اینکه مبادا پس از بیداری با خشم بیشتری، به بقیه حمله کند. او اکنون در خواب است، قاتل زن و فرزندان. در جهان، مردی از او سیه‌روتر نمی‌شناسم.

۳. شباهت‌های میان رستم و هرکول

الف. زادن و کودکی

رستم فرزند زال سپیدموی، پیرکودک نامیرای شاهنامه است که به روش سزارین (شکافتن پهلوی مادر) به دنیا می‌آید. در وصف درشتی جثه‌اش چنین می‌خوانیم:

«به یک‌روزه گفتی که یک‌ساله بود» و نیز

«یکی کودکی دوختند از حریر به بالای آن شیر ناخورده شیر

به بازوش بر اژدهای دلیر به چنگ اندرون داده چنگال شیر»

(بنا بر آئین آن زمان، با ساختن عروسکی هم‌قد و قواره نوزاد، قامت او را به‌عنوان مژدگانی به‌گونه‌ای نمادین به پدربزرگش نشان می‌دهند). در مورد رستم، عروسکی به جثه شیر ساختند تا با اندام نوزاد برابری کند.

هرکول فرزند زئوس، خدای آلمپ و آکَمینه مادری زمینی است و قدرت جسمی او به‌همراه شجاعت، دلاوری، بردباری و پاک‌طینتی زبان‌زد خاص و عام است.

هرا، همسر اول زئوس، هنگامی که هرکول چند ماه بیشتر نداشت، به گاهواره‌اش دو مار می‌فرستد که هرکول چندماهه هریک را با دستی خفه می‌کند و سپس به خواب می‌رود.

رستم نوجوان هم پس از کشتن ژنده‌پیل دوباره در خوابگاه خود به خواب فرو می‌رود.

ب. خوان‌ها

رستم هفت‌خوان معروف را پشت سر می‌گذارد.

هرکول هم دوازده خان از سر می‌گذراند که همین موجب یافتن لقب ناجی بشر از سوی مردم برایش می‌شود؛ چون در موقعیت‌های بسیاری هیولایی را که برای مردم وحشت‌آفرین بوده از میان برده است. افزون بر این پرومته را هم که هدیه آتش، نماد دانایی را برای بشر به ارمغان آورده بود، همو از بند عقاب جگرخوار زئوس آزاد کرد.

پ. پسرکشی

فرزندکشی رستم در مقایسهٔ براهنی (۱۳۶۳) خاص فرهنگ شرق و برجسته‌ترین ویژگی او شمرده می‌شود و مشخصهٔ جامعهٔ استبدادی پدرسالار شرق است.

دربارهٔ هرکول، همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، نه‌تنها سه پسرش، بلکه همسرش مگارا را هم در حین جنون به قتل رساند که خود نشان فرهنگ پدرسالار سخت ریشه‌دارتری است. شباهت بیشتر در این مسئله این است که رستم و هرکول که هر دو در ناآگاهی مرتکب قتل فرزند شده بودند، بلافاصله پس از جنایت متوجه کار خود می‌شوند و توبه و تزکیه‌ای آئینی می‌آغازند؛ حال‌آنکه ادیب سال‌ها می‌گذرد و در گناه عمر می‌گذراند تا به حقیقت گناه خود پی ببرد. رستم، پسر خود سهراب را نمی‌شناسد از آن‌رو که نشان خویشی او در زیر آستین پنهان است. در آن سوی، هرکول هم پسران خود را فرزندان دشمن می‌پندارد، درست همانند رستم. هر دو پهلوان، پسر خود را با ناآگاهی از بین می‌برند.

کشتن مگارا، همسر هرکول، توسط او دلیل دیگری است بر وجود گرایش پدرسالاری در اندیشهٔ یونان و تسلط «تاریخ و اسطورهٔ مذکر» در اندیشهٔ غرب. پیداست که استدلال براهنی، این‌گونه با مثال نقض خود در ادبیات غرب مواجه می‌شود، اما چنان از این «شبه‌سازی» به قول ویزنور و «تصویر قالبی»^۱ (سعید، ۱۹۷۸، ص. ۲۷) خشنود است که گویی گمان دیگری نمی‌تواند باشد.

ت. مرگ یا فرجام قهرمان

رستم با دسیسهٔ برادرش شغاد کشته می‌شود.

1 stereotypical representation

هرکول، ناجی محبوب انسان‌ها، توسط همسر بعدی‌اش، نائیرا که فریب هیولایی را خورده و پیراهن هرکول را نادانسته به زهری آغشته و به او می‌دهد، کشته می‌شود (پیراهن تنگ‌تر و تنگ‌تر می‌شود تا تمام بدن پهلوان را خرد می‌کند). در این روایت مقصر مرگ پهلوان همسر اوست. گرچه می‌توان روایت را چنین نیز خواند که شوی را هر چند نادانسته زن از میان می‌برد، آیا این تفوق زن‌سالاری است؟ یا انتقام قتل زن اول به دست هرکول؟ گرچه چنین خوانش زن‌سالاری بسیار دور از ذهن جلوه می‌کند؛ چون سالار بودن از زن مشاهده نمی‌شود. بل داستان، بیشتر، یادآور فریب آدم، بوسيله حوا و رانده شدن آنان از بهشت است.

ث. اشاره دیگر براهنی (تاریخ مذکر، ص. ۱۳۸) به معشوق مذکر، در ادبیات فارسی است. که آنرا گواهی بر ادعای خود، یعنی پدرسالاری در همه نگره‌ها می‌داند. عین همین مسئله هم آشکارا در داستان هرکول آمده شاهزاده جوان و خوش‌سیمایی به نام هیلاس^۱ که پدرش را نیز هرکول کشته، همراه و معشوق هرکول می‌شود و مدت‌ها این‌دو با هم همراه بوده‌اند تا اینکه پری رودخانه‌ای عاشق هیلاس می‌شود و او را به قعر رودخانه می‌برد و هرکول را تا دیرزمانی غم‌زده بر جای می‌گذارد.

ج. جوان‌مرگی سهراب شاید کفاره گناهی است که بنا به روایتی در برزنامه (کوسج، ۱۳۸۷، ص. ۷۴) او را مستحق چنین فرجامی می‌کند. گناه آزدن روان دختری در برابر شوی ناخواسته. امری که برخلاف نگرش پدرسالارانه مورد ادعا در شرق، آن کس که مرتکب چنین گناهی شده، هرچند به اقتضای جوانی، چنین فرجام تلخی اما بسزا در انتظار اوست. می‌بینیم که آزدن روان دختر حتی اگر سهراب برومند و بالنده و برنا این کار را کرده باشد، نه‌تنها نادیده گرفته نمی‌شود بلکه تاوانی تکان‌دهنده و دل‌خراش در پی دارد. این امر خود دلیلی بر رد پدرسالاری مطلق و مستبدانه شرقی است.

«شهر» زن سهراب و مادر برزو است. او همیشه از اینکه سهراب او را بی‌خواست خویش، بدون عشق و مهرورزیدنی فراچنگ آورده و دست در دامن او آویخته و «مهریزدان» را به «مردی»،

1 Hylas

تو بخوان مردسالاری، از او ربوده و فرزندى را در پهلوى او نشانده، آزرده خاطر و دل پریشان است، شکوه مى کند و مى نالد. (کوسج، ۱۳۸۷، ص. ۴-۱۰)

هنگامى که سهراب پهلوانى شده و در میان بزرگان، نام آور و سرافراز شده است، گروه اسبان خود را در دشتى نگهدارى مى کند که خانه شهر و در آنجاست. زمانى که مى خواهد، رو به سوى ایران زمین بیاورد در چشمه سارى فرود مى آید. پدر شهر و در خانه نیست و به شکار رفته است. شهر و، سر و پای برهنه و سب و بر سر، پویه پوی به نزدیک چشمه سار مى رود و سهراب جهان جوی از چادر به او مى نگرد، سر و پای برهنه اش را مى بیند، دل از دست مى دهد، خواهانش مى شود، اما نه به شیوه ای عاشقانه و مهر ورزیدار، بلکه دستور مى دهد تا چاگرى با زورمندی و چاره گری او را پیش سهراب ببرد:

به افسون گری دیده بی شرم کرد به شیرین زبانی مرا نرم کرد
به حيله در آورد پایم به دام برون کرد شمشیر کین از نیام

آسیب روانى که بر روان شهر و وارد آمده بسیار تلخ و ناگوار است. دختری بی آنکه خود بخواهد او را در چشمه سارى فراچنگ مى آورند، بی آنکه سخنى از زناشویی در میان باشد، یا پدر او آگاهی داشته باشد، پهلوانى سهراب نام، بی شرمانه و با نیروی مردی، کام دل خویش از او مى ستاند، او را تنگ در بر مى گیرد، هوش و آرام و توان از او مى برد، مهریزدانش مى رباید و اکنون که پوری در پهلوى او نشسته است، در میان مردمان راهی به جز سر فرو افکندن ندارد.

این آسیب روانى شهر و را همیشه مى آزرده است تا جایی که فرزند او برزو نیز از این کار پدر آزرده است (آیا رستم نادانسته انتقام مادر برزو را از سهراب نستانده؟ و چون همیشه در نقش مدعى العموم عدالت را برقرار نکرده؟) تو گویی شهر و این پیشامد را همه جا و برای همه کس بازگو مى کرده است تا که مردمان اندیشه ای برای او و این گونه زنان و دختران داشته باشند.

چ. عروج هر دو پهلوان (قهرمان) به آسمان

رستم و هرکول هر دو به آسمان مى روند. رستم به بهشت و هرکول به آلمپ. حال آنکه سرنوشت ادیب پس از رنج های بسیار، گنگ و مبهم مى ماند؛ شاید از آن رو که ادیب هیچ گاه

قهرمان و ناجی بشر نبوده است. حتی آن‌گاه که پاسخ اسفنجس را می‌دهد و ظاهراً مردم را از شر این موجود می‌رهاند، خود به سوی گناه بزرگ‌تری (وصلت با مادر) می‌شتافته که کیفرش گریبان‌گیر همه سرزمینش می‌شود. از سوی دیگر، به یاد بیاوریم که هرکول، پرومته را که خود دوست و ناجی و به تعبیری آفریننده بشر بوده، از زنجیر پدر (زنوس) می‌رهاند. این امر صفت قهرمانی را به معنای واقعی کلمه و نه ادیپ‌وار، در او برجسته‌تر می‌کند.

۴. مثال نقض دیگر برای استدلال براهنی (فرزندکشی) در اساطیر یونان و روم

داستان ایفیژنی (دختر آگاممنون)

داستان این فرزندکشی در آغاز حماسه ایلپاد هومر رخ می‌دهد. کشتی‌های سپاهیان یونان برای لشگرکشی به تروا در بندر اُلیس گرد آمده‌اند و آماده حرکت به سوی تروا هستند که لعنت دیگری به خاندان اتریوس روی می‌آورد. بادهای ناموافق در بندر، کشتی‌ها را در دام خود به بند کشیده‌اند. سپاهیان کم‌کم از ترک جنگ سخن می‌گویند؛ زیرا خدایان را آشکارا در مخالفت با خود می‌بینند. پیشگویی به نام کلخاس به شاه، آگاممنون، می‌گوید که تنها راه فرونشاندن خشم خدایان، از جانب او، قربانی کردن دخترش ایفیژنی^۱ به پیشگاه ایزدبانو آرتیمیس است. آگاممنون پیکی در پی همسر و دخترش می‌فرستد و ادعا می‌کند که قصد دارد دخترش را به ازدواج با قهرمان جوان، آشیل^۲ درآورد و بدین سان آشیل را هم فریب می‌دهد. سپس وقتی مادر و دختر می‌رسند، آگاممنون خود گلوی دختر را می‌برد. برخی می‌گویند که به محض اینکه چاقوی او شروع به بریدن گلوی دختر می‌کند، ایزدبانو آرتیمیس، خود گوزنی را جانشین دختر می‌کند، اما در اکثر روایت‌های اسطوره، آگاممنون دخترش را واقعاً می‌کشد.

با توجه به شباهت‌هایی که میان رستم و هرکول بر شمرده شد، به نظر می‌رسد که این دو داستان درون‌مایه‌های مشترک بیشتری با خود حمل می‌کنند؛ لیکن هدف این مقاله تنها اشاره به این شباهت‌ها نیست، بلکه واکاوی چرایی دیدگاه تقابلی دوه‌دو و برتری‌دادن اندیشه غرب نسبت به شرق است. گرچه براهنی (۱۳۶۳) بارها از غرب‌زدگی و در خدمت و خیانت روشنفکران

1 Iphigeneia

2 Achilles

جلال آل احمد و دین خود به او یاد کرده، باز هم التقاط و نوعی مرعوب‌شدگی در مقابل فرهنگ غرب از نتیجه‌گیری‌هایش همچنان بر می‌آید.

همان‌طور که در آغاز گفته شد هدف از بررسی موضوع، چگونگی تسلط تفکر و نگرش غرب در ترسیم تصویری ثابت از شرق در سخن منتقدان و روشنفکران شرقی است که به یاری نظریه‌های ادوارد سعید و استدلال‌هایی که در اهمیت تئوری و پیوند میان تئوری و سیاست ارائه می‌کند، ابعاد دیگری از این تصویرها آشکار می‌شود.

۵. نگاهی اجمالی به برخی دیگر از منتقدان ضداستعماری همسو با ادوارد سعید

به گفته لیچ (۲۰۰۱) فرانتس فانون از آغاز تا نیمه‌های قرن بیستم، سنت‌های ادبی ملی‌گرایانه را برای خنثی کردن سلطه مادی و فرهنگی امپریالیسم ارتقا بخشید. پس از آن نظریه‌پردازان پسااستعمارگرا به تحلیل پایگاه‌های ایدئولوژیک سلطه استعماری پرداختند که از این میان می‌شود دو چهره تأثیرگذار در راه تکامل نظریه پسااستعماری ادوارد سعید و گایاتری چاکراوورتی سپیواک^۱ را نام برد.

ادوارد سعید در شرق‌شناسی که از متون پایه‌ای مطالعات پسااستعماری به‌شمار می‌رود، به بررسی راه‌های مختلف سلطه فرهنگی می‌پردازد و در آن مردم غیرغربی را از نگاه غربیان به‌عنوان دیگران «غیر»^۲ می‌شناساند. اسپواک نیز معتقد است که رعایای پسااستعماری، تحت رژیم مسلط گفتمان استعماری، صدایی از آن خود ندارند (لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۲۱۹۷).

همی بابا، نویسنده و منتقد هندی، نیز با بسط آثار سعید و اسپواک (لیچ، ۲۰۰۱، ص. ۲۳۸۸) کار خود را با نقد تقابل همواره ثابت غرب (مرکز و محور) و شرق (حاشیه و فرع) پی می‌گیرد؛ یعنی تقابل امپراتوری و استعمارزده، ظالم و مظلوم، خود و غیر. چنین تقابل‌هایی بیش از حد تقلیل‌دهنده^۳ هستند؛ زیرا به‌طور ضمنی این پیام را می‌رسانند که هر فرهنگ ملی یکپارچه، یکدست، یک‌جنس و محدود، محکوم به «ثبات» یا دارای هسته‌ای محوری است. برای تأکید بیشتر بر مفهوم سیال ملیت و هویت، همی بابا از قاموس اصطلاحات فرآیندی خود بهره می‌برد تا

1 Gayatri Chakravorty Spivak

2 The other

3 reductive

تأکید کند که استعمارگرایی خیابان یک‌طرفه نیست، بلکه دارای روابط درونی و متقابل میان استعمارگر و استعمارزده است.

همی بابا با تقابل دوگانه ساختارگرایان برخورد می‌کند و در عین حال برای نظریه نقد جایگاهی سیاسی قائل است. علی‌رغم اظهارنظرهای مخالفی که با نظریات همی بابا شده، مطالعات پساستعمارگرایی او و اندیشه التقاط^۱ (دوسویگی پیوندی و عدم قطعیت و ثبات دو قطب مقابل هم) به‌طور قاطع و انکارناپذیری در تغییر تفکر ثابت نسبت به ملت‌ها و هویت‌ها سهم بسزایی داشته است؛ به‌ویژه اینکه او در بحث خود این نگرش را که جایگاه منتقد آکادمیک ناگزیر در آرشیوهای اروپامحور امپریالیست یا نواستعماری غربی است به چالش می‌کشد. او برای نظریه‌پرداز یا منتقد آکادمیک نقش به‌مراتب فعال‌تری در تعیین و تغییر سرنوشت قائل است که خود در تقابل آشکار و مستقیم با رویکرد «موزه‌ای» و «باستان‌شناختی» نسبت به اوست که در طول قرن‌ها اعمال می‌شده و در نتیجه ملل تحت سلطه، یا عموماً از دانش بی بهره بوده‌اند یا از وجود روشنفکران منفعل در رنج.

اینک تاریخ بشر طلوع نسل نوین منتقد آکادمیک را تجربه می‌کند که عمدتاً از شرق برخاسته و لاک اعتکاف مادام‌العمر در کتابخانه را می‌شکند، پوست می‌اندازد و این بار با نگاهی تازه و پویا و نیز بهره‌مند از تازه‌ترین نظریه‌ها که به لطف همان پبله‌شکستن، بومی هم شده، در پی درمان دردهای به قدمت تاریخ کسانی است که پس از قرن‌ها «صدایی از آن خود» می‌یابند.

نتیجه‌گیری

با توجه به نظریه‌های فرهنگی پساستعمارگرا - پساستعمارگرا و نیز وجود مثال‌های نقیض تقابل دوبه‌دوی دیدگاه ساختارگرا در خود فرهنگ غرب، آشکار می‌شود که دیدگاه قالبی تقابل تفکر شرقی و غربی و انتساب کهنه و نو یا استبدادگر و آزادی‌خواه به این دو، خود با گونه‌ای بند پنهان به این فکر پیوند خورده که شرقی همواره خود را غیر و در حاشیه دیده و هیچ‌گاه خود را سزاوار «صدایی از آن خود» نشناخته و فرهنگ غرب و شرق را نیز بسته و یک‌پارچه تصور کند،

1 hybridity

بدون اینکه در هریک، نشانه‌هایی از دیگری را ببیند. حال آنکه با مثال‌هایی که در این گفتار آمد، لغزنده‌بودن هر دو طرف (غربی و شرقی) آشکار شد و اینکه هرگاه یک طرف را کامل و محوری فرض کنیم، پویایی و روابط درونی آن را نادیده گرفته‌ایم؛ چیزی که پذیرش آن حتی برای مدعیان تقابل دو فرهنگ هم دشوار می‌نماید.

کتابنامه

- اکبری مفاخر، آ. (۱۳۸۴). *روان‌انسانی در حماسه‌های ایرانی*. تهران: ترفند.
- براهنی، ر. (۱۳۶۳). *تاریخ مذكر (رساله‌ای پیرامون تشیت فرهنگ در ایران)* فرهنگ حاکم و فرهنگ محکوم. تهران: نشر اول.
- حاج‌سیدجوادی، ع. (اردیبهشت، ۱۳۴۵). اودیپ شهریار و رستم پهلوان. *مجله نگین*، ش. ۱۲. ص. ۶۶.
- کوسج، ش. (۱۳۸۷). *برزنامه (بخش کهن)*. تهران، مرکز پژوهشی میراث مکتوب.
- فردوسی، ا. (۱۳۷۴). *شاهنامه*، به تصحیح جلال خالقی مطلق. تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.
- کراچی، ر. (۱۳۸۲). *بانو گشسپ‌نامه*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سعید، ا. (۱۳۸۵). *نقش روشنفکر، ترجمه حمید عضدانلو*. تهران: نشر نی.
- Barahani, Reza, *The Crowned Cannibals*, New York, Vintage Books/ Random House, 1977.
- Euripides, *Alcestis, Medea, Hippolytus*, translated by: Diane Arnson Svarlien, Hackett Publishing Company, Inc., 2007.
- Euripides, *Heracles*, translated by: William Arrowsmith, University of Chicago Press, 1956.
- Leitch, Vincent B. General editor, *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W. W. Norton & Company, Inc., 2001.
- Said, Edward, *Orientalism*, London, Penguin, 1978.
- Simons, Jon, *Contemporary Critical Theorists: From Lacan to Said*, Edinburgh University Press, 2004.
- Sophocles, *Oedipus, the King*, translated by Bernard M. W. Knox, New York, Washington Square Press, Inc., 1959.

تأثیر انگیزه و برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی

نعمه خرقانی (دانشجوی دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)

naeemehkharaghani@gmail.com

بهزاد قنصولی (استاد زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

ghonsooly@um.ac.ir

پرویز بیرجندی (استاد زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)

pbirjand@yahoo.com

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر و ارتباط سطح انگیزه بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی می پردازد که برنامه آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان دریافت می کنند. در ابتدا زبان آموزان به چهار گروه تقسیم می شوند. زبان آموزان همگی دانشجویان ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند و در پیش آزمون تافل و اجرای اولیه پرسش نامه شرکت کردند و تفاوت معناداری بین سطح انگیزه و توانایی درک مطلب آنان وجود نداشت. سپس آنان در دو گروه آزمایشی و دو گروه کنترل قرار گرفتند. دو گروه کنترل (گروه الف و ب) به ترتیب ۲۸ و ۱۲ نفر زبان آموز داشتند و شیوه آموزش مهارت درک مطلب متداول را دریافت کردند. گروه های آموزشی (الف و ب) به ترتیب ۲۸ و ۱۲ نفر زبان آموز داشتند و شیوه آموزش مهارت درک مطلب مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان را دریافت کردند. در انتها همگی در پس آزمون تافل و اجرای دوم پرسش نامه شرکت کردند. نتایج با استفاده از تحلیل واریانس دوطرفه و تحلیل واریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که گروه های آموزشی از گروه های کنترل بهتر عمل کردند و برنامه کمک آموزشی بر روی انگیزه برای خودکارآمدی، چالش، کنجکاوی، رقابت، شناخته شدن، نمرات، دلایل اجتماعی و اطاعت در درک مطلب تأثیر می گذارد.

کلیدواژه ها: برنامه مداخله ای آموزشی، درک مطلب، سطح انگیزه.

۱. مقدمه

برای اکثر زبان‌آموزان مهارت درک مطلب یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها به شمار می‌آید. اگر یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم بررسی شود، یکی از دلایل اصلی که زبان‌آموزان، زبان انگلیسی را یاد می‌گیرند درک مطلب آن است (ریچاردز و رناندیا^۱، ۲۰۰۲). نگاهی به مطالعات انجام‌شده در زمینه مهارت درک مطلب، عوامل تأثیرگذاری را نشان می‌دهد. براون^۲ (۲۰۰۰) عوامل اساسی زیر را به اختصار بیان می‌کند:

۱. پردازش‌های جزء به کل و کل به جزء؛

۲. اطلاعات زمینه‌ای؛

۳. نقش فرهنگ و عاطفه؛

۴. نقش مطالعه خارج از کلاس؛

۵. آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن.

یکی از عواملی که در بالا ذکر شد نقش آموزش و تعلیم است. برای رسیدن به این منظور برنامه‌های کمک‌آموزشی مختلفی طراحی شده تا فرآیند آموزش درک مطلب را تسهیل کند. این برنامه‌های کمک‌آموزشی به فراگیرانی که سخت تلاش می‌کنند مهارت درک مطلب خود را بالا ببرند، کمک می‌کند (کرل و وایز^۳، ۱۹۹۸). سه نوع برنامه‌ریزی کمک‌آموزشی شناخته شده است: آموزش مستقیم، آموزش یادمانی (مبتنی بر حافظه) و آموزش مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان (سوانزا-سانچز و ماهر^۴، ۲۰۰۷).

اما افراد از این برنامه‌های کمک‌آموزشی به شیوه یکسانی سود نخواهند برد. این امر ناشی از وجود تفاوت‌های فردی بین زبان‌آموزان است. تفاوت‌های فردی شامل توانایی‌های شناختی (مثل توجه و درک معنی)، انگیزه (مانند علاقه و خودکارآمدی) و انواع متفاوت دانش (مانند دامنه واژگان و راهکارهای زبانشناختی و تجزیه و تحلیل کلام) است (اوربی و ویلابیتی^۵، ۲۰۱۰).

1 Richards & Renandya

2 Brown

3 Carrell & Wise

4 Cuenca-Sanchez & Maher

5 Orbea, & Villabeitia

مطالعات مختلفی به بررسی تعامل بین برنامه‌های کمک آموزشی مختلف با خصوصیات فردی پرداخته‌اند. اما مطالعه این تعامل در حوزه اکتساب زبان دوم موضوعی جدید است که نیاز به مطالعه و بررسی بیشتر دارد (آرداشووا و ترتر^۱، ۲۰۱۳).

۲. بیان مسئله

از آنجایی که مهارت درک مطلب از مهم‌ترین نیازهای زبان‌آموزان ایرانی به‌خصوص در سطح دانشگاه محسوب می‌شود، پی‌بردن به عوامل تأثیرگذار در این راستا مثل عوامل محیطی و خصوصیت‌های فردی و نیز بررسی تأثیر شیوه‌های آموزشی مختلف می‌تواند به میزان زیادی بر نحوه تدریس و محتوای آموزشی تأثیر بگذارد. در این راستا، مطالعات زیادی درباره نقش تفاوت‌های فردی انجام شده است، اما بررسی تقابل خصوصیات فردی با شیوه آموزشی خاصی در یک کلاس صورت نگرفته است؛ لذا این پژوهش به بررسی تأثیر و ارتباط تفاوت‌های فردی (انگیزه) در درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد که برنامه آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان دریافت می‌کنند. دلیل این پژوهش آن است که علی‌رغم اینکه کتاب‌های دبیرستانی در دبیرستان‌های ایران مبتنی بر متون خواندنی انگلیسی است، زبان‌آموزان ایرانی همچنان در مهارت درک مطلب مشکل دارند. در نتیجه اهداف پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. پیدا کردن شواهد تجربی مبنی بر اینکه آیا سطح انگیزه زبان‌آموزان در یک برنامه

کمک آموزشی خاص بر توانایی درک مطلب آن‌ها تأثیرگذار است یا خیر؛

۲. بررسی تأثیر برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار

گروهی بین زبان‌آموزان بر توانایی درک مطلب آن‌ها.

بنابراین سؤال‌های زیر، به‌عنوان پرسش‌های اصلی این پژوهش در نظر گرفته

شده‌اند:

۱. چه رابطه‌ای بین سطح انگیزه زبان‌آموزان و توانایی درک مطلب آن‌ها وجود دارد؟

۲. برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان چه تأثیری بر توانایی درک مطلب آن‌ها می‌گذارد؟
۳. بین سطح انگیزه زبان آموزان و برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان در فرآیند درک مطلب چه رابطه‌ای وجود دارد؟

۳. پیشینه پژوهش

مهارت درک مطلب به عنوان یکی از مهارت‌های اصلی در فرآیند یادگیری زبان دوم به حساب می‌آید، تعاریف متعددی برای این مهارت ارائه شده و نیز رویکردهای متفاوتی نسبت به آن وجود دارد. اسمیت^۱ (۱۹۷۱) در این راستا سه فاکتور تعیین کننده را معرفی می‌کند: خواننده متن، متن و فعالیتی که فرد بعد از خواندن متن درگیر آن می‌شود. خواننده متن و خصوصیات او یکی از ارکان تأثیرگذار در فرآیند درک مطلب است. توجه به تفاوت‌های فردی مانند انگیزه، دیدگاه و ... می‌تواند بر درک مطلب زبان آموزان تأثیر بگذارد (دورنیه^۲، ۲۰۰۵). در این راستا مطالعات زیادی صورت گرفته اما تأثیر ارتباط متقابل بین خصوصیات فردی در فرآیند درک مطلب با برنامه‌های کمک آموزشی خاص که مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان است، به بررسی بیشتر نیاز دارد.

پالینکسرو بران^۳ (۱۹۸۴) شیوه‌ای برای آموزش مهارت خواندن معرفی کردند که مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان بود. این شیوه براساس دیدگاه‌های ویگوتسکی^۴ (۱۹۷۸) و ایجاد نقش حمایتی معلم در فرآیند یادگیری شکل گرفت. در این روش، مکالمه روزمره بین معلم و شاگرد نقش آموزشی پیدا می‌کند تا به تجربه یادگیری منجر شود. در این فرآیند زبان آموزان کنترل یادگیری خود را به دست می‌گیرند و دیدگاه‌ها و نظراتشان را بیان می‌کنند. این روش براساس آموزش مهارت‌های خواندن پایه گذاری شده است و زبان آموزان افکار خود را بعد از استفاده از هر مهارت شرح می‌دهند. این مهارت‌ها به ترتیب، پرسش، تبیین،

1 Smith

2 Dornyei

3 Palincsar & Brown

4 Vygotsky

خلاصه‌سازی و پیش‌بینی است. آموزگار ابتدا مهارت‌ها را اجرا می‌کند و بعد توسط زبان‌آموزان در مورد بخش‌های مختلف متن پیاده می‌شود. زبان‌آموزان به گروه‌های چهارنفره تقسیم می‌شوند و نوبتی، هرکدام نقش پرسشگر، تبیین‌کننده، خلاصه‌کننده و پیشگو را ایفا می‌کنند. این کار باعث می‌شود زبان‌آموزانی که به‌طور معمول از شرکت در فعالیت‌های گروهی اجتناب می‌کنند، در فعالیت‌های کلاسی نیز شرکت کنند. در این زمان معلم به نقش نظارتی و حمایتی خود ادامه می‌دهد و با سر زدن به گروه‌ها، هرکجا که زبان‌آموزان نیاز به کمک و حمایت داشته باشند، وارد می‌شود.

عامل دیگری که نقش و تعامل آن بررسی خواهد شد، انگیزه است. انگیزه از دیدگاه‌های مختلفی توصیف شده است. اما ویگفیلد و گوتتری^۱ (۱۹۹۷) انگیزه را با در بر گرفتن چندین زیرمجموعه در حوزه درک مطلب زبان اول تعریف کرده‌اند. این زیرمجموعه‌ها عبارت‌اند از:

۱. عواملی که با خودکارآمدی فرد سروکار دارند؛

۲. عواملی که به اهداف افراد برای انجام امور می‌پردازد. این عوامل انگیزه بیرونی، درونی و

اهداف فرد برای دستیابی را شامل می‌شود؛

۳. عواملی که به ابعاد اجتماعی انگیزه می‌پردازند.

تأثیر و ارتباط متقابل بین سطح انگیزه زبان‌آموزان و فرآیند درک مطلب با برنامه‌های کمک‌آموزشی خاص که مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان است، می‌تواند این امکان را فراهم آورد که تأثیر این برنامه آموزشی مورد مطالعه قرار گیرد و مشخص شود که این برنامه بر چه فراگیرانی و با چه سطح انگیزه‌ای کارآمدتر است. توجه به این امر می‌تواند در حوزه‌های مختلف به‌ویژه در حوزه زبان دوم مد نظر قرار بگیرد؛ زیرا پژوهش‌اندکی در این خصوص انجام شده است (آرداشوارا و تترتر، ۲۰۱۳).

۴. شیوه پژوهش

این پژوهش به شیوه نیمه‌تجربی انجام شده است. شرکت‌کنندگان به‌صورت غیرتصادفی در گروه‌ها قرار گرفتند. چهار گروه شرکت‌کننده وجود داشت. گروه کنترل شیوه معمول آموزش و

گروه آزمایشی شیوه کمک آموزشی مداخله‌ای را دریافت کردند. در واقع شیوه انجام این پژوهش شیوه‌ای مداخله‌ای است که نمونه بارز پژوهشی نیمه تجربی به حساب می‌آید. چون در بیشتر محیط‌های آموزشی امکان تقسیم تصادفی شرکت کنندگان وجود ندارد، انجام پژوهش تجربی محض امکان‌پذیر نیست و به جای آن استفاده از شیوه نیمه تجربی متداول است (دورنیه^۱، ۲۰۰۷).

۴.۱. جامعه آماری

شرکت کنندگان این پژوهش ۸۰ دانشجوی دوره کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دو دانشگاه آزاد قوچان و مؤسسه آموزش عالی تابران بودند. این افراد بین ۲۰ تا ۳۰ سال سن داشتند. اعضای گروه شرکت کنندگان را هم زنان و هم مردان تشکیل می‌دادند و همگی دانشجوی ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. سابقه یادگیری زبان انگلیسی آن‌ها شامل ۳ سال دوره راهنمایی و ۴ سال دوره دبیرستان بود و نیز سه ترمی که در دانشگاه تحصیل کرده بودند.

شرکت کنندگان به چهار گروه تقسیم می‌شدند: آزمایشی «الف» و «ب» و کنترل «الف» و «ب». گروه آزمایشی «الف» را ۱۲ نفر و گروه آزمایشی «ب» را ۲۸ نفر تشکیل می‌دادند و همگی برنامه کمک آموزشی را دریافت کردند. گروه کنترل «الف» و «ب» به ترتیب از ۱۲ و ۲۸ نفر تشکیل شده که برنامه آموزشی متداول برای آنان به کار برده شد.

۴.۲. ابزار

۱. داده‌ها از طریق دو آزمون تافل به عنوان آزمون پیشینی و پسینی جمع‌آوری شد که از مجموعه نمونه‌ای آزمایشی آزمون تافل از سال ۱۹۹۰ تا ۱۹۹۳ انتخاب شده بودند (ای‌تی‌اس^۲، ۱۹۹۳). دلیل استفاده از این آزمون‌ها ساده‌تر بودن آن‌ها نسبت به نسخه‌های جدیدتر آزمون تافل بود تا متناسب با سطح شرکت کنندگان این پژوهش باشند. هرکدام از آزمون‌ها شامل ۵ متن بودند. پایایی آزمون تافل پیشین ۰/۸۸ و آزمون پسین ۰/۸۷ بود.

۲. پرسش‌نامه انگیزه و یگفیلد و گوتری^۳ (۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۵۳ ماده بود که هرکدام به ۱۱ جنبه مفهوم انگیزه می‌پرداختند. برای پاسخ به این پرسش‌نامه به زبان‌آموزان

1 Dornyei

2 ETS

3 Wigfield & Guthrie

۱۵ تا ۲۰ دقیقه زمان داده شد. این پرسش‌نامه دوبار در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت: یک بار در ابتدای ترم و یک بار در پایان ترم. پایایی برای اجرای اول ۰/۹۳ و برای اجرای دوم ۰/۹۶ بود.

۴.۳. مراحل انجام کار

در گروه‌های آزمایشی ابتدا زبان‌آموزان به چهارگروه تقسیم شدند. زبان‌آموزان همگی دانشجویان ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. دو گروه، آزمایشی و دو گروه دیگر، گروه کنترل را تشکیل می‌دادند. همگی زبان‌آموزان در پیش‌آزمون تافل شرکت کردند. دو گروه کنترل (گروه الف و ب) به ترتیب ۲۰ و ۸ نفر عضو داشت و شیوه آموزش مهارت درک مطلب متداول را دریافت کردند. گروه‌های آزمایشی (الف و ب) به ترتیب ۲۰ و ۸ نفر عضو داشت و شیوه آموزش مهارت درک مطلب مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان بود. شیوه‌ای که در گروه آزمایشی اجرا شد به صورت زیر است: در ابتدا، مدرس مهارت‌ها را اجرا می‌کند. این مهارت‌ها به ترتیب، پرسش، تبیین، خلاصه‌سازی و پیش‌بینی هستند و بعد همین فرآیند توسط زبان‌آموزان در بخش‌های مختلف متن پیاده می‌شود. زبان‌آموزان به گروه‌های چهارنفره با سطح توانایی متفاوت تقسیم می‌شوند و به صورت نوبتی هر کدام نقش پرسشگر، تبیین‌کننده، خلاصه‌کننده و پیش‌بینی‌کننده را ایفا می‌کند. این کار باعث می‌شود زبان‌آموزانی که معمولاً از شرکت در فعالیت‌های گروهی اجتناب می‌کنند، در فعالیت‌های گروهی شرکت کنند. در این زمان، مدرس به نقش نظارتی و حمایتی خود ادامه می‌دهد و با سر زدن به گروه‌ها هر کجا که زبان‌آموزان نیاز به کمک و حمایت داشته باشند، مداخله می‌کند.

۱. پرسشگری: در ابتدا زبان‌آموزان مهارت پرسشگری را تمرین می‌کنند. آن‌ها درک مطلب خود را با پرسش‌هایی که از متن مطرح می‌کنند، می‌آزمایند. در این مرحله اطلاعات مهم متن که در درک مطلب نقش مستقیم دارند، پرسیده می‌شوند.
۲. تبیین: در این مرحله زبان‌آموزان مهارت‌هایی را همچون شکستن کلمات، توجه به نگارش و مهارت استفاده از فرهنگ لغت تمرین می‌کنند.
۳. خلاصه‌سازی: در این مرحله زبان‌آموز باید فرق بین اطلاعات اساسی برای درک مطلب و اطلاعات حاشیه‌ای را تشخیص دهد و به جمع‌بندی واحدی درباره ایده اصلی متن برسد.

خلاصه‌سازی می‌تواند شامل قسمتی از یک پاراگراف، کل پاراگراف یا کل متن باشد. زبان‌آموزان این امر را با تشخیص ایده کلی پاراگراف و ایده‌های اصلی که برای تأیید ایده اصلی پاراگراف می‌آیند، انجام می‌دهند.

۴. پیش‌بینی: در این قسمت خواننده پیش‌بینی می‌کند که در قسمت دیگر متن چه مطالبی عرضه خواهد شد. این پیش‌بینی‌ها لزوماً درست نخواهند بود. زبان‌آموزان در گروه‌های ۸ نفره و نوبتی هرکدام نقش پرسشگر، تبیین‌کننده، خلاصه‌کننده و پیش‌بینی‌کننده را برای بخش‌های مختلف متن ایفا می‌کنند.

در سوی دیگر، گروه کنترل الف و ب شیوه معمول تدریس را دریافت کردند. شیوه معمول به شکل زیر اجرا شد. مدرس جلسه تدریس را با پرسیدن سؤالی کلی درباره متن و موضوع آن شروع کرده و سپس متن را می‌خواند. بعد از خواندن متن، مدرس تعداد محدودی از کلمات جدید موجود در متن را که دانستن آن‌ها برای درک مطلب لازم است، توضیح می‌دهد. سپس از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که متن را به آرامی یا با صدای بلند بخوانند و زیر کلمات و ساختارهای دشواری را که متوجه نشده‌اند، علامت‌گذاری کنند. در این مرحله مدرس با توضیح و ارائه تعاریف ساده‌تر، زبان‌آموزان را در درک مطلب این ساختارها و کلمات یاری می‌رساند. مدرس برای توضیح کلمات از مترادف، تعریف کلمات یا عکس استفاده کرده و برای شفاف‌سازی ساختارها از ساختارها و جملات کوتاه‌تر و هم‌معنی استفاده می‌کند. در انتها از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که به سؤال‌های درک مطلب به‌عنوان تکلیف در منزل پاسخ داده و برای پاسخ دادن به سؤال‌های مدرس برای جلسه بعد آماده باشند.

در پایان دوره، تمامی زبان‌آموزان در آزمون پسین تافل شرکت کردند و سپس پرسش‌نامه انگیزه به آن‌ها داده شد. این پژوهش ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در یک ترم به طول انجامید.

۴.۴. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از طریق اجرای اولیه و ثانویه پرسش‌نامه ابتدا از طیف لیکرت^۱ استفاده نموده و سپس با تبدیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده

1 Likert Scale

است. سپس برای بررسی تفاوت بین گروهها در پیش آزمون و پس آزمون تافل مجموعه‌ای از آزمونهای t به کار برده شده است.

۵. تحلیل نتایج

برای بررسی سازه‌های زیرین پیش آزمون، پس آزمون و اجزای انگیزه در درک مطلب زبان آموزان، تحلیل عاملی از طریق چرخش واریماکس^۱ استفاده شد. نتایج نشان داد (جدول ۱) که تمامی عوامل دارای بار ارزش کافی هستند. از آنجایی که براساس سانگ^۲ (۲۰۰۵) تمامی عوامل را که بالای ۰/۴ بار ارزشی دارند می‌توان در نظر گرفت، تمام عوامل در نظر گرفته شدند؛ زیرا تمامی عوامل در این پژوهش ارزش بالای ۰/۴ داشتند که باعث افزایش یکنواختی و تفسیرپذیری نتایج می‌شوند.

جدول ۱. ماتریکس عوامل دخیل در پژوهش

اجزا	بار اجزا
	۱
پس آزمون تافل	۰/۹۰۱
پیش آزمون تافل	۰/۸۷۱
پس آزمون پرسش‌نامه	۰/۶۸۶
پیش آزمون پرسش‌نامه	۰/۴۵۲

۵.۱. پیش آزمون پرسش‌نامه

قبل از بررسی نتایج پس آزمون باید به بررسی یکنواختی شرکت کنندگان در آزمون‌های اولیه (پیش آزمون) بپردازیم. برای این منظور از تحلیل‌های واریانس چندمتغیره بین میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل با در نظر گرفتن ۱۱ زیرمجموعه انگیزه در درک مطلب استفاده شد. این امر از این جهت اهمیت دارد که نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین شرکت کنندگان، از لحاظ سطح انگیزه، قبل از اجرای برنامه کمک آموزشی وجود نداشته است. براساس نتایج به دست آمده در

1 varimax rotation

2 Song

جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین شرکت‌کنندگان در سطح انگیزه درک مطلب وجود نداشته و در نتیجه ۴ گروه از لحاظ سطح انگیزه یک‌دست بوده‌اند.

جدول ۲. تحلیل‌های واریانس چندمتغیره

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.999	4840.004	11	68	.000	.999
	Wilks' Lambda	.001	4840.004	11	68	.000	.999
	Hotelling's Trace	782.942	4840.004	11	68	.000	.999
	Roy's Largest Root	782.942	4840.004	11	68	.000	.999
Group	Pillai's Trace	.119	.836	11	68	.605	.119
	Wilks' Lambda	.881	.836	11	68	.605	.119
	Hotelling's Trace	.135	.836	11	68	.605	.119
	Roy's Largest Root	.135	.836	11	68	.605	.119

۲.۵. پیش‌آزمون تافل (درک مطلب)

آزمون t مستقل مورد استفاده قرار گرفت تا میانگین نمرات گروه‌های کنترل و آزمایشی را در پیش‌آزمون تافل (درک مطلب) بررسی کند. استفاده از این آزمون این امکان را فراهم آورد تا ثابت شود که تمامی گروه‌ها از یک سطح توانایی در مهارت درک مطلب قبل از اجرای برنامه کمک آموزشی برخوردارند.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای پیش‌آزمون تافل

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.314	.255	1.446	78	.152	2.225	1.538	-.837	5.287
Equal variances not assumed			1.446	77.124	.152	2.225	1.538	-.838	5.288

نتایج آزمون t مستقل (جدول ۳) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات گروه‌ها وجود ندارد. از آنجایی که سطح معناداری آزمون t ۰/۲۵۵ است که بیشتر از ۰/۵ می‌باشد. بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان از سطح مهارت درک مطلب یکسانی قبل از اجرای برنامه کمک آموزشی برخوردار بودند.

۵.۳. پس‌آزمون تافل

در انتهای پژوهش، از تحلیل واریانس دوطرفه برای مقایسه میانگین نمرات درک مطلب گروه کنترل و آزمایشی با سطح بالا و پایین انگیزه استفاده شد (جدول ۴). نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه کنترل و آزمایشی در پس‌آزمون وجود دارد (سطح معنادار بودن ۰/۰۰۳ است که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد). بنابراین با توجه به پرسش اول مبنی بر تأثیرگذار بودن برنامه کمک آموزشی می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی مؤثر بوده است.

جدول ۴. آزمون‌های تأثیر بین‌فردی

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	363.862	1	363.862	9.238	.003	.108
LevenMot	50.212	1	50.212	1.275	.262	.016
Group * LevenMot	20.555	1	20.555	.522	.472	.007
Error	2993.534	76	39.389			
Total	32704.000	80				

همان‌طور که در جدول ۵ نشان شده است، گروه‌ها هم با سطح پایین انگیزه (میانگین ۱۸/۳۵ و انحراف معیار ۰/۹۹) و هم با سطح بالای انگیزه (میانگین ۱۹/۹۴ و انحراف معیار ۰/۹۹) تقریباً میانگین‌های یکسانی را در پس‌آزمون تافل نشان می‌دهند.

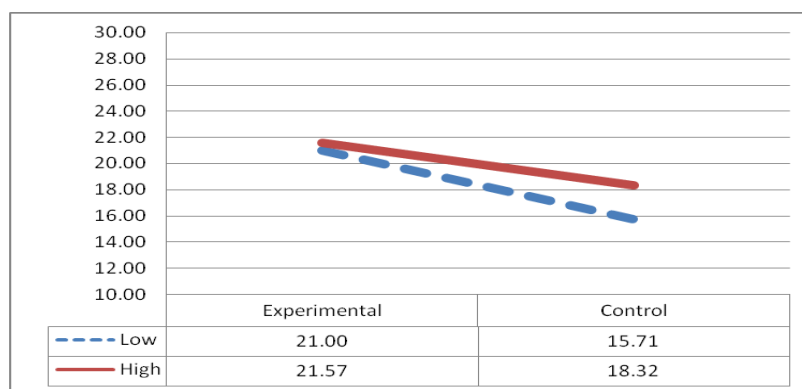
جدول ۵. آمار توصیفی، پس‌آزمون درک مطلب براساس سطح انگیزه

سطح انگیزه	میانگین	انحراف معیار	۹۵٪ دامنه اطمینان	
			دامنه پایین	دامنه بالا
پایین	۳۵۷.۱۸	۹۹۴.	۳۷۸.۱۶	۳۳۶.۲۰
بالا	۹۴۴.۱۹	۹۹۴.	۹۶۵.۱۷	۹۲۲.۲۱

نتایج تحلیل واریانس دوطرفه همچنین نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین پس‌آزمون‌های گروه‌ها با سطح بالا و پایین انگیزه وجود ندارد؛ در نتیجه بین نوع برنامه کمک‌آموزشی و سطح انگیزه زبان‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد. همان‌طور که در جدول ۶ و نمودار ۱ نشان داده شده است، گروه‌های آزمایشی در هر صورت چه با سطح پایین انگیزه و چه با سطح انگیزه بالا، میانگین بالاتری نسبت به گروه‌های کنترل دارند.

جدول ۶. آمار توصیفی پس‌آزمون درک مطلب براساس سطح انگیزه و نوع برنامه کمک‌آموزشی

گروه	سطح انگیزه	میانگین	انحراف معیار	۹۵٪ دامنه اطمینان	
				دامنه بالا	دامنه پایین
آزمایشی	پایین	۰۰۰.۲۱	۴۴۰.۱	۱۳۲.۱۸	۸۶۸.۲۳
	بالا	۵۷۱.۲۱	۳۷۰.۱	۸۴۴.۱۸	۲۹۹.۲۴
کنترل	پایین	۷۱۴.۱۵	۳۷۰.۱	۹۸۷.۱۲	۴۴۲.۱۸
	بالا	۳۱۶.۱۸	۴۴۰.۱	۴۴۸.۱۵	۱۸۳.۲۱



نمودار ۱. ارتباط بین انواع برنامه آموزشی و سطح انگیزه

برای پاسخ‌دادن به سومین سؤال این پژوهش، تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد تا میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل را در یازده زیرمجموعه انگیزه درک مطلب مورد بررسی قرار دهد. براساس نتایج به‌دست‌آمده که در جدول ۷ آمده است، تفاوت معناداری بین میانگین کلی دو گروه در اجرای پرسش‌نامه انگیزه درک مطلب وجود دارد.

جدول ۷. تحلیل واریانس چندمتغیره براساس پرسشنامه انگیزه گروه‌ها

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.998	2903.943	11	68	.000	.998
	Wilks' Lambda	.002	2903.943	11	68	.000	.998
	Hotelling's Trace	469.755	2903.943	11	68	.000	.998
	Roy's Largest Root	469.755	2903.943	11	68	.000	.998
Group	Pillai's Trace	.989	549.168	11	68	.000	.989
	Wilks' Lambda	.011	549.168	11	68	.000	.989
	Hotelling's Trace	88.836	549.168	11	68	.000	.989
	Roy's Largest Root	88.836	549.168	11	68	.000	.989

جدول ۸ به بررسی گروه‌های آزمایشی و کنترل براساس یازده زیرمجموعه انگیزه درک مطلب می‌پردازد.

جدول ۸. آزمون بین فردی

منبع	متغیر وابسته	نوع III مجموع مربعات	دامنه آزادی	مربع میانگین	F	Sig.	نسبی Eta مربع
گروه	خودکارآمدی	۱۳۹/۱۷۰	۱	۱۳۹/۱۷۰	۵۹۶/۴	۰۳۵/۰	۰۵۶/۰
	چالش	۸۰۰/۶۴۹	۱	۸۰۰/۶۴۹	۷۵۲/۱۹	۰۰۰/۰	۲۰۲/۰
	کنجکاوی	۸۸۹/۹۳	۱	۸۸۹/۹۳	۹۴۹/۵	۰۱۷/۰	۰۷۱/۰
	درگیر شدن	۸۰۶/۱۶	۱	۸۰۶/۱۶	۴۳۸/۰	۵۱۰/۰	۰۰۶/۰
	اهمیت	۲۵۰/۱۰۱	۱	۲۵۰/۱۰۱	۸۷۴/۲	۰۹۴/۰	۰۳۶/۰
	اجتناب کاری	۰۰۰/۰	۱	۰۰۰/۰	۰۰۰/۰	۰۰۰/۱	۰۰۰/۰
	رقابت	۲۵۰/۱۵۳۱	۱	۲۵۰/۱۵۳۱	۲۷۰/۴۹	۰۰۰/۰	۳۸۷/۰
	شناختن شدن	۲۰۰/۱۱۵۵	۱	۲۰۰/۱۱۵۵	۱۹۸/۳۵	۰۰۰/۰	۳۱۱/۰
	نمره	۳۱۳/۵۲۰۰	۱	۳۱۳/۵۲۰۰	۵۰۹/۱۳۱	۰۰۰/۰	۶۲۸/۰
	جنبه اجتماعی	۰۶۶/۲۹۲	۱	۰۶۶/۲۹۲	۰۵۴/۸	۰۰۶/۰	۰۹۴/۰
	پذیرفته شدن	۰۵۰/۱۲۶۴	۱	۰۵۰/۱۲۶۴	۳۵۶/۵۳	۰۰۰/۰	۴۰۶/۰
خطا	خودکارآمدی	۵۰۰/۲۸۸۷	۷۸	۰۱۹/۳۷			
	چالش	۰۰۰/۲۵۶۶	۷۸	۸۹۷/۳۲			
	کنجکاوی	۱۱۱/۱۲۳۱	۷۸	۷۸۳/۱۵			
	اهمیت	۵۰۰/۲۷۴۷	۷۸	۲۲۴/۳۵			
	اجتناب کاری	۰۰۰/۱۰۳۰	۷۸	۲۰۵/۱۳			
	رقابت	۱۶۷/۲۴۲۴	۷۸	۰۷۹/۳۱			
	شناختن شدن	۰۰۰/۲۵۶۰	۷۸	۸۲۱/۳۲			
	نمره	۳۷۵/۳۰۸۴	۷۸	۵۴۳/۳۹			
	جنبه اجتماعی	۷۲۴/۲۸۲۸	۷۸	۲۶۶/۳۶			
	پذیرفته شدن	۹۰۰/۱۸۴۷	۷۸	۹۶۱/۲۳			
	خودکارآمدی	۷۷۸/۶۴۴۷۷	۸۰				
		۰۰۰/۷۰۷۹۸	۸۰				
	کنجکاوی	۵۵۶/۸۸۰۰۵	۸۰				
	درگیر شدن	۰۰۰/۷۱۶۵۰	۸۰				
	اهمیت	۰۰۰/۸۶۷۰۰۰	۸۰				
	اجتناب کاری	۰۰۰/۶۴۸۷۵	۸۰				
	رقابت	۵۵۶/۷۵۷۵۵	۸۰				
	شناختن شدن	۰۰۰/۶۰۳۲۰	۸۰				
	نمره	۰۰۰/۸۲۴۰۰	۸۰				
	جنبه اجتماعی	۱۰۲/۵۲۰۵۵	۸۰				
	پذیرفته شدن	۰۰۰/۵۳۲۱۲	۸۰				

با توجه به جدول بالا می‌توان نتیجه گرفت بین گروه کنترل و آزمایشی از لحاظ چالش، کنجکاوی، رقابت، شناخته‌شدن، نمره، جنبه اجتماعی و پذیرفته‌شدن به‌عنوان زیرمجموعه‌های انگیزه در درک مطلب، تفاوت معناداری وجود دارد.

۶. نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن نتایج پژوهش و اینکه تفاوت معناداری بین نتایج پس‌آزمون گروه کنترل و گروه آزمایشی وجود دارد می‌توان نتیجه گرفت که نوع برنامه کمک‌آموزشی بر درک مطلب زبان‌آموزان تأثیر داشته است. بنابراین، خصوصیات اصلی برنامه کمک‌آموزشی را که این برنامه آموزشی بر مبنای آن طراحی شده و شامل مدل‌سازی راهبردها توسط مدرس می‌باشد، می‌توان به‌عنوان نکته اساسی در فرآیند آموزش در نظر گرفت. علاوه بر این نتایج، نقش برجسته مذاکره و نقش حمایتی مدرس را که جزء لاینفک این برنامه کمک‌آموزشی است به تصویر می‌کشد. این نتایج همسو با نتایج ازکوس^۱ (۲۰۰۳) است که بیان می‌کند نقش حمایتی برجسته مدرس در این شیوه آموزشی نقش بسزایی در تسهیل فرآیند درک مطلب دارد.

یافته‌ها با مدل فرکلاف^۲ (۱۹۹۲) درباره درک مطلب مطابقت دارد. فرکلاف بر این باور است که هر نمونه از زبان دارای سه بعد است: بعد گفتاری و نوشتاری، ارتباط بین افراد که شامل فرآیند تولید و درک مطلب متن است و همچنین فعالیت اجتماعی که در آن این فرآیند اتفاق می‌افتد.

همچنین یکی از جنبه‌های اصلی تعامل اجتماعی در محیط، نقش حمایتی مدرس است. وقتی آموزش با نقش حمایتی مدرس همراه باشد، برای فراگیران این امکان فراهم می‌شود که دانش زبان دوم خود را ارتقا بخشیده و به استقلال برسند (الیس^۳، ۲۰۰۳). در همین راستا والکیو^۴ (۲۰۰۶) شش نوع نقش حمایتی و راهکار برای مدرس مشخص می‌کند که یکی از راهکارهایی که معلم می‌تواند استفاده کند، الگو بودن مدرس است که در برنامه کمک‌آموزشی استفاده‌شده در این پژوهش به‌کار برده شد. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که زبان‌آموزان نیاز

1 Oczkus

2 Fairclough

3 Ellis

4 Walqui

دارند با نمونه‌های قابل درکی که برای عملکرد آن‌ها مورد نیاز است، مواجه شوند و این برنامه کمک آموزشی این امکان را برای آنان فراهم می‌آورد.

در این راستا نتایج پژوهش نشان می‌دهد که این برنامه کمک آموزشی شرایط را برای مذاکره و تعامل فراهم می‌آورد. مذاکره به معنای فعالیتی است که زبان‌آموزان در آن درگیر شده و با مشارکت با یکدیگر مشکل ارتباطی‌ای را در طی فرآیند درک مطلب برطرف می‌کنند. مذاکره، فرآیندهایی چون تکرار، تغییر عبارات و تغییر ساختارهای زبانی مورد استفاده بین فراگیران را در بر می‌گیرد (دوتی و پیکا^۱، ۱۹۸۶). مذاکره مهارتی است که می‌توان از طریق برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل و فرآیند مشارکتی بین زبان‌آموزان، به فراگیران زبان آموخت.

علاوه بر موارد ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت که تدریس مهارت‌های درک مطلب براساس این برنامه مداخله‌ای که مبتنی بر رابطه متقابل بین معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان است می‌تواند بر روی درک مطلب زبان‌آموزان تأثیرگذار باشد و نتایج این پژوهش همسو با نتایج قربانی، گنجراج و علوی^۲ (۲۰۱۳) است که به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های خواندن براساس این شیوه کمک آموزشی می‌تواند بر روی توانایی نوشتاری انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی هم تأثیرگذار باشد.

در انتها این مطالعه نقش مهم انگیزه را یادآوری می‌کند. برنامه کمک آموزشی بر روی انگیزه در جهت خودکارآمدی، چالش، کنجکاوی، رقابت، شناخته‌شدن، نمرات، دلایل اجتماعی و اطاعت در درک مطلب تأثیر می‌گذارد. بنابراین همان‌گونه که گوتری، کاکس، نوولز، بول، مازونی و فسکولو^۳ (۲۰۰۰) خاطر نشان می‌کنند زبان‌آموزان با انگیزه درونی بالا و خودکارآمدی علاوه بر چالش و رقابت تقریباً در مهارت درک مطلب فعال هستند. برای رسیدن به این هدف، معلمان می‌توانند از پرسش‌نامه علاقه‌مندی برای پی‌بردن به حوزه‌های مورد علاقه فراگیران استفاده کنند. همچنین نتایج به معلمان و طراحان کتب آموزشی کمک می‌کند که متونی را با موضوعات مختلف و فعالیت‌هایی که متناسب با سطح انگیزه زبان‌آموزان باشد، برای مشارکت بیشتر زبان‌آموزان در فرآیند درک مطلب فراهم آورند.

1 Doughty & Pica

2 Ghorbani, Gangeraj and Alavi

3 Guthrie, Cox, Knowles, Buehl, Mazzoni and Fasculo

۷. کارکردهای آموزشی

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه درک مطلب و استفاده از مهارت‌های درک مطلب نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین این دو وجود دارد (تاپینگ، ترستون، تاملی، کریستی، مورای و کاراگیانییدو^۱، ۲۰۱۱). مدرسان و طراحان مطالب آموزشی باید ابعاد جدیدی را در نظر بگیرند که شرایط یادگیری و آموزشی مشارکتی واقعی و زبان‌آموزمحور را فراهم آورد که تا فراگیران با درگیر شدن در تفکر انتقادی به حل مسئله بپردازند. فراگیران دارای خصوصیات متفاوت با شیوه‌ای مختلف یاد می‌گیرند و بازخوردهای متفاوتی نسبت به فرآیند آموزش دارند. در همین راستا مدرس با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی می‌تواند محیط یادگیری را فراهم آورد که نیازهای زبان‌آموزان را مرتفع می‌کند. فراگیران دارای خصوصیات خاص باید اهداف دوره آموزشی و انتظارات مدرس را بدانند. در نتیجه، داشتن طرح درسی دقیق همراه با تمامی توضیحات و جزئیات می‌تواند سطح انگیزه زبان‌آموزان را بالا برده و به انجام فعالیت‌های کلاسی آنان کمک کند. همچنین، از دست دادن انگیزه فراگیران نسبت به فرآیند آموزش می‌تواند نتیجه شیوه آموزشی کلاس باشد؛ بنابراین، آموزش باید شامل فعالیت‌های مختلف درگیرکننده، محتوای مرتبط و متناسب با پیشینه تحصیلی زبان‌آموزان و سطح انگیزه آن‌ها باشد تا انگیزه و رغبت کافی را در فرآیند یادگیری داشته باشند (تاملینسون^۲، ۲۰۰۳). در همین راستا، دستورالعملی مبتنی بر راهبردها می‌تواند مفید باشد. در این برنامه کمک آموزشی، مدرس راهبردها را با مدل‌سازی به فراگیران آموزش داده و آن‌ها را قادر می‌سازد بتوانند راهبردها را تمرین کنند و آن‌ها را ترغیب خواهد کرد که با استفاده از راهبردها در فرآیند درک مطلب، کارآمدتر شده و در نهایت مستقل عمل کنند. این نتایج با یافته‌های گرین و آکسفورد^۳ (۱۹۹۵) همسو است؛ زیرا آنان نیز به مدرسان پیشنهاد می‌کنند فراگیران خود را به استفاده از راهبردها در داخل و خارج کلاس ترغیب کنند. بنابراین با یادگیری راهبردها، فراگیران قادر خواهند بود فرآیند یادگیری خود را کنترل و مدیریت کنند.

1 Topping, Thurston, Tomlie, Christie, Murray and Karagiannidou

2 Tomlinson

3 Green & Oxford

کتابنامه

- Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Contribution of individual differences and contextual variables on reading achievement of English language learners: An empirical investigation using hierarchical linear modeling. *TESOL Quarterly*, 47, 322-361.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles*. Longman: Pearson Education.
- Carrell, P. L., & Wise, T. E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 285-309.
- Cuenca-Sanchez, Y., & Maher, M. K. (2006). *Reading interventions for English language learners with learning disabilities or at risk for reading difficulties*. Unpublished manuscripts, Department of Education, George Mason University, Virginia, USA.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). 'Information-gap' tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-326.
- Educational Testing Service .(1993). A collection of TOEFL reading comprehension tests. Retrieved from <http://www.cvauni.edu.vn>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awarness*. New York, NY: Routledge.
- Ghorbani, M. R., Gangeraj, A., & Alavi, S. Z. (2013). Reciprocal teaching of comprehension strategies improves EFL learners' writing ability. *Current Issues in Education*, 19, 1-9.
- Green, J. H., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Guthrie, J. T. (2010). Children's motivation for reading questionnaire(MRQ). Retrieved from <http://www.cori.umd.edu/measures/MRQ.pdf>.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Knowles, K. T., Buehl, M., Mazzoni, S., & Fasculo, L. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 209-237). New York, NY: Guilford.

- Oczkus, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Orbea, J. M., & Villabeitia, E. M. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales De Psicología*, 26, 112-122.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and comprehension monitoring activity. *Cognition and instruction*, 1, 117-171.
- Richards, J. C. & Renandy, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Song, X. (2005). Language learner strategy use and language proficiency on the Michigan English language assessment battery. *Span Fellow Working Papers in Second and Foreign Language Assessment*, 3, 1-26.
- Tomlinson, C. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Topping, K. J., Thurston, A., Tomlie, A., Christie, D., Murray, P., & Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school. *Research in Science & Technological Education*, 29, 91-106.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۴

مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی از حیث روانی، دقت و پیچیدگی نوشتار

حمیدرضا کارگذاری (دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

hamidrezakargozari@yahoo.com

حسن سلیمانی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

Arshia.soleimani@gmail.com

منوچهر جعفری‌گهر (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

Jafarigohar2007@yahoo.com

فاطمه همتی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

Fatemehhemmati2002@yahoo.co.uk

چکیده

هدف پژوهش پیش‌رو مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی شامل برنامه‌ریزی قبل از تکلیف و برنامه‌ریزی همزمان در عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی از حیث دقت، روانی و پیچیدگی است. بدین منظور از ۱۳۴ زبان‌آموز ایرانی که دارای بسندگی زبانی متفاوتی بودند، خواسته شد دو تکلیف نوشتاری متفاوت را تحت این دو نوع برنامه‌ریزی انجام دهند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که هیچ‌یک از انواع برنامه‌ریزی در دقت نوشتاری تأثیری ندارد. با وجود این، برنامه‌ریزی همزمان باعث افزایش روانی نوشتار می‌شود و برنامه‌ریزی قبل از تکلیف باعث افزایش پیچیدگی نوشتار. یافته‌ها همچنین بیانگر آن است که افراد با بسندگی بالاتر زبانی در هر سه مورد دقت، روانی و پیچیدگی عملکرد بهتری نسبت به افراد با بسندگی پایین‌تر زبانی در هر دو نوع برنامه‌ریزی داشتند. این بدان معناست که هیچ رابطه‌ای بین نوع برنامه‌ریزی و میزان بسندگی زبانی وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی، پیچیدگی، دقت، روانی.

۱. مقدمه

مدرس‌ان زبان بر این باورند که معمولاً بین توانش زبانی و عملکرد آن در بین زبان‌آموزان تفاوت چشمگیری وجود دارد. اندرسون (۱۹۹۳) دلیل این موضوع را ظرفیت محدود ذهن زبان‌آموزان در پردازش اطلاعات می‌داند و بر این باور است نمی‌توان در آن واحد بر جنبه‌های متفاوت فعالیت‌ی تمرکز کرد. این محدودیت باعث می‌شود فراگیران زبان دوم نتوانند به‌طور همزمان به معنا و صورت توجه یکسانی داشته باشند و تنها یک جنبه از عملکرد زبانی را در الویت قرار می‌دهند (اسکيهان، ۱۹۹۶). بعضی از پژوهشگران از جمله اسکيهان (۱۹۹۶) و الیس (۲۰۰۵) معتقدند که برای حل چنین مشکلی می‌توان از برنامه‌ریزی^۱ استفاده کرد.

نوول و سیمون (۱۹۷۲) اولین تعریف برنامه‌ریزی زبانی را ارائه داده‌اند. از دیدگاه آنان برنامه‌ریزی عبارت است از فعالیت‌های ذهنی هدفدار که زبان‌آموزان را در نیل به اهداف از پیش تعیین‌شده یاری می‌رساند. الیس (۲۰۰۵) برنامه‌ریزی را فرآیند حل مسئله می‌داند که به زبان‌آموزان کمک می‌کند درباره ابزارهای زبانی، تصمیم‌های کارسازی اتخاذ نمایند. یکی از انواع برنامه‌ریزی‌ها که در یادگیری زبان دوم کاربرد فراوان دارد، برنامه‌ریزی فعالیت^۲ نام دارد. پژوهشگران زبان بر این باورند که برنامه‌ریزی فعالیت‌های زبانی تأثیر بسزایی در عملکرد زبان اول و دوم دارد. مطالعات انجام‌شده در زمینه مهارت نوشتاری زبان اول نشان داده بین نویسندگان خبره و نویسندگان تازه‌کار در استفاده از برنامه‌ریزی نوشتاری تفاوت عمده‌ای وجود دارد (اسکاردامالیا و بریتر، ۱۹۸۷). مطالعات انجام‌شده در زمینه مهارت نوشتاری زبان دوم نیز اثبات کرده می‌توان از برنامه‌ریزی به‌عنوان ابزاری برای تقویت روانی نوشتار، کیفیت نوشتار و کاربرد زبان بهره برد (کلوگ، ۱۹۹۰). کلوگ (۱۹۸۸) بر این باور است که فرآیند نوشتن مبتنی بر سه اصل قاعده‌سازی^۳، اجرا^۴ و بررسی^۵ است. هرکدام از این اصول میزان متفاوتی از حافظه کارکردی را به خود اختصاص می‌دهند. به‌عنوان مثال، اصل قاعده‌سازی

1 planning

2 task planning

3 formulation

4 execution

5 monitoring

بیشترین قسمت حافظه کارکردی را به خود اختصاص می‌دهد. پژوهشگران بر این باورند که برنامه‌ریزی فعالیت، میزان فشاری را که بر حافظه کارکردی وارد می‌شود تا حد زیادی کاهش می‌دهد. علاوه بر این، بعضی از نظریه‌های زبان دوم نیز تأثیر برنامه‌ریزی را تأیید می‌کنند. به عنوان مثال، مدل محدود ظرفیت توجه^۱ (اسکیهان، ۱۹۹۸) و فرضیه شناخت^۲ (رابینسون، ۲۰۰۱) به تأثیر مثبت برنامه‌ریزی در عملکرد زبانی اذعان دارند.

پژوهش پیش رو سعی دارد تأثیر دو عامل نوع برنامه‌ریزی و سطح زبانی را بر روانی، دقت و پیچیدگی نوشتار روایی زبان‌آموزان ایرانی بررسی کند. در این راستا، سه سؤال اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. آیا تعامل دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی در پیچیدگی نوشتار تأثیر دارد؟

۲. آیا تعامل دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی در روانی نوشتار تأثیر دارد؟

۳. آیا تعامل دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی در دقت نوشتار تأثیر دارد؟

۲. انواع برنامه‌ریزی

الیس (۲۰۰۵) دو نوع اصلی برای برنامه‌ریزی پیشنهاد داده که عبارت‌اند از برنامه‌ریزی قبل از تکلیف^۳ و برنامه‌ریزی همزمان^۴. برنامه‌ریزی قبل از تکلیف به برنامه‌ریزی‌ای اطلاق می‌شود که قبل از انجام تکلیف اصلی انجام می‌شود و خود به دو دسته برنامه‌ریزی تمرینی^۵ و برنامه‌ریزی راهکاری^۶ تقسیم می‌شود. برنامه‌ریزی همزمان به برنامه‌ریزی‌ای گفته می‌شود که در حین انجام تکلیف اصلی استفاده شده و به دو صورت برنامه ریزی تحت فشار^۷ و برنامه‌ریزی بدون فشار^۸ تقسیم می‌شود.

1 Limited Attentional Capacity Model

2 cognition hypothesis

3 pre-task planning

4 online planning

5 rehearsal planning

6 strategic planning

7 pressured planning

8 unpressured planning

برنامه‌ریزی تمرینی عبارت است از انجام تکلیف اصلی به صورت آزمایشی. در این نوع برنامه‌ریزی زبان‌آموزان با تمام جزئیات تکلیف اصلی کاملاً آشنا شده و فرصت انجام آن را به صورت آزمایشی پیدا می‌کنند. در برنامه‌ریزی راهکاری زبان‌آموزان با محتوا و زبان مورد نیاز برای انجام تکلیف هدف آشنا شده و مدرس به آنان کمک می‌کند تا ابزار مورد نیاز برای انجام تکلیف را در طی فرآیند برنامه‌ریزی کسب کنند. در برنامه‌ریزی تحت فشار، برای انجام تکلیف، به کاربران زبان زمانی محدود داده می‌شود و آن‌ها موظفند برنامه‌ریزی را در بازه زمانی محدودی انجام دهند، ولی در برنامه‌ریزی بدون فشار کاربران زبان هیچ محدودیت زمانی نداشته و آزاد هستند تا هر مدت زمانی را که نیاز دارند، در حین انجام تکلیف اصلی برنامه‌ریزی کنند.

الیس (۲۰۰۹) دسته‌بندی قبلی خود را تاحدودی تغییر داد و دسته‌بندی جدیدتری شامل سه نوع برنامه‌ریزی پیشنهاد داد. این دسته‌بندی شامل برنامه‌ریزی تمرینی، برنامه‌ریزی قبل از تکلیف (راهکاری) و برنامه‌ریزی درون‌تکلیفی است. بوی (۲۰۱۴) بر این باور است که هر دو نوع دسته‌بندی ارائه‌شده توسط الیس (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) بیشتر مبتنی بر آماده‌سازی بیرونی بوده و تقریباً با هم یکسان می‌باشند.

در جدیدترین دسته‌بندی پیشنهادی، بوی (۲۰۱۴) به جای واژه برنامه‌ریزی از واژه آمادگی^۱ استفاده کرده است. از دیدگاه وی آمادگی از دو وجه کلان آمادگی درونی^۲ و آمادگی بیرونی^۳ تشکیل شده است. از آمادگی درونی به عنوان برنامه‌ریزی ضمنی^۴ و از آمادگی بیرونی به عنوان برنامه ریزی آشکار^۵ یاد می‌شود. آمادگی بیرونی در این دسته‌بندی کاملاً منطبق با دسته‌بندی الیس (۲۰۰۹) است، ولی آمادگی درونی مفهوم تازه‌ای از برنامه‌ریزی را معرفی می‌کند که خود شامل آشنایی با موضوع، آشنایی قیاسی، آشنایی با تکلیف و تکرار تکلیف است. بوی (۲۰۱۴)

1 preparation

2 internal readiness

3 external readiness

4 implicit planning

5 explicit planning

بر این باور است که تفاوت اصلی بین آمادگی درونی و آمادگی بیرونی در میزان طبیعی بودن و مداخله در فرآیند یادگیری است.

۳. مروری بر پیشینه پژوهش

پژوهشگران بسیاری تأثیر انواع برنامه‌ریزی را در انجام وظایف زبانی چه کلامی و چه نوشتاری بررسی کرده‌اند. (اسکيهان و فاستر، ۱۹۹۷؛ اورتگا، ۱۹۹۹؛ سلیمانی و کارگزاری، ۲۰۱۴؛ شین، ۲۰۰۸). در اکثر این پژوهش‌ها متغیر وابسته سه عملکرد زبانی دقت، روانی و پیچیدگی بوده است (توکلی و اسکيهان، ۲۰۰۵؛ رحیم‌پور و نریمان‌جهان، ۲۰۱۱).

الیس (۱۹۸۷) یکی از اولین پژوهش‌ها در زمینه برنامه‌ریزی در فعالیت‌های نوشتاری را انجام داده است. وی تأثیر برنامه‌ریزی را بر روی دقت عملکرد گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان مطالعه کرده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که برنامه‌ریزی با دقت دستوری رابطه مستقیمی دارد.

ویگل‌وورث (۱۹۹۷) سعی کرده تا تأثیر سه عامل زمان برنامه‌ریزی، نوع تکلیف و سطح زبانی را در محیط آزمون بررسی کند. نتایج پژوهش وی نشان داد که تأثیر برنامه‌ریزی تحت تأثیر نوع تکلیف و سطح زبانی است. در پژوهش وی، افراد دارای سطح زبانی بالا، در فعالیت‌های پیچیده بیشتر از برنامه‌ریزی سود بردند تا افرادی که دارای سطح زبانی پایین‌تری بودند. به عبارت دیگر، افراد با سطح زبانی پایین‌تر نتوانستند به‌طور بهینه از زمان برنامه‌ریزی استفاده نمایند.

الیس و یوان (۲۰۰۴) تأثیر سه نوع برنامه‌ریزی مختلف را بر روی عملکرد نوشتار روایی ۴۲ زبان‌آموز چینی بررسی کردند. این سه نوع برنامه‌ریزی عبارت بودند از: ۱. شرایط بدون برنامه‌ریزی؛ ۲. برنامه‌ریزی قبل از تکلیف؛ ۳. برنامه‌ریزی حین تکلیف. یافته‌های این پژوهش نشان داد که برنامه‌ریزی قبل از تکلیف منجر به افزایش روانی و تنوع ساختار نحوی شده، در صورتی که برنامه‌ریزی همزمان منجر به دقت بالاتری شده و شرایط فاقد برنامه‌ریزی هیچ تأثیری بر روانی، دقت و پیچیدگی زبانی نداشته است.

شین (۲۰۰۸) نیز تأثیر نوع برنامه‌ریزی، نوع فعالیت و سطح زبانی ۱۵۷ زبان‌آموز کره‌ای را بررسی کرده است. فعالیت‌های استفاده‌شده در این پژوهش عبارت‌اند از نوشتار تفسیری و نوشتار استدلالی. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به دو دسته شرکت‌کنندگان دارای مهارت زبانی بالا و مهارت زبانی پایین دسته‌بندی شده‌اند. از تمام این افراد خواسته شده تا فعالیت‌های ذکرشده را یک بار به صورت فردی و یک بار به صورت گروهی انجام دهند. یافته‌های پژوهش نشان داده افرادی که تکالیف را به صورت گروهی انجام داده‌اند فقط در نوشتار تفسیری عملکرد بهتری نسبت به گروه فردی داشتند. علاوه بر این، نتایج نشان داده که افراد با سطح زبانی بالا در هر نوع تکلیفی نسبت به گروه دیگر عملکرد بهتری داشتند. به عبارت دیگر، این پژوهش اثبات کرده است که دو عامل برنامه‌ریزی و سطح زبانی از عوامل تأثیرگذار در عملکرد نوشتاری می‌باشند.

سلیمی و همکارانش (۲۰۱۲) به مطالعه تأثیر برنامه‌ریزی راهکاری و پیچیدگی تکلیف در دقت نوشتاری زبان‌آموزان خارجی پرداخته‌اند. شرکت‌کنندگان این پژوهش متشکل از ۵۰ زبان‌آموز ایرانی بوده‌اند. از این افراد خواسته شده تا دو تکلیف آسان و سخت را تحت برنامه‌ریزی راهکاری انجام دهند. نتایج این پژوهش اثبات کرده است که برنامه‌ریزی راهکاری باعث دقت بیشتر در هر دو نوع تکلیف آسان و سخت می‌شود.

سلیمی و فلاح‌نژاد (۲۰۱۲) به مطالعه برنامه‌ریزی راهکاری و آشنایی با تکلیف پرداخته‌اند. در این پژوهش چهار گروه متشکل از ۸۰ نفر (هر گروه ۲۰ نفر) زبان‌آموز خانم وجود داشت. در گروه اول از افراد خواسته شده تا درباره موضوعی که با آن کاملاً آشنا هستند (عید نوروز) متنی را بنویسند. قبل از انجام این فعالیت به آن‌ها ۱۰ دقیقه برای برنامه‌ریزی وقت داده شده است. شرکت‌کنندگان گروه دوم نیز درباره همان موضوع نوشتند ولی بدون هیچ برنامه‌ریزی. از گروه سوم خواسته شده تا درباره موضوعی که با آن آشنا نیستند (کریسمس) متنی بنویسند، در حالی که به آن‌ها ۱۰ دقیقه قبل از انجام فعالیت وقت داده شده است. گروه چهارم نیز درباره موضوع ناآشنای کریسمس اما بدون زمان برنامه‌ریزی نوشته‌اند. نتایج پژوهش فوق نشان داده

است که زمان برنامه‌ریزی باعث افزایش روانی و پیچیدگی نوشتاری می‌شود ولی در دقت نوشتار هیچ تأثیری ندارد. آشنایی با موضوع نیز فقط بر پیچیدگی نوشتار تأثیرگذار است. حق‌وردی، بی‌ریا و خلجی (۲۰۱۳) تأثیر برنامه‌ریزی تکلیف را بر روی دقت نوشتار داستانی مطالعه کرده‌اند. شرکت‌کنندگان در پژوهش ایشان ۹۰ زبان‌آموز ایرانی بوده‌اند. این افراد به‌طور تصادفی به سه گروه بدون برنامه‌ریزی، برنامه‌ریزی همزمان و برنامه‌ریزی راهکاری تقسیم شده‌اند. از تمام افراد خواسته شده تا براساس یک‌سری از تصاویر، داستانی را روایت کنند. یافته‌های این مطالعه نشان داده است که افرادی که در گروه برنامه‌ریزی راهکاری بوده‌اند نسبت به افراد دو گروه دیگر متن‌های صحیح‌تری نوشته‌اند.

۴. شرکت‌کنندگان پژوهش

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۳۴ دانشجوی رشته زبان انگلیسی بودند که از این افراد ۳۲ نفر مرد و ۱۰۲ نفر زن بودند. سن آن‌ها بین ۲۳ تا ۴۸ سال بود. از آنجا که سطح زبانی به‌عنوان متغیر مستقل در این پژوهش به‌شمار می‌رفت، سعی بر آن شد تا شرکت‌کنندگان در دو سطح مختلف کارشناسی و کارشناسی ارشد باشند تا بدین‌وسیله سطح زبانی متفاوتی داشته باشند. برای اندازه‌گیری سطح زبانی شرکت‌کنندگان از آزمون تافل (۲۰۰۴) استفاده شد. افراد براساس نمره‌ای که در این آزمون گرفتند به دو دسته سطح زبانی بالا و سطح زبانی پایین تقسیم شدند. ۵۸ نفر که نمره آن‌ها ۱ انحراف معیار بالاتر از نمره میانگین بود به‌عنوان گروه زبانی بالا و ۷۶ نفر که سطح زبانی آنان ۱ انحراف معیار پایین‌تر از نمره میانگین بود به‌عنوان گروه زبانی پایین در نظر گرفته شدند. بازه نمره آزمون تافل افراد در گروه بالا بین ۴۶ و ۵۸ بود در حالی که بازه نمرات افراد در گروه پایین بین ۲۵ تا ۴۰ بود.

۴.۱. فرآیند پژوهش

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها در زمان کلاس دانشجویان انجام شد. به افراد در هر دو گروه دو سری از تصاویر داده شد و از آن‌ها خواسته شد درباره یک تصویر تحت شرایط برنامه‌ریزی

قبل از تکلیف داستانی نوشته و درباره تصویر دیگر تحت شرایط برنامه ریزی همزمان داستانی بنویسند.

در شرایط برنامه ریزی قبل از تکلیف تمام شرکت کنندگان توضیحات کامل و دستورالعمل ها را دریافت کردند و به آنها مجموعه ای از تصاویر داده شد که توالی این تصاویر بیانگر داستانی بود. تمام افراد ۵ دقیقه وقت داشتند تا ساختارها، کلمه ها و عبارت های لازم برای نوشتن داستان را قبل از نوشتن داستان بررسی کرده و کلمه های لازم از طریق هم شاگردان یا مدرس کلاس دریافت نمایند. بعد از آن به افراد ۱۵ دقیقه وقت داده شد تا داستانی در حدود ۲۰۰ لغت بر روی کاغذ بنویسند. در برنامه ریزی همزمان، قبل از نوشتن داستان، به دانشجویان وقت برای برنامه ریزی و تبادل اطلاعات درباره ساختارها، کلمه ها و عبارت های لازم برای نوشتن داستان داده نشد، بلکه از آنها خواسته شد به محض دریافت مجموعه تصاویر دوم که بیانگر داستان دیگری بود، شروع به نوشتن داستان نمایند. با وجود این، این شرکت کنندگان برای نوشتن داستان محدودیت زمانی نداشتند و از وقت خود در هنگام نوشتن داستان برای برنامه ریزی استفاده کردند.

۴.۲. تجزیه و تحلیل داده ها و نتایج پژوهش

برای بررسی سؤال های پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. آمار توصیفی جدول ۱ نشان می دهد که در مجموع، در دقت نوشتاری، برنامه ریزی همزمان دارای میانگین بیشتری ($M = 16.39, SE = .50$) نسبت به برنامه ریزی قبل از انجام داشت. ($M = 15.52, SE = .50$)

جدول ۱. آمار توصیفی، دقت در نوشتار در بین گروه ها

گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ ضریب اطمینان	
			کرائه بالا	کرائه پایین
برنامه ریزی قبل از تکلیف	۱۵/۵۲۰	۰/۵۰۵	۱۶/۵۱۴	۱۴/۵۲۵
برنامه ریزی حین تکلیف	۱۶/۳۹۰	۰/۵۰۷	۱۷/۳۸۷	۱۵/۳۹۲

در قسمت آمار استنباطی از آزمون واکاوی واریانس دوطرفه (ANOVA) استفاده شد. نتایج این آزمون که در جدول ۲ ارائه شده، بیانگر تفاوت معناداری بین میانگین دقت نوشتاری در دو گروه افراد با توانایی زبانی بالا و پایین می‌باشد. این جدول بیانگر این نکته است که افراد با توانایی زبانی بالاتر در دقت نوشتاری عملکرد بهتری نسبت به افراد با توانایی زبانی کمتر داشته‌اند. با وجود این، هیچ تعامل معناداری در نوع برنامه‌ریزی و سطح زبانی مشاهده نمی‌شود.

جدول ۲. آزمون واکاوی واریانس دوطرفه تعامل برنامه‌ریزی، سطح زبانی و دقت نوشتاری

Sig.	F	میانگین مجذورها	Df	مجموع مجذورها	
۰/۲۲۵	۱/۴۷۹	۴۹/۶۴۵	۱	۴۹/۶۴۵	برنامه‌ریزی
۰/۰۰۰	۱۱۸/۲۴۲	۳۹۶۹/۶۳۵	۱	۳۹۶۹/۶۳۵	سطح زبانی
۰/۵۰۲	۰/۴۵۲	۱۵/۱۶۲	۱	۱۵/۱۶۲	برنامه‌ریزی و سطح زبانی
		۳۳/۵۷۲	۲۶۳	۸۸۲۹/۴۶۰	خطا
			۲۶۷	۷۶۵۴۵/۴۵۸	جمع

در خصوص تأثیر برنامه‌ریزی بر روانی نوشتار، آمار توصیفی بیانگر آن بود که میانگین روانی نوشتاری برای افراد در گروه برنامه‌ریزی همزمان ($M = 11.56$, $SE = .20$) به مراتب بیشتر از میانگین آن برای افرادی بود که برنامه‌ریزی قبل از تکلیف ($M = 10.11$, $SE = .20$) داشتند (جدول ۳).

جدول ۳. آمار توصیفی، روانی نوشتار در بین گروه‌ها

گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ ضریب اطمینان	
			کرانه بالا	کرانه پایین
برنامه‌ریزی قبل از تکلیف	۱۰/۱۱۳	۰/۲۰۲	۹/۷۱۶	۱۰/۵۱۱
برنامه‌ریزی حین تکلیف	۱۱/۵۶۱	۰/۲۰۲	۱۱/۱۶۲	۱۱/۹۵۹

برای مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر روانی نوشتار در دو سطح زبانی متفاوت نیز از آزمون واکاوی واریانس دوطرفه (ANOVA) استفاده شد. یافته‌های فوق بیانگر آن بود که تفاوت در روانی نوشتاری بین دو گروه، معنادار است (جدول ۴).

جدول ۴. آزمون واکاوی واریانس دوطرفه تعامل برنامه‌ریزی، سطح زبانی و روانی نوشتاری

	مجموع مجدورها	Df	میانگین مجدورها	F	Sig.
برنامه‌ریزی	۱۳۷/۴۱۵	۱	۱۳۷/۴۱۵	۲۵/۶۳۸	۰/۰۰۰
سطح زبانی	۳۶۴/۵۶۲	۱	۳۶۴/۵۶۲	۶۸/۰۱۸	۰/۰۰۰
برنامه‌ریزی و سطح زبانی	۸/۴۳۳	۱	۸/۴۳۳	۱/۵۷۳	۰/۲۱۱
خطا	۱۴۰۹/۶۳۳	۲۶۳	۵/۳۶۰		
جمع	۳۲۳۷۱/۸۲۵	۲۶۷			

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که میانگین روانی نوشتاری در گروه با توانایی زبانی بالا به مراتب بیشتر از روانی نوشتاری افراد با توانایی زبانی پایین است. افراد با توانایی زبانی بالا نوشته‌های روان‌تری نسبت به افراد با توانایی زبانی پایین تولید کرده‌اند. با وجود این، هیچ تعاملی در بین سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی مشاهده نشده است ($F(1, 263) = 1.57, P > .01, \text{Partial } \eta^2 = .006$).

برای پاسخ‌دادن به سؤال سوم پژوهش ابتدا آمار توصیفی محاسبه شد. این اطلاعات در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آمار توصیفی؛ پیچیدگی نوشتاری در بین گروه‌ها

گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ ضریب اطمینان	
			کرائه بالا	کرائه پایین
برنامه‌ریزی قبل از تکلیف	۱۴/۷۴۲	۰/۱۸۴	۱۴/۳۷۸	۱۵/۱۰۵
برنامه‌ریزی حین تکلیف	۱۳/۴۳۳	۰/۱۸۵	۱۳/۰۶۹	۱۳/۷۹۸

اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که افراد با برنامه‌ریزی قبل از فعالیت ($M = 14.74, SE = .18$) نسبت به افراد با برنامه‌ریزی همزمان ($M = 13.43, SE = .18$)

میانگین بیشتری در پیچیدگی نوشتاری کسب کرده‌اند. تأثیر دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی بر پیچیدگی نوشتاری نیز از طریق آزمون واکاوی واریانس دوطرفه (ANOVA) بررسی شد. جدول شماره ۶ بیانگر این است که تفاوت مشاهده‌شده در میانگین نمرات معنادار است ($F(1, 263) = 25.08, P < .01, \text{Partial } \eta^2 = .087$).

جدول ۶. آزمون واکاوی واریانس دوطرفه تعامل برنامه‌ریزی، سطح زبانی و پیچیدگی نوشتاری

	مجموع مجذورها	Df	میانگین مجذورها	F	Sig.
برنامه‌ریزی	۱۱۲/۲۵۱	۱	۱۱۲/۲۵۱	۲۵/۰۸۹	۰/۰۰۰
سطح زبانی	۱۷۶/۹۳۲	۱	۱۷۶/۹۳۲	۳۹/۵۴۶	۰/۰۰۰
برنامه‌ریزی و سطح زبانی	۰/۷۳۲	۱	۰/۷۳۲	۰/۱۶۴	۰/۶۸۶
خطا	۱۱۷۶/۶۸۷	۲۶۳	۴/۴۷۴		
جمع	۵۳۶۶۳/۷۷۷	۲۶۷			

این جدول همچنین بیانگر این است که تعاملی بین دو متغیر نوع برنامه‌ریزی و سطح زبان وجود نداشته است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده از مطالعه فوق بیانگر این نکته است که هیچ‌یک از انواع برنامه‌ریزی‌های به‌کار برده‌شده در پژوهش فوق تأثیری در دقت نوشتاری زبان‌آموزان نداشته است. نتایج همچنین نشان می‌دهند که زبان‌آموزان با توانایی زبانی بالاتر نسبت به افراد با توانایی زبانی پایین‌تر دارای دقت نوشتاری بیشتری می‌باشند. همچنین هیچ تعاملی بین سطح زبان و نوع برنامه‌ریزی در افزایش دقت نوشتاری وجود نداشته است. یافته‌های فوق در راستای یافته‌های اکثر پژوهش‌های مرتبط است. به‌عنوان مثال، بایگیت (۲۰۰۱) دریافته است که برنامه‌ریزی تمرینی هیچ تأثیری بر دقت، پیچیدگی و روانی نوشتار روایی زبان‌آموزان نداشته است. سیدی و همکاران (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌ریزی در دقت نوشتاری تأثیری ندارد. الیس (۲۰۰۹) بر این باور است که دقت در تولید زبانی مقوله‌ای مرتبط

با سطح زبانی است. این بدان معناست که با افزایش سطح زبانی، دقت زبانی نیز افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان با توانایی زبانی بالاتر قادر به تولید زبان با پیچیدگی، روانی و دقت بیشتری می‌باشند که یافته‌های پژوهش فوق در راستای نظرات الیس است.

در خصوص روانی نوشتار، تفاوت معناداری بین دو نوع برنامه‌ریزی مشاهده شد. در مجموع افراد در شرایط برنامه‌ریزی همزمان، نوشته‌های روان‌تری تولید کردند. این یافته‌ها نیز در راستای یافته‌های دیگر پژوهشگران همانند اسکیهان (۱۹۹۸)، اورتگا (۱۹۹۹)، مهرنگ و رحیم‌پور (۲۰۱۰) و محمدزاده محمدآبادی و همکاران (۲۰۱۳) است.

اسکیهان (۱۹۹۸) معتقد است از آنجا که دامنه توجه زبان‌آموزان محدود می‌باشد، اینکه آیا در هنگام تولید زبانی تمرکز آن‌ها بر روی فرم و ساختارهای دستوری باشد یا بر روی معنا، باعث افزایش در پیچیدگی، دقت یا روانی می‌شود. به نظر وی اگر تمرکز بر روی ساختار زبانی باشد، پیچیدگی و دقت افزایش یافته و اگر تمرکز بر روی معنا باشد، روانی زبان افزایش می‌یابد. چنین به نظر می‌رسد که در هنگام برنامه‌ریزی همزمان تمرکز بیشتر بر روی معناست و همین امر منجر به افزایش روانی نوشتار یا گفتار می‌شود و در برنامه‌ریزی قبل از تکلیف، تمرکز بر روی ساختارهای دستوری است که باعث افزایش پیچیدگی و دقت زبانی می‌شود (اورتگا، ۱۹۹۹). بنابراین می‌توان این گونه نتیجه گرفت که تولید نوشته‌های روان‌تر در پژوهش پیش‌رو در برنامه‌ریزی همزمان به دلیل تمرکز زبان‌آموزان بر معناست. اسکیهان و فاستر (۲۰۰۱) نیز معتقدند که وقتی تمرکز بر روی ساختار باشد، رقابت شدیدی بین روانی و دقت وجود دارد. موجیزوکی و اورتگا (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌ریزی قبل از تکلیف هیچ تأثیری بر روانی زبان ندارد. این یافته‌ها نیز در راستای نتایج به دست آمده توسط مهرنگ و رحیم‌پور (۲۰۱۰) و محمدزاده محمدآبادی و همکاران (۲۰۱۳) است. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند برنامه‌ریزی اولیه بر روانی نوشتاری تأثیری ندارد. یافته‌های پژوهش فوق نشان داد که برنامه‌ریزی اولیه نسبت به برنامه‌ریزی همزمان تأثیر بیشتری بر پیچیدگی نوشتار دارد. همچنین نتایج نشان داد که همانند روانی و دقت، افزایش سطح زبانی باعث افزایش پیچیدگی تولید زبان می‌شود. علاوه بر آن، هیچ گونه تعاملی در بین سطح زبانی

و نوع برنامه‌ریزی در افزایش پیچیدگی مشاهده نشد. ویلگورث (۱۹۹۷) معتقد است که برنامه‌ریزی به زبان‌آموزان با توانایی زبانی بیشتر، اجازه می‌دهد زبان پیچیده‌تری تولید نمایند، اما زبان‌آموزان با سطح زبانی کمتر نمی‌توانند از این امر سود ببرند. شین (۲۰۰۸) نیز بر این باور است که هیچ تعاملی بین نوع برنامه‌ریزی و سطح زبانی در افزایش پیچیدگی وجود ندارد. یافته‌های پژوهش پیش رو در راستای یافته‌های مهرنگ و رحیم‌پور (۲۰۱۰) است. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ریزی اولیه منجر به افزایش پیچیدگی نوشتار می‌شود. معراجی (۲۰۱۱) نیز اثبات کرده است که برنامه‌ریزی اولیه باعث افزایش پیچیدگی در نوشتار روایی می‌شود. سیدی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی که اخیراً انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که برای افزایش پیچیدگی نوشتار برنامه‌ریزی اولیه تأثیر بیشتری نسبت به برنامه‌ریزی همزمان دارد. از آنجا که سبک‌های نوشتاری متفاوتی وجود دارد، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی تمرکز خود را بر روی سبک‌های نوشتاری متفاوت بگذارند. در این پژوهش سعی بر آن شد تا تأثیر برنامه‌ریزی در نوشتار روایی بررسی شود. پژوهشگران دیگر نیز می‌توانند تأثیر برنامه‌ریزی بر سبک‌های نوشتاری توصیفی، مقایسه‌ای و بحثی را بررسی کنند. علاوه بر این، در پژوهش پیش رو، مدل الیس (۲۰۰۵) به‌عنوان الگوی کاری انتخاب شده بود و پیشنهاد می‌شود از مدل‌های دیگر مانند مدل رابینسون (۲۰۰۱)، مدل اسکیهان (۱۹۹۸) و مدل بوی (۲۰۱۴) نیز استفاده شود.

کتابنامه

- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bui, H. Y. G. (2014). Task readiness: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning, and proficiency levels. In P. Skehan (ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 63-94). Amsterdam: John Benjamins.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow, England: Longman.

- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Styles shifting in the use of past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30, 474-509.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 59-84.
- Haghverdi, H., Biria, R., and Khalaji, H., R. (2013). The Impact of task-planning and gender on the accuracy of narrations composed by Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 74-83.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology*, 14, 355-365.
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, 327-342.
- Mehrang, F. & Rahimpour, M. (2010). *The impact of task structure and planning conditions on oral performance of EFL learners*. Paper presented at the Procedia Social and Behavioral Sciences: World Conference on Educational Sciences, Istanbul, Turkey.
- Meraji, S. R. (2011). Planning time, strategy use, and written task production in a pedagogic vs. a testing context. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 338-352
- Mochizuki, N., & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12, 11-37.
- Mohammadzadeh Mohammadabadi, A.R., Dabaghi, A., Tavakoli, M. (2013). The effects of simultaneous use of pre-planning along +/-Here-and-Now dimension on fluency, complexity, and accuracy of Iranian EFL learners' written performance. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 49-65.
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109–48.
- Rahimpour, M., & Nariman-Jahan, R. (2011). The effects of planning on writing narrative task performance with low and high EFL proficiency. *English Language Teaching*, 4(1), 120-127.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Salimi, A., Alaviani, P., Hosseini, P., & Shafaei, A. (2012). The impact of task complexity and strategic planning time on EFL learners' accuracy and fluency in written task production. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(7), 104-116
- Salimi, A. & Fatollahnejad, S. (2012). The effects of strategic planning and topic familiarity on Iranian intermediate EFL learners' written performance in TBLT. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 2308-2315.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, reading, writing and language learning* (Vol. 2) (pp. 142-175). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Seyyedi, K., Ismail, S. M., Orang, M., & Sharafi Nejad, M. (2013). The effect of pre-task planning time on L2 learners' narrative writing performance. *English Language Teaching*, 6(12), 1-10
- Shin, Y. (2008). *The effects of planning on L2 writing: a study of Korean learners of English as a foreign language* (Unpublished PhD Thesis). University of Iowa.
- Skehan, P. (1996). A framework for the Implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1, 185–211.
- Skehan, P., & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). New York: Cambridge University Press.
- Soleimani, H., & Kargozari, H. R. (2014). Uncovering new trends of investigation in writing task planning. *International Journal of Asian Social Science*, 4(9), 991-1002.

- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239 – 277). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14, 85-106.

Students' Academic Background and High School National Achievement Examinations (HNAEs) as an Alternative for the Conventional University Entrance Examinations (UEEs): Evaluation of Whys, Whats , and Hows of the Change

Golam Reza Kiany¹

Associate Professor of Applied Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received 18 January 2016 Accepted 25 July 2016

Extended Abstract

1. Introduction

In the current era of policies and practices of testing-based accountability, high-stakes tests such as university entrance exams are widely perceived to have immense importance for the people and institutions involved because they induce a rather equal curriculum through a renewed focus on what is measured. In fact, high-stakes tests have the potential to shape curricular teaching and learning. Such a consequential alignment of teaching and learning with testing, i.e., 'test wash back' has recently encouraged policymakers to manage for a reform in situations where high-stakes tests can be deliberately employed to promote standards of teaching, accountability and powerful learning. Macro policies as such have formed the key concerns of many reformers around the globe, including Iran. A scrutiny of the ways these policies are conceptualized at their planning phase, and the possible dilemmas and challenges anticipated for their implementation have been the subject of very scarce studies, however. The present study aimed to unveil macro-policies, plans, values, and conceptualizations underlying different perspectives of a community of policymakers and planners planning for gradual substitutions of the University Entrance Examinations (UEEs) with the High school National Achievement Examinations (HNAEs) and students' academic background, in a test change context in Iran.

2. Methodology

The present study, based on in-depth interviews with 14 high-rank policymakers and proponents of the UEEs reform, detailed their conceptualization of this change in terms of the underlying policies, prospects, and perspectives. The participants enjoyed different levels of experience in education (management, evaluation, and teaching) and age range of 40 to 55. An interview guide was developed for the qualitative nature of the required data. Strauss and Corbin's (1990) 'Paradigm Model' of qualitative data analysis was used as a tool for identifying thematic

1 Corresponding Author: rezakiany@yahoo.com

categories and subcategories. This particular model is a data-driven conceptual model that works based on a series of causal/consequential relationships among the categories or themes.

3. Discussion

The initial database yielded a template which revealed participants' understanding of the given situation, the logic underpinning their planning, their examinations of the problems, and the prospects about the programme's future. Three major themes finally emerged: (1) the induction of the intended consequences; (2) the value of the multiple-approach assessment of learners' knowledge and abilities; and (3) the significance of the prerequisites and challenges for implementation: current and future trends.

(1) According to all respondents, what formed the main rationale behind the UEEs reform was to counterbalance the negative impacts of the objective UEEs and trigger intended positive effects on curriculum, instruction, and learning via the HNAEs. They felt that such potentials can be actualized through opting for 'systemic validity' which is defined by Fredriksen and Collins (1989) as a process that sparks off constructive positive influences on teaching and learning. Most of the interviewees, in general, believed improving both quality and quantity of teaching and learning can be fostered through changing the UEEs-based programme to the one which values schooling instructions and aligns the assessment modes/means with constructivism concepts in education.

The conceptual picture of 'Consequences' does not limit only to the systemic validity but it embraces test-related factors like fairness or psychometric characteristics too. The governmental policies based on which the HNAEs were and are built come from the fairness and social equity premises. In relation to measuring real abilities through fair measures, the respondents questioned psychometric traditions for decision-making about the candidates' abilities. They all converged in their beliefs that the UEEs with their sizable proportion of the memorization-based items are not perceived as fair measures for selecting the students.

(2) All emerging themes and subthemes revealed a progress moving away from a 'measurement culture' that limits students' performance to tightly specific skills captured under specific times towards 'edumetrics culture' (Segers & Dochy, 2001). The themes 'integrating qualitative measurement modes like the interviews or oral communications for specific majors (e.g., English Language majors or arts)', 'keeping an on-going record of students' performances from the beginning of their high school towards their graduation', 'exploiting regular formative assessments rather than conventional summative ones per se', 'integrating IT in assessing students' learning', and 'designing and administering standard tests of

Educational Progress (like SAT for instance) several times rather than once a year' support this assertion.

(3) Informants' descriptions raised their shared concerns about the provision of the logistics ranging from allocation of financial, material, and human resources to timely collaboration and communication between the two ministries of *Education* and *Science, Research and Technology (MSRT)* and the National Organization of Educational Testing (NOET). Besides these requirements, the data came up with other concerns that would make serious challenges in future. They also explained their doubts in 'discrimination power' of the HNAEs (0-20) compared to the standardized UEEs, or argued for the likelihood of distributing a compatible 'test-anxiety and stress' over the four years of high schools.

4. Conclusion

In Iran, choosing between the two competing admission practices by the policy makers bears a testimony that policymakers' tendency to shift to the *directing function* of the HNAEs resulted from dynamics of their power. It is, then, within the realm of such a power that the unintended washback associated with the *selecting function* of the high-stakes tests seems to be controlled.

Motivated by the current debates on evaluating the changed programmes, this study contributes to the literature through exploring the planning/policy phase prior to a later evaluation of the sole products which is common to the traditional evaluations. Policy/planning phase analyses can establish a baseline for subsequent evaluation of any programme, revealing a constellation of factors that might mitigate the intended policies, visions, or missions of that programme. In this study, a partial congruence was found between the policy and the desired outcomes of the HNAEs programme. This may thwart the success rate of ideals intended by the underpinning policies. Such concerns are not unique to Iran, but in other systems as well.

Key Words: Reform in Selection System, Intended Consequences, Students' Academic Records, High-Stakes Tests.

References (in Persian)

1. Gholipour, R., & Aghabozorgi, M. (2005). *A report on the Article for Student Selection Program of Iranian's Universities*. Research Center of the Parliament Archive.
2. Hajforoush, A. (2002, May). Negative consequences of entrance exams on instructional objectives and a proposal for removing them. *Proceedings of Esfahan University Conference on Evaluating the Issues of the Entrance Exams*, Esfahan University, 77-125.

3. The Council of Iran's Expediency (2005). *Iran's 20-year vision*. Retrieved from <http://www.majma.ir/Contents.aspx?p=67ee04aa-7171-4f72-bdf7-e6f68c3547e5>.
4. Supreme Council of Cultural Revolution of Islamic Republic of Iran (2009). *Iran's comprehensive science roadmap*. Retrieved from <http://www.iranculture.org/fa/Default.aspx?current=viewDoc¤tID=736>
5. Kia, A., & Bozorgi, K. (2006). *Comments on the proposal for student admission to higher education universities*. Research Center of the Parliament Report 8247.
6. Kiamanesh, A. R. (2000). *Educational evaluation*. Tehran: Payam-e Noor Publication.
7. Ministry of Education of Islamic Republic of Iran (2009). *Roadmap of the official and general education*. Retrieved from <http://www.sce.ir/>.
8. Shojaee, M., & Gholipour, R. (2005). *Recommend draft of applying university student system survey and designing acceptance model of university student*. Research Center of the Parliament Report 7624.
9. The Parliament of Islamic Republic of Iran (2007). *The Act of student admission to universities*. Parliament Achieve 132730.
10. Ministry of Education of Islamic Republic of Iran (2008). *The document of innovations in the ministry of education of Iran*. Ministry Archive.
11. The Document of National Curriculum (2010). *Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran*. Ministry Archive.

References (in English)

1. Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society*. Philadelphia: Open University Press.
2. Fredriksen, J., & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
3. Glenwright, P. (2002). Language proficiency assessment for teachers: The effects of benchmarking on writing assessment in Hong Kong schools. *Assessing Writing*, 8 (2), 84-109.
4. Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform, *American Educational Research Journal*, 39 (1), 69-95.
5. Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9 (4), 329-342.
6. Kiany, GH. R., & Shayestefar, P. (2011). High school students' perceptions of EFL teacher control orientations and their English academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 491-508.
7. Markee, N. (1990, March). *The diffusion of communicative innovations and classroom culture: An ethnographic Study*. Paper presented at the 24th Annual TESOL Convention, San Francisco, Ca.

8. McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
9. Patton, M. Q. (1997). *Utilization of focused evaluation: the new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
10. Nagy, P. (2000). The three roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25 (4), 262-279.
11. Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappa*, 68, 679-682.
12. Rogers, E. M. (1983). *The diffusion of innovations* (3rd ed.). London: Macmillan.
13. Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: The value added of students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
14. Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24, 331-345.
15. Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
16. Stiggins, J. R. (1990). Toward a relevant classroom assessment research agenda. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(1), 92-97.
17. Stoller, F. (1994). The diffusion of innovations in intensive ESL programs. *Applied Linguistics*, 15 (30), 300-327.
18. Strauss, J., & Corbin, A. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
19. Wall, D. (1997). Impact and washback in language testing. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Testing and assessment: the Kluwer encyclopedia of language in education*, (pp. 291-302, Vol. 7). Netherlands: Kluwer Academic.
20. Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10, 41-69.
21. Wall, D., & Horak, T. (2008). *The impact of changes in the TOFEL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: Phase 2, coping with change*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

A Sociological Study of Silence Functions in Iranian Culture: Literary and Religious Texts

Fatemeh Mohaghegh Mahjoobi

PhD candidate, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Pishghadam¹

Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Azar Hoseini Fatemi

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received 21 July 2015

Accepted 9 May 2016

Extended abstract

1. Introduction

Cultural infrastructure in adopting appropriate teaching and learning methods in EFL classes is crucial. The meaning of silence is culture-bound and cultural guidelines govern when and why one employs silence.

Learning to speak and write in English in Iranian EFL classrooms seems to be a process of challenging one's values. Iranian EFL learners, with a "silence is gold" mentality and accustomed to a dialectic approach in education tradition, experience a totally new atmosphere in English classes including discussions and interaction with their teachers and peers.

Thus, diversity of views in educational practices underscores the necessity of understanding the meanings of silence that are common in a given socio-cultural context such as Iran. Also, the relevance of silence meanings to educational practices in Iranian EFL classrooms can assist language learners to gain the most from their EFL classroom and can improve their speaking and writing skills.

In Iran, parts of these cultural guidelines come from educational literature, religious teaching and every day culture in a society.

2. Methodology

The present study aimed at uncovering the underlying assumptions about silence in Persian culture within the framework of Hofstede's (1991) and Hall's (1976) theories as well as relevance theory (Sperber & Wilson, 1986, 1995) through content analysis.

Multiple data collection sources (proverbs, literary and religious texts) were utilized both to provide in-depth information and to increase the validity of the findings. Consults with experts in the field of Persian literature and theology provided a basis for developing the scope and orientation of the research.

¹ Corresponding Author: Pishghadam@um.ac.ir

Didactic literature including poetry and prose on silence was garnered in chronological order during the period of the 4th to the current century. The unabridged dictionary of Persian proverbs (Dahgan, 1383) and ten thousand Persian proverbs (Shakoori Rad, 1382) were selected to draw the proverbs on silence.

Religious texts on silence, i.e., Quranic verses and Hadiths by the Prophet Muhammad, Imam Ali and other Imams were obtained respectively from Akhlagh dar Quran (Makarem shirazi, 1378), Nahjolbalaghe (Dashti, 1379), and Nahjolfesahe (Payandeh, 1383).

The data collection resulted in a corpus of 600 verses and prose, 250 proverbs as well as 180 verses and Hadiths. Themes that emerged from the coding were analyzed using the software program Nvivo8. The data collection continued until saturation was achieved.

Thus, concepts which were closely linked in meaning were formed into categories and categories with similar meanings, in turn, were brought together into a theme. Overall, 13 categories emerged. Then the categories were revised, modified and later collapsed into seven themes.

3. Discussion

Highlights of the findings are as follows. The literary texts and proverbs take precedence firstly over intellectual and next over moral functions of silence while the priority in religious texts is first on the moral and next on the intellectual function of silence.

The intellectual function of silence drawn from literary texts highlights its role not only in saving one's face and saving one's life but also in saving others' face and saving others' lives. It seems that in a collectivist culture such as Iran, it is important to maintain unity and harmony. Intellectual function drawn from religious texts serves to protect Muslims "in situations where there is overwhelming danger of loss of life or property and where no danger to religion would occur thereby" (Mo'men, 1985, p. 102).

Promoting silence in literary texts related to moral function of silence is under the influence of religious teachings. This function places emphasis on promoting piety and salvation. According to the religious texts, the dangers and harms of tongue are many and there is no rescue from them except silence. Hence, moral function of silence (guarding one's tongue), on one hand leads to personal self-improvement and salvation and on the other hand, leads to society prosperity by sustaining consensus and avoiding conflicts.

4. Conclusion

The results reveal that silence majorly has intellectual and moral functions in Iranian culture. Therefore, it can provide a clearer picture of Iranian culture. The

findings of this study provide a detailed and localized understanding of the assumptions of silence which seems necessary to the process of teaching and learning English.

Key Words: hofstede Theory, intellectual function, ethical function, silence, Relevance theory.

References

1. Agyekum, K. (2002). The communicative role of silence in Akan. *Pragmatics*, 12(1), 31-32.
2. Al-Ghazali, M. (2004). *Kimyaye Sa'adat* [Alchemy of Blissfulness](H. Khadiv Jam, Ed.). Tehran: Entesharat Elmi-farhangi.
3. Al-Issa, A. (2003). Sociocultural transfer in L2 speech behaviors: Evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 581-601.
4. Attare Naishaboori, F. (1995). *Pandnameh*[The Book of Councils](S. d. Sacy, Ed.). Tehran: Sokhan.
5. Azuma, H. (1986). Why study child development in Japan? In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 3-12). New York: Freeman.
6. Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., & Dasen, P. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bilmes, J. (1994). Constituting silence: Life in the world of total meaning. *Semiotica*, 98(1-2), 73-88.
8. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Cheng, K. M. (1998). Can education values be borrowed? Looking into cultural differences. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 11-30.
10. Dahgan, B. (2004). *The unabridged dictionary of Persian proverbs*. Tehran: Farhangestan e zaban va adabe parsi.
11. Doney, P. M., Cannon, J. P., & Mullen, M. R. (1998). Understanding the influence of national culture on the development of trust. *Academy of management review*, 23(3), 601-620.
12. Ebtehaj, H. (1953). *Siah Mashgh*[Black Practice]. Tehran: Karnameh publication.
13. Freud, S. (1961). The ego and the id. In J. Strachey (Ed., Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 3-66). London: Hogarth Press.

14. Galasinski, D., & Galasinska, A. (2005). Untold stories and the construction of identity in narratives of ethnic conflict on the Polish-German border. *Multilingua*, 24(3), 101-120.
15. Giles, H., Coupland, N., & Wienmann, J. M. (1992) 'Talk is cheap' but 'my word is my bond': Beliefs about talk. In K Bolton & H Kwok (Eds.) *Sociolinguistics today: Eastern and western perspectives* (pp. 218-243). London: Routledge.
16. Glenn, K. M. (2004). Discourse of silence in Alcanfor and "Te deix, amor, la mar com a penyora". *Institute of European Studies*. 18(6), 36-49.
17. Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor Books.
18. Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
19. Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1997). *Communication with strangers: An approach to intercultural communication* (3rd ed.). NY: McGraw-Hill
20. Gudykunst, W.B., & Ting-Toomey, S. (1988). Culture and affective communication. *American Behavioral Scientist*, 31, 384-400.
21. Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. Garden City, NY: Doubleday.
22. Hofstede, G. (1991). *Organizations and cultures: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
23. Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, an organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
24. Iman, M. (2009). *The qualitative and quantitative research methodology paradaigms in humanities*. Qom: Pazhooheshgah howzeh va daneshghah.
25. Jaworski, A. (1993). *The Power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
26. Jaworski, A. (1997). Metacommunicative and metaphorical silences. In Jaworski, A. (Ed.), *Silence: Interdisciplinary perspectives*. (pp. 381-401). Berlin: Mouton de Gruyter.
27. Jaworski, A., & Stephens, D. (1998). Self-reports on silence as a face-saving strategy by people with hearing impairment. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 61-80.
28. Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.
29. Kakavand, A., & Mosadegh-e Firoozabadi, B. (2009). *Zaban va tafakkor* [Language and Thought]. Karaj: Sarafranz.
30. Kasrayee, S. (2008). *Az ava ta havaye aftar*. Tehran: Negah.
31. Kazazi, M. (2001). *Doshvarihaye divan-e khaghani*. Tehran: Nashr e markaz.
32. Keith, K.D. (2011). Introduction to cross-cultural psychology. In K.D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 3-19). UK: Wiley- Blackwell.

33. Kim, H. S., & Markus, H. R. (2002). Freedom of speech and freedom of silence: An analysis of talking as a cultural practice. In R. Shweder, M. Minow, & H. R. Markus (Eds.), *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies* (pp. 432–452). New York: Russell Sage Foundation.
34. Lebra, T. S. (1987). The cultural significance of silence in Japanese communication. *Multilingua Journal of Cross Cultural and Inter language Communication*, 6(4), 343-358.
35. Mahjoob, M. (1977). *Divan e kamel e Irajmirza*. Tehran: Andisheh.
36. Makarem Shirazi, N. (1387). *Akhlagh dar Quran*[Ethics in Quran]. Qom: Entesharat Imam Ali ibn abi talib.
37. Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). Culture and “basic” psychological principles. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York: Guilford
38. Martinsons, M. G., & Martinsons, A. B. (1996). Conquering cultural constraints to cultivate Chinese management creativity and innovation. *Journal of Management Development*, 15(9), 18–35.
39. Minami, M. (1994). English and Japanese: A cross-cultural comparison of parental styles of narrative elicitation. *Issues in Applied Linguistics*, 5(2), 383–40
40. Mohammadi Rai shahri, M. (1998). *Mizan al Hikmah* (H. Shaikhi, Trans.). Qom: Daralhadith.
41. Onsorolma’ali, K. (1987). *Qabusname*(Gh. Yousofi, Ed.). Tehran: Entesharat Elmi-farhangi.
42. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
43. Pejman Bakhtiari, H. (1965). *Makhzan al Asrar E Hakim Nezami*. Tehran: Paik Iran.
44. Pishghadam, R. (2014). An investigation into data collection methods in language studies: A movement towards localizing research in Iran. *Language Related Studies*, 5(2), 55-70.
45. Rumi, M.(1974). *Masnavi*(R. Nicholson, Ed.). Tehran:Amir Kabir.
46. Saville-Troike, M. (1985). The places of silence in an integrated theory of communication. In D.Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 3-18). Norwood, N.J.: Ablex.
47. Scollon, R. (1985). The Machine Stops: Silence in the metaphor of malfunction. In D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 21-30). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
48. Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural communication: A discourse approach*. Cambridge, UK: Blackwell.

49. Shakoorzadeh, A. (2003). *Ten thousand Persian proverbs*. Mashhad: Astan Quds Razavi publication.
50. Sifianou, M. (1997). Silence and politeness in silence: Interdisciplinary perspectives. In A. Jaworski (Ed.), *Studies in anthropological linguistics* (pp. 63-84). Berlin: Mouton de Gruyter,.
51. Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
52. Sperber, D., & Wilson, D. (1986). On defining relevance. In R. Grandy & R. Warner (Eds.) *Philosophical grounds of rationality: Intentions, categories, ends*(pp. 143-158). Oxford: Oxford University Press.
53. Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage
54. Ting-Toomey, S. (2005). The matrix of face: An updated face-negotiation theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 211–234). Thousand Oaks, CA: Sage.
55. Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225.
56. Toosi, A. (2009). *Amali* (S. Hasanzadeh, Trans.). Qom: Andishe Hadi publication.
57. Yousofi, Gh. (1996). *Didari ba ahle ghalam*. Tehran: Entesharat Elmi-farhangi.
58. Yousofi, Gh. (2002). *Golestane sa'adi*. Tehran: Kharazmi.

Sa'di as a Translator in *Gulistan* [Flower Garden] of Persian Literature

Samaneh Farhadi

**M.A. in Translation Studies; Lecturer of Translation and Interpreting at Isfahan
Number Two Culture and Arts Center, Iran University of Applied Science &
Technology, Isfahan, Iran**

Alireza Khanjan¹

**PhD in Linguistics; Lecturer of Translation and Interpreting at Iran Helal Institute,
Iran University of Applied Science & Technology, Tehran, Iran**

Received 19 May 2016

Accepted 20 July 2016

Extended abstract

1. Introduction

In recent years, thanks to efforts made by such scholars as Maria Tymoczko, translation studies has started a movement towards reacting to Euro-centrism in the discipline. The movement stresses the necessity for internationalization of translation theory and the significance of taking into account translation traditions all over the world. The authors of the present paper do believe that if we, too, as the Iranian, are going to play a decent role in the expansion of the translation theory and development of translation studies, then we should first achieve a comprehensive knowledge of translation traditions all through the Iranian cultural history. In line with the necessity for such type of research, we have tried to show that Sa'di in his book, *Gulistan* [Flower Garden], besides being an author and a poet, has functioned as a translator as well. In so doing, the paper has been inspired by the theoretical framework of 'micro-history' in order to provide appropriate answers to three essential questions: (1) Has Sa'di ever made use of the art of translation in his *Gulistan*? (2) If yes, what translation strategies have been employed by him and is it possible to compare such strategies with recent achievements of translation studies as a modern discipline? And (3) Is Sa'di's translation approach in conformity with the dominant translation norms of the time?

2. Methodology

The present study is qualitative in nature as inspired by the analytical framework of micro-history. In order to understand Sa'di's responses to cases of linguistic hybridity throughout the text of *Gulistan*, all Arabic expressions, sentences and poems have been studied in full to see if such hybrid forms have anything to do with translation.

¹ Corresponding Author: alirezakhanjan@gmail.com

3. Discussion

Based on the data collected, we have argued that there are 4 different types of interlingual translation in *Gulistan*: (1) zero translation, (2) hidden translation, (3) free translation, and (4) source-oriented translation. ‘Zero Translation’, as intended in the paper, involves some verses of the holy Quran as well as expressions and poems that Sa’di has preferred or has been obliged to keep them in their original Arabic form without any Persian translations. We may possibly attribute Sa’di’s zero-translation strategy to the high frequency of occurrence of such Arabic expressions in the Persian language community of the time resulting in the intertextual familiarity of the target readers in question, so as to say that, Sa’di has felt no need for rendering such expressions into Persian. Some cases of zero translation in *Gulistan* refers to Quran verses and *Nabavi Hadiths* where such a decision may be attributed to Sa’di’s observation of the past literary, religious, and cultural tradition, on one hand, and his being in line with literary and cultural norms agreed by some influencing figures of literature of the time, on the other. In an attempt to find a solution for resolving the religious or normative impasse of translation of holy texts, Sa’di resorts to another strategy labeled as ‘Hidden Translation’ where the original form of the Quran verse or the *Nabavi Hadith* is absent and Sa’di has only mentioned its translation. Hidden translation, as intended in the paper, refers to any fragment that has passed through the filter of translation but its target version has been hidden by any reason(s). In other words, in hidden translation, there is a source text but there is no formal co-occurrence of the two texts (i.e., the source and target texts) involved. The third type of translation in *Gulistan* is ‘Free Translation’. We have found out, through analyzing the data, that the most frequent translation tendency in *Gulistan* has been free translation; a finding that can be analyzed within the scope of ‘self-translation’ framework. Self-translation is a text “authored by a writer who can compose in different languages and who translates his or her texts from one language into another” (Hokenson & Munson, 2007, p.1). And finally, the last type of translation employed in *Gulistan* is what we have labeled as ‘Source-oriented Translation’. In this type of translation, Arabic expressions have been translated into Persian through a formally and semantically close rendering in a way that Sa’di has not only sufficed to the transfer of the themes in question but has also recreated as precisely as possible the meaning of each and every single Arabic expressions in the form of Persian equivalents and even Persian grammatical structures.

4. Conclusion

As stated earlier, Sa’di has experienced different translation strategies in rendering Arabic expressions and sentences. In limited cases, he has adopted a more faithful approach to the source text resulting in a ‘source-oriented’ translation while in most cases, he has resorted to a ‘free translation’ method, more specifically in

rendering his own writings within a self-translation process. The co-existence of both plain, uncomplicated prose translations as well as magnificent rhymed translations in *Gulistan* provides sufficient evidence that Sa'di, as a translator, has always taken into consideration his own high-level standards of authorship. What we may acquire by examining Sa'di's translations, more specifically his unique source-oriented translations from Arabic to Persian or vice versa, shows that a distinguished translator can potentially and simultaneously pay attention to both the source and the target systems without decreasing the quality of the resulting work. This capability is exactly why one may rank Sa'di as a top global translator all through the history of translation.

Key Words: Sa'di, Gulistan, translation, microhistory.

References

1. Abbas, E. (1993). Moghaddameh [Introduction]. In J. Mo'ayyed Shirazi (Ed.). *She'rha-ye arabi-ye Sa'di: Tarjomeh va tashiyeh-e enteghadi [Sa'di's Arabic poetry: Critical translation and correction]* (pp. 5-20). Shiraz: University of Shiraz Press.
2. Adamo, S. (2006). Microhistory of translation. In L. Bastin & P. F. Bandia (Eds.) *Charting the future of translation history* (pp. 81-100). Ottawa: University of Ottawa Press.
3. Aminmoghadasi, A. (2007). *Adabiyat-e tatbighi [Comparative Literature]*. Tehran: University of Tehran Press.
4. Amiri Khorasani, A. & Fa'al, N. (2009). Shiveha-ye korbord-e ayat o ahadith dar hekayat-e Golestan [Methods of employment of Quran verses and hadiths in *Gulistan's* tales]. *Bustan-e adab-e daneshgah-e Shiraz [Literary Garden of Shiraz University]*, 56(1), 1-20.
5. Asaduddin, M. (2008). Lost/found in translation: Qurratulain Hyder as self-translator. *The Annual of Urdu Studies*, 23, 234-249.
6. Connor, S. (2006). *Samuel Beckett: Repetition, theory and text*. Revised Ed., Colorado: Davis Group Publishers.
7. D'huslt, L. (1993). Observations sur l'expression figure en traductologie française [Observations on the expression forms in French translation studies]. In P. St-Pierre (Ed.). *L'Histoire en traduction*, 6(1), 83-111.
8. Dashti, A. (1960/1985). *Ghalamro-e Sa'di [Sa'di's realm]*. Tehran: Asatir Publications.
9. Ginzburg, C. (1976). *Ilformaggio e ivermi. Il cosmo di un mugnaio del Cinquecento [The Cheese and the Worms. The cosmos of a miller of the sixteenth century]*. Torino: Einaudi.
10. Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. Oxon & New York: Routledge.

11. Hokenson, J., & Munson, M. (2007). *The Bilingual text: History and theory of self-translation*. Manchester & Kinderhook: St. Jerome.
12. Jakobson, R. (1959/2004). On linguistics aspects of translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113-118). London & New York: Routledge.
13. Karimi-Hakkak, A. (1998/2001). Persian Tradition. In M. Baker (Ed.) (2001). *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp 513-523). London & New York: Routledge.
14. Khanjan, A. (2015). Maria Tymozhko va bast-e motale'at-e tarjomeh [Maria Tymoczko and the expansion of translation studies]. *Motarjem [The Translator]*, 58, 127-140.
15. Khazaefar, A. (2013). *Tarjome-ye mutun-e adabi [A textbook of literary translation]*. Tehran: Samt.
16. Khazaefar, A. (2015). Raveshi no dar tarjomeh, bedun-e tafakkor, bedun-e zahmat, bedun-e khalaghiyyat [A new method in translation, without any thinking, any efforts and any creativity]. *Motarjem [The Translator]*, 58, 3-11.
17. Kousha, M. (2006). Seir-e tarikhi-ye kammi va keifi-ye tarjomeha-ye farsi-ye Ghor'an (The historical qualitative and quantitative evolution of Persian translations of Quran). *Tarjoman-e Wahy [Translation of Revelation]*, 28, 56-71.
18. Moayyed Shirazi, J. (1974). Magham-e Sa'di dar she'r-e tazi [Sa'di's position in Arabic poetry]. *Gowhar [The Jewel]*, 23/24, 973-981.
19. Pym, A. (1988). *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome.
20. Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2nd Ed.). London & New York: Routledge.
21. Rahimi Zanganeh, E., & Kahrizi, K. (2012). Barresi-ye tafavot-e tarjome-ye ebarat-e Arabi dar she doreh az sabkha-ye mokhtalef-e nasr-e farsi [the study of translation differences among three periods of various Persian prose styles]. *Sabkshenasi-ye Nazm o Nasr-e Farsi [Stylistics of Persian Prose and Poetry]*, 4, 155-169.
22. Rorty, R. (1991). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Sa'di Shirazi, M. (1258 CE/2005). *Gulistan*. (M. A. Foroughi, Ed.). Tehran: Hermes.
24. Shamisa, S. (2002). *Sabkshenasi-ye nasr [Stylistics of prose]*. Tehran: Mitra.
25. Shomali, A. (2005). *Tahlil-e sakhtar-e arabi-ye ebarat-e arabi-ye Golestan [Analysis of Gulistan's Arabic expressions]*. Tehran: Taravat.
26. Shuttleworth, M., & Cowie, M. (1997). *Dictionary of translation studies*. Oxon & New York: Routledge.
27. St-Pierre, P. (1993). Présentation: l'histoire en traduction [Presentation: Translation in history]. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 6(1): 9-14.

28. Yousefi, G. (1976/1997). *Didari ba ahl-e ghalam [A visit to the men of letters]*. Tehran: Elmi Publications.

A Different Reading of The Conflict Between “Old” and “New” in Persian and Greek myths: A Critique of Barahani’s “Male History”

Vahideh Sayedi¹

Lecturer of English Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received 18 May 2015

Accepted 14 February 2016

Extended abstract

1. Introduction

Reza Barahani(1984), in his “Male History”, focuses on the murder of son by father, in Ferdowsi’s Rustam and Sohrab, in the canonical epic of Shahnameh. He, thence, juxtaposes it to father’s murder by son, in Sophocles’ “Oedipus Rex”, to conclude that in oriental culture, it is always the “New” that is sacrificed by the hands of the “Old”, whereas in western culture it is the contrary. Barahani furthers the cause stating that this is the underlying rationale for the Western world’s advancements and East’s, or rather, Iran’s devolution. The present paper attempts to explore a few substantial questions in this respect: 1. Which western (Greek) hero seems most appropriately fit as counterpart for Rustam? 2. Are there remarkable examples of filicide (killing one’s children) in Greek literature, too? 3. If so, what would be the theoretical and social consequences of overlooking such examples, and attributing filicide solely to the east? 4. Could the presence of filicide in both eastern and western literature serve to reveal some indispensable virile feature of the hero figure, no matter where it originates from? Answering these questions will, most readily, lead the quester to the greatest Greek epic hero, Hercules, the legendary savior of Greece, who unwittingly murdered his three young sons, and his wife, too. Probing further into mythical aspects of Rustam and Hercules, such as their infantile extraordinary power, even from the cradle, will leave no doubt that they should make the fittest counterparts. Rustam and Hercules, both, struggle through life to fight off threats against the throne and their people, never even once, thinking of taking possession of the crown for themselves. Accordingly, the reliability of Barahani’s analogy between Rustam and Oedipus will be disputed. Such an analogy stereotypes eastern culture and literature, representing it as coarse, barbaric, even cannibalistic, as compared with the west’s “much more refined manners”. The findings of this study show that the filicide archetype is not restricted to Persian literature or oriental culture, but, rather, it seems to be an essential aspect of the virile hero, in the west, too. Thus, in

1 Corresponding Author: vsayedi@um.ac.ir

stereotyping the east, and representing it as constantly at war with novelties and innovations, there will arise the problem of ignoring other aspects at both ends.

2. Methodology

The present paper is qualitative in nature. It aims to probe into the nature and impact of misrepresentations of Persian literature and its social, theoretical consequences, using Edward Said (1978) and Gerald Vizenor's (1994) theories of orientalism and simulation, respectively, as the methods of analysis. Vizenor defines "simulation" as the postindian's alternative, in postmodern time, in the form of humorous stories, when the real history is absent (1994: 1978). A purposeful sampling of Greek tragedies, including Euripides' *Medea* and *Hercules*, as well as Sophocles' *Oedipus Rex*, has been used in order to present examples of filicide predominant over parricide in Greek classics- hence, the omnipresence of filicide in literatures of both east and west.

3. Discussion

This paper initially focuses on Barahani's strict dichotomizing of the "orient" versus the "west" in "The Male History", where Oedipus' parricide has been highlighted, even disregarding his father's attempt at annihilating him as a baby, (as opposite to Rustam). Thence, it explores in more details the correspondence between Hercules and Rustam, both of whom have committed filicide unwittingly. They are both at the service of a not too kind king, undergoing a series of ordeals, all of which seem next to impossible. Rustam fulfills seven tasks, a symbolic number, while Hercules has to go through twelve. Wrestling with a lion and defeating it is not the only challenging ordeal they both fulfill, but there are others, too, needing more wit. Hercules, despite all his fondness for his sons, as the consequence of a fit of madness sent to him by Hera, out of jealousy over Zeus' offspring of other women, slaughters his three young sons, as well as his wife, Megara, mistaking them for enemy troops. In the case of Rustam, his son, Sohrab, does show up to him as an enemy warrior, and father comes to identify son, in all regret, only after the latter is fatally wounded by him. Here the ungrateful king, who owes his throne and life to him, does not offer him the reviving potion "nooshdaroo" in proper time. As it is clearly observed, the filicide in both Greek and Persian heroes has been committed unconsciously, hence possible implication of an indispensable, virile feature in both as the hero figure. The coinage of the term "herstory" by Robin Morgan in 1970, in her monumental edition of *Sisterhood is Powerful*, as a revolt against the male history in the west, is another evidence that the issue has been a global problem, over ages.

The present paper, then, examines the tragedy of *Medea* by Euripides, where the protagonist, Medea, kills her two young sons, as revenge from her disloyal husband. A scene most disgusted by its contemporary Greek audience, and only

justifiable to them as she was a foreigner (barbaric) in their land, coming from Asia. However, Barahani reads it as a case of Greek gender indiscrimination. This article, as well, briefly hints at Agamemnon's daughter, Iphigenia, sacrificed by father, in order to cause favorable winds to set off for the sack of Troy, as another example in Greek classics for filicide.

The paper, finally, applies Said's and Vizenor's theories to the aforementioned gaps in "The Male History" to find how such rigid dichotomies of the "orient" and the west would lead to a justification of the latter's political, even military assaults, while ruining the dignity and assertiveness needful among the citizens of the east, especially its intelligentsia.

4. Conclusion

Representing "oriental" or Persian literature in a stereotypical manner, in enmity with all novelties, as stated in "The Male History" results in its restrictive, dichotomous categorization with the west. Thus, various dimensions of the two ends, east and west, will, most likely, be overlooked. This leads to a distorted, misrepresented image of the oppressed culture, which, in turn, will deprive the intellectuals, as well as the citizens, of their essential assertiveness. The intelligentsia of the "orient" will, thence, more readily give way to whatever intellectual diet is offered them from outside, thinking they do not have the sufficient, needful capability of innovating theories of their own. Hence, paving the way for further failures.

Key Words: Sophocles' "Oedipus Rex", Euripides "Hercules", Rostam and Sohrab, Barahani, "Male History", "Orientalism", Said.

References

1. Aeschylus. (458 B.C.E.). *Agamemnon* (E. D. A. Morshead, Trans.). Retrieved from <http://www>
2. Akbari Mafakher, A. (2005). *RavaneensanidarhamasehayeIrani[] (Human Soul in Persian Epics)*. Tehran: Tarfand.
3. Barahani, R. (1977). *The crowned cannibals*. New York: Vintage Books/ Random House.
4. Barahani, R. (1984). *Contemporary history (Resaleee Piramoone Tashattote Farhangdar Iran, Farhange Hakemva Farhange Mahkoom* A dissertation on cultural diversity in Iran: Ruling culture and condemned culture). []. Tehran: NashreAvval.
5. Euripides, (1956). *Heracles* (W. Arrowsmith, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
6. Euripides, (2007). *Alcestis, Medea, Hippolytus* (D.A. Svarlien, Trans.). Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

7. Ferdowsi, A. (2007). *Shahnameh*. Ed., Jalal Khaleghi Motlagh, Tehran: Markaz Dáeratol Máaref Bozorg Islami.
8. Haj SeyyedJavadi, A. (1966). Oedipe Shahriyar va Rostame pahlevan. (Oedipus the King and Rostam, the Hero). *MajjalleNegin*, 12,,.66
9. Karachi, R. (2003). *BanooGoshasbNameh (The Book of Banoo Goshasb*. Tehran: Pajuheshgahe Oloome Ensaniva Motale'ate Farhangi.
10. Kawsaj, S. M. (2008). *BurzuNamah (Bakhshe Kohan), (The Older Section)*. Tehran: Mirase Maktub.
11. Leitch, V.B. (Ed.). (2001). *The Norton anthology of theory and criticism*. New York: W. W. Norton & Company.
12. Morgan, R. (1992). *The word of a woman: Feminist dispatches. (1968-1992)*, New York: W. W. Norton & Company.
13. Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Penguin.
14. Said, E. (2006). *NaqsheRoshanfekr[] (Representations of the Intellectual: the 1993 Reith Lectures)*. (H. Azdanloo, Trans.). Tehran: Nashre Ney.
15. Simons, J. (2004). *Contemporary critical theorists: From Lacan to Said*, Edinburgh.: Edinburgh University Press.
16. Sophocles, (1959). *Oedipus, the King* (B.M. W. Knox, Trans.). New York: Washington Square Press.
17. Vizenor, G. (1994). Manifest manners: Postindian warriors of survivance. In., *The Norton anthology of theory and criticism* (New York: W. W. Norton & Company. pp1977-86.

The Impact of Motivation on Reading Comprehension Ability of Iranian EFL Learners Receiving Reciprocal Teaching and Cooperative Grouping Intervention Program

Naeemeh Kharaghani

PhD Candidate of TEFL, Department of English Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Behzad Ghonsooly¹

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

Parviz Birjandi

Professor of TEFL, Department of English Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received 17 February 2015

Accepted 10 January 2016

Extended abstract

1. Introduction

For many students reading is the most important of the four skills in a foreign language. If we consider the study of English as a second or foreign language around the world and the situation in which most English learners find themselves, we recognize that reading is one of the main reasons why students learn the language (Richards & Renandya, 2002). Researchers believe that there are some common factors which influence L2 reading comprehension. One of them is individual factors which include “L1 knowledge, language proficiency, the use of strategy, knowledge of different text types and pragmatics, metalinguistic knowledge, background knowledge, and motivation” (Alderson, 2000, p.60 as cited in Orbea & Villabeitia, 2010). However, according to Dornyei (2005), the effect of individual differences (ID) is produced in interaction with the environment, including classroom instruction and interaction with teachers and classmates. Therefore, the present study is designed to shed light on the effect and interaction of Iranian EFL learners’ level of motivation (as one of the factors of individual differences) with the type of instruction based on receiving reciprocal teaching and cooperative grouping intervention program. The results showed that the intervention changed motivation for reading efficacy, reading challenge, reading curiosity, competition in reading, recognition for reading, reading for grades, social reasons for reading and compliance.

1 Corresponding Author: ghonsooly@um.ac.ir

2. Methodology

This study was based on a quasi-experimental, pretest/posttest design. The participants were not randomly assigned to groups but rather belonged to whole classes. There were four groups of participants. The control groups received the typical reading instruction and the experimental groups received the intervention. The study took 14 sessions of 90 minutes during a semester. Meanwhile, in order to control the effect of the text type on reading comprehension, the textbook of all groups was the same.

3. Discussion

The results of the study show that the type of intervention is effective on reading comprehension ability of Iranian English learners. Therefore, the significant feature of the intervention which includes interaction between the teacher and the students could be considered as a key point in the process of instruction. Meanwhile, the results highlight the great influence of scaffolding as the fundamental element of the intervention. Scaffolding in the process of instruction provides opportunities for learners to improve their language knowledge and to become autonomous (Ellis, 2003). In this regard, Walqui (2006) suggests six main types of instructional scaffolding. One of them is modeling which is used in reciprocal teaching and cooperative grouping intervention program.

In addition, the study reminds us of the significant role of motivation. The intervention changes motivation for reading efficacy, reading challenge, reading curiosity, competition in reading, recognition for reading, reading for grades, social reasons for reading and compliance. Therefore, as Guthrie, Cox, Knowles, Buehl, Mazzoni, & Fasculo (2000) mentions, language learners with high intrinsic motivation and self-efficacy as well as competition and challenge are moderately active readers and high achievers in the process of reading comprehension.

4. Conclusion

This study highlights the significant role of interaction and cooperation. The related literature in educational field shows that there is a significant relationship between applying reading strategies (through reciprocal teaching and cooperative grouping intervention program) and improvement in reading comprehension ability of language learners (Topping, Thurston, Tomlie, Christie, Murray, & Karagiannidou, 2011). The results would be highly beneficial for instructors and course designers since they could form authentic and real-life contexts in which the learners would be more involved in problem solving tasks and critical thinking activities. This area of attempt needs special attention in Iran since educators do not focus on the importance of interaction and negotiation; therefore, we face reluctant readers who prefer to work individually. The practice of reciprocal teaching and cooperative intervention program would facilitate the relation between teacher and students and between students themselves.

On the other hand, learners with different features learn in different ways and give different feedback to the instruction. Therefore, instructors should prepare the learning contexts by considering learners' individual differences in a way that the environment would satisfy each learner's needs. Each learner with his/her own unique characteristic would like to know the course objectives and the instructor's plan during the course. Therefore, preparing a concise lesson plan with all the explanations and details improve learners' level of motivation and enable them to complete their tasks including reading ones in the process of instruction. Meanwhile, lack of motivation and interest towards the reading activities in the classrooms would be the result of the instructional techniques which are employed. Therefore, instruction should include a selection of appealing activities. Also, the content should be related to the learners' educational backgrounds and level of motivation so that they could become more motivated and encouraged in the process of learning (Tomlinson, 2003).

Key Words: motivation, reading comprehension, reciprocal teaching and cooperative grouping.

References

1. Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Contribution of individual differences and contextual variables on reading achievement of English language learners: An empirical investigation using hierarchical linear modeling. *TESOL Quarterly*, 47, 322-361.
2. Brown, H.D. (2000). *Teaching by principles*. Longman: Pearson Education.
3. Carrell, P.L., & Wise, T.E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest
4. in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 285-309.
5. Cuenca-Sanchez, Y. & Maher, M.K. (2006). *Reading interventions for English language learners with learning disabilities or at risk for reading difficulties*. Unpublished manuscripts, Department of Education, George Mason University, Virginia, USA.
6. Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
8. Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information-gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-326.
9. Educational Testing Service. (1993). A collection of TOEFL reading comprehension tests. Retrieved 2013 from <http://www.cvauni.edu.vn>
10. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

11. Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. New York: Routledge.
12. Ghorbani ,M.R.,Gangeraj,A.& Zahed Alavi,S.(2013). Reciprocal teaching of comprehension strategies improves EFL learners' writing ability. *Current Issues in Education*, 19, 1-9.
13. Green, J.H., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29,261-297.
14. Guthrie, J. T. (2010). Children's motivation for reading questionnaire(MRQ). Retrieved from <http://www.cori.umd.edu/measures/MRQ.pdf>.
15. Guthrie, J.T., Cox, K.E., Knowles, K.T., Buehl, M., Mazzoni, S., & Fasculo, L. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 209-237). New York: Guilford.
16. Orbea, J.M., & Villabeitia, E.M. (2010). The teaching of reading comprehension and meta comprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales De Psicología*, 26,112-122.
17. Oczkus, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
18. Orbea, J.M.,& Villabeitia,E.M.(2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales De Psicología* ,26,112-122.
19. Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984).Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and comprehension monitoring activity. *Cognition and Instruction*, 1,117-171.
20. Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2002).*Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Smith, F. (1971).*Understanding reading*. New York: Holt Rinehart and Winston.
22. Song , X.(2005).Language learner strategy use and language proficiency on the Michigan English language assessment battery. *Span Fellow Working Papers in Second and Foreign Language Assessment*, 3, 1-26.
23. Tomlinson, C. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 15-31.Retrieved from <http://etseo.org/info/raas/DI%20Review%20of%20Lit.pdf>.
24. Topping, K. J., Thurston, A., Tomlie, A., Christie, D., Murray, P., & Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school. *Research in Science & Technological Education*, 29, 91–106.
25. Vygotsky, L. (1978).*Mind in society*. Cambridge: Harvard University press.
26. Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9,159-180.

27. Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89,420-432.

Comparing the Effects of Two Types of Planning on Iranian EFL Learners' Writing Performance in Terms of Fluency, Accuracy and Complexity

Hamid Reza Kargozari¹

Ph.D Student of TEFL, Tehran Payame Noor University , Iran

Hassan Soleimani

Assistant Professor of Applied Linguistics, Tehran Payame Noor University, Iran

Manoochehr Jafarigohar

Assistant Professor of Applied Linguistics, Tehran Payame Noor University, Iran

Fatemeh Hemmati

Assistant Professor of Applied Linguistics, Tehran Payame Noor University, Iran

Received 3 August 2015 Accepted 5 July 2016

Extended abstract

1. Introduction

Language teachers frequently observe a gap between their students' potential competence and their performance in the class. Anderson (1993) attributes this to the fact that human has a limited processing capacity and is not able to attend to various aspects of a task simultaneously. This limitation causes L2 learners not to be able to focus on both meaning and form at the same time. As a result, they have to attend to and prioritize only one aspect of language performance (Skehan, 1996; VanPatten, 1990). To solve the problem of limited capacity, task planning has been suggested by some scholars (e.g., Ellis, 2005; Samuda, 2001; Skehan, 1996, 1998).

2. Theoretical Framework

Newell and Simon (1972) were among the pioneers who suggested the idea of task planning. They considered planning as goal-oriented mental activity used by language users to attain pre-determined objectives. Ellis (2005) considers planning as a problem solving action which helps language users in making decision about linguistic devices. Task planning has long been assumed to influence the performance of both L1 and L2 writing. Studies in L1 writing have proven that the main difference between novice writers and expert ones is in the amount of time they spend on planning. Ellis (2005) proposes two main types of planning each of which can be further divided. The first type of planning called pre-task planning occurs before performing the main task and consists of rehearsal and strategic planning. The second type of planning that happens during the main task performance is called within-task planning which subsumes pressured and

1 Corresponding Author: hamidrezakargozari@yahoo.com

unpressured conditions. Rehearsal or repetition planning provides language users with an opportunity to accomplish the task before the main performance. This way learners can perform the task as a preparation for a following performance. However, strategic planning causes learners to be familiarized with the content and language they need during the main performance. Both pressured and unpressured planning happen during the task performance. While unpressured planning language learners have opportunity to engage in careful online planning.

On the other hand, language learners are provided with sufficient time for planning their output. Nonetheless, pressured planning does not allow any breathing space in planning while performing the task (Bui, 2014). Ellis (2005) believes pressured planning equips L2 learners with rapid planning.

3. Methodology

The research sample was a total of 134 Iranian university students, 32 males and 102 females, within the age range of 23 to 48. Since level of proficiency was considered as an independent variable, the participants were selected from both BA and MA Iranian EFL students to enjoy different proficiency levels. Accordingly, 76 participants whose scores were one standard deviation below the mean made up the Low Proficiency (LP) group of the study. However, 58 participants whose scores were one standard deviation above the mean made up the High Proficiency (HP) group. The participants of both HP and LP groups were given the same types of tasks and they were to write once under pre-task planning and once under online planning. During pre-task planning condition, all the participants had an opportunity to plan for the tasks prior to the task performance. They were allowed ten minutes for planning and 15 minutes to perform the task. Regarding the on-line planning condition, the participants were also given written instructions. They were given a piece of paper and told to write down the story. They were told they could take as long as they like. The participants were given no time for pre-task planning but ample time for on-line planning.

4. Results & Discussion

To investigate the research questions both descriptive statistics and two-way ANOVA were calculated. Descriptive statistics revealed that the online group showed a higher mean on the accuracy of narrative writing than the pre-task group. Moreover, the results of two-way ANOVA indicated that there was a significant difference between the low and high proficiency groups' mean scores on the accuracy of writing. The second two-way ANOVA revealed that there was a significant difference between the LP and HP groups' means on the fluency of writing. The HP group outperformed the LP group. However, there was not any significant interaction between the types of treatment and proficiency levels. The third two-way ANOVA showed a significant difference between the two means in

terms of complexity. The results showed no significant interaction between the types of planning and proficiency level. The findings indicated that neither pre-task planning nor online planning could improve writing performance. These findings of the study are in line with the findings of s Bygate(2001),Seyyedi, Orang and SharafiNejad(2013), Mochizuki and Ortega (2008), Mehrang and Rahimpour (2010), Shin (2008), and Meraji (2011).

5. Conclusions & Suggestions

The findings of the study revealed that neither type of planning could improve writing performance. The results also showed that HP group participants outperformed LP group ones in all three aspects of accuracy, fluency and complexity. It is suggested that future studies can investigate the effects of planning on the performance of different types of styles of writing such as descriptive, narrative and expository writing. Moreover, the present study adopted Ellis'(2005) model, other investigators can adopt other models such as Robinson's (2001), Skehan's (1998) and Bui's (2014) models.

Key Words:Accuracy, Complexity, Fluency, Planning, Task-Based Teaching.

References

1. Anderson, J.R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Bui, H. Y. G. (2014). Task readiness: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning, and proficiency levels. In P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 63-94). Amsterdam: John Benjamins.
3. Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow, England: Longman.
4. Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins.
5. Mehrang, F., & Rahimpour, M. (2010). The impact of task structure and planning conditions on oral performance of EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences: World Conference on Educational Sciences 2010*, Istanbul, Turkey.
6. Meraji, S.R. (2011). Planning time, strategy use, and written task production in a pedagogic vs. a testing context. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 338-352
7. Mochizuki, N. & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12, 11-37.

8. Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 119-141). New York: Longman.
11. Seyyedi, K., Mohamed Ismail, Sh., A., Orang, M., & SharafiNejad, M. (2013). The effect of pre-task planning time on L2 learners' narrative writing performance. *English Language Teaching*, 6(12), 1-10.
12. Shin, Y. (2008). *The effects of planning on L2 writing: a study of Korean learners of English as a foreign language* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa city, Iowa.
13. Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
14. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
15. VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.

**Journal of
Language and Translation Studies**
Vol. 48, No. 4, Winter 2016, Serial No. 26

TABLE OF CONTENTS	Pages
Students' Academic Background and High School National Achievement Examinations (HNAEs) as an Alternative for the Conventional University Entrance Examinations(UEEs): Evaluation of Whys, Whats, and Hows of the Change Golam Reza Kiany	1
A Sociological Study of Silence Functions in Iranian Culture: Literary and Religious Texts Fatemeh Mohaghegh Mahjoobi Reza Pishghadam Azar Hoseini Fatemi	7
Sa'di as a Translator in <i>Gulistan</i> [Flower Garden] of Persian Literature Samaneh Farhadi Alireza Khanjan	13
A Different Reading of The Conflict Between “Old” and “New” in Persian and Greek myths: A Critique of Barahani’s “Male History” Vahideh Sayedi	19
The Impact of Motivation on Reading Comprehension Ability of Iranian EFL Learners Receiving Reciprocal Teaching and Cooperative Grouping Intervention Program Naeemeh Kharaghani Behzad Ghonsooly Parviz Birjandi	23
Comparing the Effects of Two Types of Planning on Iranian EFL Learners' Writing Performance in Terms of Fluency, Accuracy and Complexity Hamid Reza Kargozari Hassan Soleimani Manoochehr Jafarigohar Fatemeh Hemmati	29



**Journal of
Language and Translation Studies**

A refereed quarterly journal

**Vol. 48, No. 4, Winter 2016,
Serial No. 26**

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 Khazaei Farid

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Farideh Pourgivi

Professor, Shiraz University

Dr. Abdolmahdi Riazi

Associate Professor, Macquarie University

Dr. Reza Pishghadam

Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Farzaneh Farahzad

Associate Professor, Allameh Tabatabaee University

Dr. Majid Hayati

Professor, Shahid Chamran University,
Ahvaz

Dr. Ali Reza Jalilifar

Professor, Shahid Chamran University,
Ahvaz

Dr. Bahram Toosi

Associate Professor, Ferdowsi University
of Mashhad
(Retired)

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Masoud Mahmoodzadeh

Coordinator:

Marziyeh Dehghan

Typesetting:

Elahe Tajvidi

Printing & Binding:

Ferdowsi University Press

Circulation: 30 copies

Price: 20000 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

برگ درخواست اشتراک
فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
دانشگاه فردوسی مشهد

- ۱- برای اشتراک یکساله مبلغ ۸۰۰۰۰ ریال به حساب شماره ۴۲۵۲۹۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبه دانشگاه مشهد (کد با نک تجارت : ۴۲۵۱) واریز کنید.
- ۲- در صورت تمایل به دریافت شماره های مربوط به سال های قبل با ما مکاتبه و یا با شماره تلفن (۰۵۱۳۸۸۰۶۷۲۳) تماس بگیرید

نام:	نام خانوادگی:	مؤسسه:
شغل:	میزان تحصیلات:	سن:
نشانی:		
کد پستی:	صندوق پستی:	
نمابر:	شماره تلفن:	email:

In God's Name

TABLE OF CONTENTS	Pages
Students' Academic Background and High School National Achievement Examinations (HNAEs) as an Alternative for the Conventional University Entrance Examinations(UEEs): Evaluation of Whys, Whats, and Hows of the Change Golam Reza Kiany	1
A Sociological Study of Silence Functions in Iranian Culture: Literary and Religious Texts Fatemeh Mohaghegh Mahjoobi Reza Pishghadam Azar Hoseini Fatemi	7
Sa'di as a Translator in <i>Gulistan</i> [Flower Garden] of Persian Literature Samaneh Farhadi Alireza Khanjan	13
A Different Reading of The Conflict Between “Old” and “New” in Persian and Greek myths: A Critique of Barahani’s “Male History” Vahideh Sayedi	19
The Impact of Motivation on Reading Comprehension Ability of Iranian EFL Learners Receiving Reciprocal Teaching and Cooperative Grouping Intervention Program Naeemeh Kharaghani Behzad Ghonsooly Parviz Birjandi	23
Comparing the Effects of Two Types of Planning on Iranian EFL Learners' Writing Performance in Terms of Fluency, Accuracy and Complexity Hamid Reza Kargozari Hassan Soleimani Manoochehr Jafarigohar Fatemeh Hemmati	29



Journal of

Language and Translation Studies

- Students' Academic Background and High School National Achievement Examinations (HNAEs) as an Alternative for the Conventional University Entrance Examinations (UEEs): Evaluation of Whys, Whats, and Hows of the Change 1
Golam Reza Kiany
- A Sociological Study of Silence Functions in Iranian Culture: Literary and Religious Texts 7
Fatemeh Mohaghegh Mahjoobi - Reza Pishghadam - Azar Hoseini Fatemi
- Sa'di as a Translator in Gulistan [Flower Garden] of Persian Literature 13
Samaneh Farhadi - Alireza Khanjan
- A Different Reading of The Conflict Between "Old" and "New" in Persian and Greek myths: A Critique of Barahani's "Male History" 17
Vahideh Sayedi
- The Impact of Motivation on Reading Comprehension Ability of Iranian EFL Learners Receiving Reciprocal Teaching and Cooperative Grouping Intervention Program 21
Naeemeh Kharaghani - Behzad Ghonsooly - Parviz Birjandi
- Comparing the Effects of Two Types of Planning on Iranian EFL Learners' Writing Performance in Terms of Fluency, Accuracy and Complexity 25
Hamid Reza Kargozari - Hassan Soleimani - Manoochehr Jafarigohar - Fatemeh Hemmati

ISSN: 2228-5202

**Volume 48, No. 4, Winter 2016,
Serial No.26**